



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FERNANDA DE SOUSA SILVA

**ENSINO DE HISTÓRIA E REPRESENTATIVIDADE NEGRA NOS ANOS FINAIS
DA EJA: VOZES NEGRAS ECOANDO NA ESCOLA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

PARNAÍBA - 2025



FERNANDA DE SOUSA SILVA

**ENSINO DE HISTÓRIA E REPRESENTATIVIDADE NEGRA NOS ANOS FINAIS
DA EJA: VOZES NEGRAS ECOANDO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA - da Universidade Estadual do Piauí – UESPI - Parnaíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. (Área de concentração: Ensino de História).

Orientadora: Profa. Dra. Mary Angélica Costa Tourinho.

Parnaíba - 2025

S586e Silva, Fernanda de Sousa.

Ensino de história e representatividade negra nos anos finais da EJA: vozes negras ecoando na escola / Fernanda de Sousa Silva. - 2025.
154f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, Campus Alexandre Alves de Oliveira, Parnaíba - PI, 2025.

"Orientador: Prof.^a Dr.^a Mary Angélica Costa Tourinho".

1. Ensino de História. 2. Educação das Relações Étnico-Raciais. 3. EJA. I. Tourinho, Mary Angélica Costa . II. Título.

CDD 907

FERNANDA DE SOUSA SILVA

**ENSINO DE HISTÓRIA E REPRESENTATIVIDADE NEGRA NOS ANOS FINAIS
DA EJA: VOZES NEGRAS ECOANDO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA - da Universidade Estadual do Piauí – UESPI - Parnaíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. (Área de concentração: Ensino de História).

BANCA EXAMINADORA

PRESIDENTE: Prof(a) Dr.(a) Mary Angélica Costa Tourinho –
UESPI (Orientador/a)

MEMBRO: Prof (a) Dr. Raimundo Inácio – UFMA
(Examinadora Externo)

MEMBRO: Prof Dr. Gustavo de Andrade Durão – UESPI
(Examinador Externo)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS PROFESSOR ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA – PARNAÍBA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA




ATA DE EXAME DE DEFESA
DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)

Aos 20 dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e cinco, às 08:30 horas, na Sala Virtual do Google Meet <meet.google.com/kqh-twqa-xjt>, na presença da Banca Examinadora, presidida pela professora **Mary Angélica Costa Tourinho** (Orientadora) e composta pelos seguintes professores examinadores: **Raimundo Inacio Souza Araújo** (Universidade Federal do Maranhão – Examinador Externo) e **Gustavo de Andrade Durão** (Universidade Estadual do Piauí – Examinador Interno), a mestrand, **Fernanda de Sousa Silva** (Matrícula 4039222) realizou seu Exame de Defesa no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), uma das exigências indispensáveis à obtenção do respectivo Diploma de Mestrado, conforme preconizado no Art. 55º da Resolução CEPEX nº 005/2021, tendo como título da dissertação: **ENSINO DE HISTÓRIA E REPRESENTATIVIDADE NEGRA NOS ANOS FINAIS DA EJA: VOZES NEGRAS ECOANDO NA ESCOLA**. Após a apreciação da referida dissertação e a respectiva arguição, a Banca Examinadora se reuniu em sessão reservada para deliberação, atribuindo a mestrand a menção de APROVADA. Eu, professora Mary Angélica Costa Tourinho, na qualidade de Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que será assinada por mim, pelos demais membros examinadores e pela mestrand aprovada nesta defesa de dissertação.


Documento assinado digitalmente
 **MARY ANGÉLICA COSTA TOURINHO**
Data: 22/05/2025 21:30:40-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Mary Angélica Costa Tourinho
Universidade Estadual do Piauí
Presidente da Banca Examinadora


Prof. Dr. Raimundo Inacio Souza Araújo
Universidade Federal do Maranhão
Examinador Externo

Documento assinado digitalmente
 **RAIMUNDO INACIO SOUZA ARAUJO**
Data: 23/05/2025 07:31:12-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Gustavo de Andrade Durão
Universidade Estadual do Piauí
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
 **GUSTAVO DE ANDRADE DUROO**
Data: 27/05/2025 10:49:22-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Fernanda de Sousa Silva
Mestranda

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA DE SOUSA SILVA**
Data: 16/05/2025 08:18:03-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Universidade Estadual
do Piauí

Dedico este trabalho, ao meu pai Franscisco Marques (em memória), a minha avó Carmesina Marques (em memória) e ao meu bisavó Antônio Marques, o Pernambuco (em memória), meus ancestrais negros.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos, primeiramente a Deus, por ter sido minha fortaleza nos momentos de que mais precisei. Ressalto que, sem a minha fé e perseverança nada seria possível.

À minha família, minhas filhas Sofia, Laís e Maria, bem como ao meu marido, Francisco, pelo apoio e por terem a compreensão da minha ausência, quando foi necessária, pois são sabedores da importância deste grau no meu currículo profissional.

À minha família, mamãe e minhas irmãs, respectivamente, D. Celeste, Paula, Valéria e Raquel, grandes incentivadoras as quais não pouparam “a força”, as trocas de conhecimento, suportes imprescindíveis para a construção deste trabalho.

Aos meus tios(as) paternos - a minha “família Marques” - nos quais me inspirei para pesquisar um tema de tamanha relevância, a saber, as relações étnico-raciais, sobretudo ao meu pai, Francisco Marques e à minha avó, Carmesina, ambos em memória.

Imensamente grata à minha orientadora, professora Dra. Mary Angélica, cujos ensinamentos, orientação e incentivo me conduzem a ser uma educadora proficiente, impossível esquecer o seu acolhimento nos momentos difíceis da estruturação desta tese.

Agradeço à Escola Municipal Cândido Athayde, aos colegas de trabalho, aos meus alunos, os quais conheci nos dois anos em que ali lecionei, levarei para a vida as boas lembranças e os infinitos aprendizados. Assim, faz-se mister externar que o professor, para além de ensinar, também, aprende com seus alunos.

Meus sinceros agradecimentos às minhas amigas Rosane e Rosiane, colaboradoras na formatação e tradução do resumo deste trabalho; verdadeiramente uma ajuda indispensável: a elas, toda a gratidão.

Para concluir, gratulação e respeito aos amigos da turma do ProfHistória 2023, pessoas maravilhosas que tive a oportunidade de conhecer, com quem pude compartilhar ideias e aprender. Enfim, agradeço igualmente à coordenação e aos professores e professoras do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UESPI - pela oportunidade, pelo conhecimento adquirido, pelo acolhimento, visto que minha formação inicial é em Pedagogia. Todos eles são copartícipes da realização do meu sonho, ser mestra!

*“A educação antirracista é a educação que queremos.”
Nilma Lino Gomes.*

RESUMO

A representatividade negra na História do Brasil, por muito tempo, esteve marcada pelo seu processo de escravização, carecendo, portanto, de outras formas de representação na nossa historiografia. Neste sentido, a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, fruto das reivindicações do Movimento Negro brasileiro, a partir da segunda metade do século XX, buscou dar visibilidade para a narrativa histórica dos negros(as) que foi invisibilizada, ou mesmo, apagada dos conteúdos ministrados nas nossas escolas. Contudo, a referida lei, por si só, não garantiu a sua aplicabilidade no ambiente educativo, sendo necessário, ainda, buscar maneiras e práticas para torná-la efetiva em nossas salas de aula. Sendo assim, buscamos refletir sobre a presença positiva dos negros(as) na História ensinada em nossas escolas, tendo em vista construir caminhos de efetivação da lei 10.639/03 na EJA. Para embasar teoricamente este trabalho, utilizamos autores(as) como Petrônio Domingues, Joel Rufino, Nilma Lino Gomes, Clóvis Moura, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Kabenguele Munanga, entre outros, que são de fundamental importância para a análise desta pesquisa. A proposição de intervenção na escola será a elaboração de uma sequência didática para o Ensino de História e cultura afrobrasileira na EJA: *Vozes negras ecoando na escola*, a fim de contribuir para que a educação das relações étnico-raciais se torne presente no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Ensino de História; Lei 10.639/03; EJA; representatividade; Movimento Negro; Educação das relações étnico-raciais

ABSTRACT

Black representativeness in Brazil's history was influenced by its enslavement process, therefore needing to find other ways of representing the black population in our historiography. Thus, law 10.639/03, which made mandatory to teach African History and Afro-Brazilian culture, as a result of the requests of the Brazilian Black Movement from the second half of the 20th century seeks to allow the historical narrative of black people that was removed from the content taught in schools to be seen again. However, the law alone did not guarantee its applicability in the educational field, it is still necessary to look for ways and practices to make it effective in classrooms. Therefore, we seek to reflect on the positive presence of black people in the History taught in schools, aiming to build ways to implement law 10.639/03 in Youth and Adult Education – YAE (EJA in Portuguese). To provide theoretical support for this work, we used authors such as Petronio Domingues, Joel Rufino, Nilma Lino Gomes, Clóvis Moura, Beatriz Nascimento, Silvio Almeida, Kabenguele Munanga, among others, who are fundamental to the analysis of this research. As a proposal for intervention in the school, a didactic sequence will be developed for the Teaching of Afro-Brazilian History and Culture in EJA: Black voices echoing in the school, aiming for the education of ethnic-racial relations to be part of the school space.

Keywords: History Teaching; EJA; Law 10.639/03; representativeness; Black Movement; Education of ethnic-racial relations.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Ilustração Rogério Nunes.....	55
Imagem 2. Perfil Completo da Grande Esfinge.....	57
Imagem 3. Torre do Grande Recinto.....	58
Imagem 4. Google Maps – Comunidade Mimbó.....	64
Imagem 5. A Carta de Esperança Garcia	68
Imagem 6. Escola Municipal Cândido Athayde.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEA	Campanha de Educação de Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERER	Educação das Relações étnicos-raciais
FAE	Fundação de assistência ao Estudante
FNB	Frente Negra Brasileira
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
PINEAQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Quilombola
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PT	Partido dos Trabalhadores
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 01 – O MOVIMENTO NEGRO E SUAS LUTAS PARA A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE CULMINARARAM NA LEI 10.639/03.....	18
1.1 Movimento negro entre conceitos e temporalidades	19
1.2 O movimento negro e o caminho percorrido para a aprovação da lei 10.639/03.....	23
1.3 O processo de efetivação da lei 10.639/03	35
CAPÍTULO 02 – HISTÓRIAS OUTRAS: CONSTRUINDO EPISTEMES E RESISTÊNCIAS	42
2.1 Resistências antirracistas na historiografia brasileira	42
2.2 A perspectiva decolonial e presença negra no ensino de História	49
2.3 Muitas histórias outras importam: vozes da indignação e resistências	54
2.4 Resistências no Piauí: o Mimbó e a Esperança	62
CAPÍTULO 03 A EJA E AS EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	69
3.1 Educação pública extensiva à Jovens e Adultos	70
3.2 Uma sequência didática antirracista para o EJA	82
3.2.1 O que é uma sequência didática?	83
3.2.2 O local e o público da pesquisa	84
3.2.3 Ação propositiva: sequência didática “Vozes negras ecoando na escola”	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL/SEQUÊNCIA DIDÁTICA: VOZES NEGRAS ECOANDO NA ESCOLA	106

INTRODUÇÃO

No documentário *AmarElo*, o *happer* Emicida alude a uma viagem que fizera a Angola, onde visitou o Museu da Escravidão, encontrando ali uma pia batismal, em que nativos africanos/as de diferentes nações eram batizados/as pela Igreja Católica antes de embarcarem nos navios denominados de “negreiros”, para o Brasil e para outras partes do mundo. Uma das justificativas, segundo o documentário, para isso era a de que essas pessoas até então não tinham alma. Emicida relata que:

E naquele dia eu entendi qual era minha missão
A minha missão cada vez que eu pegar
Uma caneta e um microfone
É devolver a alma
De cada um dos meus irmãos e das minhas irmãs
Que sentiu que não teve uma.
(Documentário Amarelo, 2020)

Assistindo ao documentário, por muitas vezes me emocionei e refleti que todo professor que evidencia em sua sala de aula a História da África e a educação das relações étnico-raciais faz como Emicida, isto é, devolve ao povo negro sua alma, outrora tomada à força, colocando-o nesse lugar de protagonismo que lhe fora silenciado, subjugado e muitas vezes folclorizado. Segundo Conceição (2024), em sua dissertação *Folclorização: refletindo linguagem, racismo e folclore a partir de identidades e culturas afro-brasileiras e indígenas*, quando evidenciamos o dia do Folclore, dia da Consciência Negra e o dia do Índio, constroem-se, de maneiras pontuais, alegorias lúdicas, antipedagógicas, sobretudo, (...) “Os personagens traduzem uma racialização do folclore, com demarcação de raça e etnia, diante do fato que geralmente os personagens indígenas e negros majoritariamente compõem os elementos do folclore brasileiro.” (Conceição, 2024, p. 74). Pensar na forma como os negros(as) foram destituídos de sua humanidade é papel da escola, sobretudo, para construir práticas pedagógicas inclusivas e de reparação sobre a sua história.

As relações étnico-raciais sempre permearam minha prática docente, que, por vezes, solitária no âmbito escolar, numa atividade ou num projeto didático expondo a cultura e a história dos africanos e dos afrodescendentes no Brasil. Numa dessas aulas em que trabalhava um texto sobre racismo com uma turma do 5º ano em 2022, questionei as crianças negras se já haviam vivenciado situações de preconceito ou discriminação por conta da cor da pele. Algumas foram relatando

suas experiências e, quando chegou a vez de Jonas, uma criança negra, o menino relatou ter sido chamado de macaco por um vizinho, o que, ao fazer o relato, começou a chorar. Sensível à dor daquela criança, não me contive e também chorei, ao mesmo tempo me indignei ao constatar como o racismo é cruel e perverso, atingindo nossas crianças negras que, na maioria das vezes, não têm oportunidade de falar sobre o assunto na escola.

A partir de então, dediquei-me cada vez mais a estudar a importância da educação das relações étnico-raciais na escola, de forma que nossos/as alunos/as negros e negras possam conhecer sobre a sua história e valorizar o que vem da cultura afro-brasileira, buscando desmitificar os estereótipos criados, difundidos e reproduzidos no ambiente escolar.

Sou docente de duas redes municipais, a de Parnaíba e a de Luís Correia, no Piauí, mas em nenhuma delas existem normativas de aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08, muito menos ocorrem, nas formações de professores, palestras ou cursos sobre a Educação das relações étnico-raciais, que irei identificar a partir daqui de EREER. Foi no ProfHistória que tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos acerca dessa temática e perceber que não basta ter uma lei. É necessário trazer para o chão da escola a EREER, de forma que esteja no cotidiano escolar, tarefa extremamente difícil, em virtude de termos, na grade escolar a disciplina de História ainda muito eurocentrada, que desconsidera os povos originários e africanos como parte da nossa história. Apesar do “avanço”, essa realidade já se vem transformando com pesquisas na área, o que tem oportunizado mudanças, mesmo que pequenas, nos livros didáticos. As ações relacionadas à História da África e Cultura Afro-brasileira ainda são pontuais e isoladas. Portanto, a escolha da temática deste trabalho se deu por ser urgente a efetivação da EREER no ensino de História, bem como, a utilização de recursos e práticas pedagógicas que venham contribuir com a visibilidade da cultura afrobrasileira e africana de forma mais efetiva no espaço escolar.

Pesquisar sobre a representatividade negra na história nos permitiu conhecer aspectos positivos da presença negra no Brasil e sua relação com a África, suas epistemologias e o movimento social negro como agente de mobilização para garantir políticas de reparação e afirmativas, sobretudo, o constante enfrentamento ao racismo. Entendemos que a escola, como um espaço de inclusão social, não pode ficar alheia a situações de racismo, mesmo que de forma velada, em nenhum

ambiente, tampouco no escolar, admitindo ações corriqueiras, em frases, palavras, comportamentos, até mesmo no esquecimento de propor atividades para celebrar o dia da Consciência Negra, permeiam um ensino ainda marcado por um modelo de educação excludente. Diante disso, é preciso salientar que a escola deve assumir uma posição de enfrentamento a processos discriminatórios, sobretudo, “mais que uma opção, deve ser um compromisso histórico, um dever da escola, ser antirracista.” (Pinheiro, 2023). Para tanto, buscamos contribuir para uma educação antirracista, onde crianças e jovens negros possam se sentir representados, valorizados e protagonistas de sua história. Com base nisso, Gomes (2012) considera que uma educação voltada para produção de conhecimento, bem como, para a formação de atitudes, posturas e valores, que eduque os cidadãos para a diversidade étnico-racial, deve considerar a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais.

Sendo assim, este trabalho traz reflexões a partir de perguntas norteadoras: qual tipo de representatividade do povo negro vem sendo apresentada nas salas de aula no Ensino de História? Que ações pedagógicas são realizadas no âmbito da escola, no sentido de tornar efetivo o instrumento legal que trata da História da África e Cultura Afro-brasileira na modalidade EJA?

Tendo em vista responder a estas perguntas, temos o seguinte objetivo geral: identificar referências sociais e epistemológicas de representatividade negra a serem trabalhadas nos anos finais da EJA, fazendo ecoar essas vozes negras na escola. De maneira específica, descrever as lutas do Movimento Negro, no sentido de garantir a efetivação de políticas educacionais que culminaram na lei 10.639/03; buscar referências epistêmicas historicamente apagadas ou marginalizadas; discutir sobre a presença positiva afrodescendente no Brasil, fazendo uma análise a partir do pensamento decolonial; analisar a relação da Educação de Jovens e Adultos com a Educação da Relações étnico-raciais, bem como propor e elaborar sequência didática para EJA, como Produto Educacional: Vozes negras ecoando na escola, sobre História da África e Cultura Afro-Brasileira.

No campo metodológico, optamos por uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, que norteou o desenvolvimento deste trabalho. Além disso, elaboramos uma sequência didática, distribuída em oito aulas, como proposição didática para turmas de 5ª etapa (8º/9º ano) da EJA da Escola Municipal Cândido Athayde, na cidade Parnaíba - PI, sendo que, ao final desse trabalho, deverá ser disponibilizada

para professores de História das redes municipais das quais faço parte.

Este trabalho está dividido em três capítulos, sendo o primeiro intitulado: *O Movimento Negro e suas lutas para a efetivação das políticas educacionais que culminaram na lei 10.639/03*, no qual faremos uma análise da trajetória do movimento negro brasileiro, a partir da década de 1980, na luta pela garantia de políticas educacionais que incluíssem a população negra com ações afirmativas. Estão entre essas assertivas a promulgação da lei 10.639/03 e as Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira, sobretudo o conceito de Movimento Negro, tendo por base as ideias de Santos (1985), Domingues (2007) e Gomes (2017).

No segundo capítulo, *Histórias outras: construindo epistemes e resistências*, refletiremos sobre a positiva presença afrodescendente no Brasil, analisando o conceito de representatividade. Inicialmente sobre o que nos diz o dicionário *on line* da Língua Portuguesa (2024), a fim de dialogarmos com o pensamento de Beatriz Nascimento (2021) e Clóvis Moura (2019), no sentido de compreendermos como o negro foi representado na historiografia brasileira, bem como apresentar referências epistêmicas apagadas ou marginalizadas do povo negro. De acordo com Lázaro Cunha:

A negação do passado científico e tecnológico dos povos africanos e a exacerbação do seu “caráter lúdico” foi uma das principais façanhas do eurocentrismo e que ainda hoje abala fortemente a auto-estima da população africana e da diáspora, pois os “métodos”, “conceitos” e muitos cientistas europeus deram a impressão ao restante do mundo, de que as populações africanas não tiveram uma contribuição relevante para a construção do conhecimento universal. (Cunha, 2005, p. 5).

Na atualidade, os estudos que tratam da participação dos povos africanos e afrodescendentes na produção de ciência, tais como: *O continente africano e a produção africana do conhecimento*, do professor Cláudio Alves Furtado¹, que trata da produção científica sobre o continente africano, bem como de possíveis alternativas epistemológicas, teóricas e metodológicas que resignifiquem a história dos povos africanos, desmistificam essa ideia de que eles foram primitivos, sem conhecimento ou que não contribuíram cientificamente com a humanidade.

Diante disso, abordaremos sobre o epistemicídio, uma forma de apagar os

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em História e do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia, Salvador. cfurtado.unicv@gmail.com

conhecimentos dos povos da América e de outros que vieram forçadamente para o continente americano, como é o caso dos africanos, a partir do pensamento de Sueli Carneiro, que o considera “um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou de negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais” (Carneiro, 2005, p. 98). O epistemicídio das culturas africana e afrobrasileira tornou as populações negras do Brasil invisíveis da história, sobretudo, aquela que é transmitida nas escolas.

O “eurocentrismo” permeia o ensino de História na educação básica, desconsiderando outros sujeitos, suas vivências históricas, seus saberes e seu ser. Para compreender como essa ideia molda as práticas pedagógicas na “História” escolar, faremos a análise do conceito de decolonialidade, a partir das leituras feitas do grupo Modernidade/Colonialidade, e de autores como Walsh (2009), Quijano (2005) e Candau (2010), que nos apontam que a decolonialidade: “(...) representa uma estratégia que vai além das transformações da descolonização, ou seja, supõe também a construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do saber e do poder” (Candau, 2010, p.24). Portanto, é preciso compreender o pensamento decolonial, como uma possibilidade de inserir no ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira a visão do colonizado sobre sua condição e a possibilidade de vivência de outras formas de ser, do saber e de poder. Isso desconstrói o eurocentrismo, porque, para Torres (2018), a decolonialidade “não é um projeto de salvação individual, e sim, um projeto que aspira a “construir o mundo do Ti”, em que os condenados renunciam à modernidade/colonialidade, questionando e buscando mudar o mundo. Tal consideração traz a história dos povos subalternizados, questionando essa ideia de universalidade tão presente no saber eurocêntrico.

Apresentamos, ainda, as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na construção do conhecimento científico e tecnológico, a fim de demonstrar em quais áreas do conhecimento a África se destacou e se destaca, sobretudo, a importância desses feitos para a história da humanidade, no sentido de referenciar aspectos positivos destes povos.

Contudo, serão abordadas as formas de resistências dos negros/as brasileiros/as, de modo que a sua emancipação e seu reconhecimento como um povo que possui uma história sejam garantidos. Nesse contexto, analisaremos os exemplos de Esperança Garcia e da comunidade piauiense quilombola Mimbó.

No terceiro capítulo, *A EJA e a Educação das relações étnico-raciais*, faremos uma análise do percurso histórico da EJA no Brasil, suas características em cada momento de implementação nas políticas educacionais dessa modalidade de ensino, a partir das ideias de Haddad; Di Pierro (2000), Silva (2010), Marquez; Godoy (2020), Arroyo (2005) e Freire (2021). Diante disso, abordaremos a Educação das Relações étnico-raciais a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana e do Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 03/2004, os quais estabeleceram princípios éticos, epistemológicos e pedagógicos para implementação da lei 10.639/03. Para tanto, Silva (2007) considera que esses documentos estabelecem a educação das relações étnico-raciais como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus.

Refletiremos, outrossim, sobre a relação entre a EJA e a Educação das relações étnico-raciais, na forma como se complementam, sobretudo a necessidade de subsídios pedagógicos próprios para essa modalidade, tendo em vista as características dos jovens e adultos, visando a reparar historicamente direitos negados, da forma que Silva nos aponta

Esse contexto demanda ações concretas, políticas e pedagógicas. Para tal, é preciso saber escutar, perceber e compreender os sujeitos. Não de forma romântica e idealizada, mas para compreender o sujeito real da EJA e sua vivência cotidiana nesse espaço-tempo, e, a partir disso, tomar decisões, construir propostas concretas e problematizar ainda mais a desigualdade sócio-racial e de gênero que se acirra em nossa sociedade e se expressa na EJA. (Silva, 2010, p.161).

De forma a atender as características da EJA, introduzindo a ERER como referência pedagógica para o ensino de História nessa modalidade, apresento como produto educacional a elaboração de uma sequência didática antirracista intitulada: “Vozes negras ecoando na escola”, para turmas de 5ª etapa (8º/9º ano) da EJA, que servirá para que professores(as) possam desenvolver atividades que contemplem a cultura afrobrasileira e a africana na escola. Esse material encontra-se no apêndice deste trabalho e também será disponibilizado para as Secretarias Municipais de Educação de Parnaíba e Luís Correia – PI.

CAPÍTULO 01

O MOVIMENTO NEGRO E AS SUAS LUTAS PARA A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE CULMINARAM NA LEI 10.639/03

Entendemos ter sido fundamental, no processo de formação da cidadania plena, a garantia da efetivação de políticas educacionais que culminaram na promulgação da Lei 10.639/03, posteriormente alterada pela lei 11.645/08, regulamento modificador da LDB nº 9.394/96, estabelecendo a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. É necessário, portanto, compreender o contexto histórico no qual ocorreram as mudanças para que fosse aprovada uma lei que contemplasse as relações raciais.

O documentário *AmarElo*, do happer Emicida², nos traz uma reflexão sobre a História dos Negros no Brasil, na qual o cantor, utilizando-se do seu repertório cultural, visibiliza personalidades negras afro-brasileiras em vários campos que foram e são importantes na construção do Brasil. No decorrer do documentário, Emicida aborda temas como: a escravidão, o pós-abolição, a política de branqueamento da população brasileira, o racismo, o movimento negro, entre outras temáticas que nos mostram a importância dos negros na nossa história. Além disso, problematiza a invisibilidade e a resistência dos negros na busca por reconhecimento e por seu lugar na história do Brasil.

O show *Amarelo: é tudo pra ontem*, que é parte do documentário de Emicida, aconteceu no Teatro Municipal de São Paulo, símbolo da elite cafeeira brasileira. No espetáculo, o artista faz uma abordagem sobre o papel do negro na construção da famosa casa de espetáculos e da própria cidade de São Paulo, pondo em evidência a figura de Joaquim Pinto de Oliveira, o Tebas, negro escravizado que foi responsável por diversas obras na metrópole paulista, considerado o primeiro arquiteto negro do Brasil. Emicida, numa entrevista para a Gazeta, destaca que:

“Se essas figuras tivessem tido a visibilidade que elas merecem, se elas participassem da história oficial deste país, a nossa concepção a respeito do país provavelmente seria completamente diferente. Nós não iríamos estranhar arquitetos pretos, engenheiros pretos. Nós não teríamos esse estranhamento que a sociedade tem quando ela vê uma pessoa preta em

² Documentário *AmarElo: É tudo pra ontem* – 2020, do Hap Emicida paulista, que foi gravado no Teatro Municipal de São Paulo e é exibido pela Netflix.

ascensão. Infelizmente isso não foi produzido, mas como o ditado que abre e fecha o filme diz: ‘...é sempre tempo de a gente corrigir isso’. E acho que o melhor momento de falar disso, por mais frustrante e agonizante que o contexto possa ser, é agora, que é a nossa chance de mudança. (Gazeta, 2020).

Ao dar visibilidade às pessoas negras que também tiveram papel importante na História do Brasil, Emicida, de forma muito didática, nos ensina como é necessário, e para “ontem”, trazer à tona, seja nas escolas, na política, na cultura, na ciência, o que o povo preto fez e faz pelo nosso país. A Lei 10.639/03 surgiu com essa finalidade, colocar na História escolar os que foram esquecidos por ela, no sentido de fazer uma reparação e contribuir para que crianças e jovens pretos e pardos possam se sentir representados pela história e pela cultura afro-brasileira. Sobretudo, no âmbito local, fazer proeminente as trajetórias dos povos de remanescentes quilombolas, símbolos da resistência negra e da preservação de sua ancestralidade. Destacamos aqui a comunidade Mimbó, no município de Amarante no Piauí, como uma referência histórica para a população afrodescendente no nosso estado. “Mimbó, filhos da liberdade”, documentário lançado recentemente, conta a história dessa localidade.

1.1 O Movimento Negro entre conceitos e temporalidades

O ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira tornou-se obrigatório no Brasil a partir da lei nº 10.639/03 que alterou a L.D.B nº 9394/96, permitindo que o currículo e as práticas pedagógicas fossem adequados, no sentido de trazer para o cotidiano escolar a história do povo negro de forma positiva, a fim de suscitar na comunidade escolar um sentido de pertencimento e representatividade nas populações negras do país. A referida lei é fruto de reivindicações do Movimento Negro no Brasil ao longo do século XX, visto que, na historiografia tradicional brasileira, o negro foi relegado à condição de escravo, subalternizado, findando a sua participação na história brasileira com a Abolição da escravidão, sobretudo quando se pontua: “os negros foram largados à própria sorte”, isso, de fato, ocorreu. Há de se destacar, no entanto, que a população negra não cruzou os braços à espera das ações do Estado.

Muitas foram as iniciativas de organizações e de manifestações para garantir os direitos básicos dos libertos no pós-abolição. Contudo, essas lutas se iniciaram

muito antes da aprovação da Lei Áurea em 1888. Cumpre lembrar a resistência nos quilombos, a exemplo de Palmares em Alagoas, sob a liderança de Zumbi, ou da revolta dos Malês dentre outras ocorridas no Brasil Império. Além disso, importa ilustrar, o movimento dos abolicionistas e de uma população negra que já era livre, como apontam pesquisas realizadas pelos historiadores a partir da década de 1980. Para Nepomuceno; Mendonça (2012), os historiadores Hebe Mattos, Eduardo Silva, Maria Helena Machado e Sidney Chalhoub, dentre outros, verificaram que a participação dos escravizados nos anos finais da escravidão foi muito maior e mais complexa do que se pensava. “Escravos e homens livres pobres passaram a ser vistos como sujeitos ativos da História”. (Nepomuceno; Mendonça, 2012, p.74).

Diante disso, podemos compreender que os negros e negras não eram passivos nem estavam à espera de uma redentora para libertá-los. Organizaram-se em movimentos para lutar pela liberdade e pelas condições de vida que ela lhes proporcionaria, de modo que foi a partir do movimento negro que eles puderam se fortalecer, no sentido de garantir, além da liberdade, outras conquistas. Mas afinal, como podemos caracterizar o movimento negro? Para tanto, buscamos alguns estudiosos dessa temática, a fim de trazer uma definição sobre este movimento. Entre eles, podemos destacar o posicionamento de Joel Rufino:

Todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo (aí compreendidas mesmo aquelas que visam à autodefesa física e cultural do negro), fundadas e promovidas por pretos e negros. (Utilizo preto, neste contexto, como aquele que é percebido pelo outro; e negro como aquele que se percebe a si.) Entidades religiosas, assistenciais, recreativas, artísticas, culturais e políticas; e ações de mobilização política, de protesto antidiscriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e “folclóricos” – toda esta complexa dinâmica, ostensiva ou invisível, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro. (Santos, 1985, p.287).

Joel Rufino observa uma diversidade de ações que podem ser entendidas como movimento negro, não sendo algo homogêneo, tornando assim seu conceito muito amplo. Amílcar Pereira (2010) concorda com o posicionamento de Joel e aponta “que existiu movimento negro no Brasil desde que os primeiros seres humanos escravizados na África chegaram à costa brasileira”, ou seja, os quilombos, as irmandades religiosas já eram essa forma de resistência em busca da liberdade.

Petrônio Domingues em seu artigo “*Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*”, conceitua movimento social negro como:

(...) a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. (Domingues, 2007, p.102).

Entretanto, de acordo com Petrônio Domingues, a ideia de movimento negro, a partir da perspectiva de Joel Rufino, é ampla e problemática para a historiografia, caracterizando todas as organizações de movimentos, sejam eles, culturais, religiosos ou políticos, considerando a sua perspectiva como um movimento político pautado na raça como principal elemento de mobilização política, que se organizou para denunciar processos discriminatórios, mesmo que em alguns momentos se apresente como forma cultural, contudo seu foco principal é o combate ao racismo.

Temos ainda a definição da professora Nilma Lino Gomes em sua obra: *Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, que entende movimento negro como:

(...) as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento com as barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, a ancestralidade africana e o continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. (Gomes, 2017, p.23- 24).

Deste modo, o movimento negro apresenta uma multiplicidade de atores na perspectiva da professora Nilma, contudo, a educadora considera que, para se caracterizar como coletivo, é necessária uma postura política de combate ao racismo e, conseqüentemente, sua superação. Ainda sobre essa posição, Lino Gomes considera:

(...) portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como movimento negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista. (Gomes, 2017, p. 24).

Podemos compreender, por meio do conceito da professora Nilma, que o Movimento Negro se refez a partir da sua trajetória histórica. No início, ficou marcado pela busca de escolarização e ascensão social por meio de um processo de aculturação; um outro momento, pela afirmação do ser negro e da valorização de suas matrizes culturais, quando denuncia que o Brasil é um país racista, posicionando-se no combate à discriminação. Na atual conjuntura, temos este movimento composto de negros e negras de várias áreas, inclusive, dos meios acadêmicos, com o intuito de combater o racismo estrutural, a sociedade patriarcal e sexista, bem como, o epistemicídio da nossa história, a qual tem uma ancestralidade negra, sobretudo quando propõe políticas públicas e quando cobra das instituições que os direitos da população negra sejam garantidos.

O Movimento Negro do século XXI, para Gomes (2019), impacta, indaga e desafia as políticas públicas brasileiras, em especial, as educacionais; participa efetivamente da construção de políticas que vão contribuir para mudanças na vida da população negra brasileira, algo que ocorre em decorrência de ações afirmativas que foram caracterizadas ao longo da primeira década dos anos 2000. Podemos destacar, entre esses atos, o número de jovens negros tendo acesso às universidades, conforme dados do Censo de 2010 e Pnad 2019, elaborado pelo CEDRA³, que aponta um crescimento de 34,9% em 2010 para 47,7% em 2019. Isso é um reflexo de que a política de cotas contribui para a participação da juventude negra nas discussões, não somente de combate ao racismo, mas também de: representatividade, feminismo negro, letramento racial, o corpo negro, mudanças no currículo educacional, educação antirracista, entre outros.

Portanto, não basta apenas valorizar a cultura afro-brasileira e considerar a História da África. É necessário ter um posicionamento político no combate ao racismo impregnado na sociedade brasileira, bem como ter consciência do formato de sociedade que temos e que somente por meio da mobilização dos movimentos

³ Centro de Estudos e Dados sobre Desigualdades Raciais.
<https://cedra.org.br/>

sociais poderemos contribuir para que a estrutura patriarcal e racista possa ser rompida.

Gomes (2020, p.364) entende que o movimento negro tem um caráter educador, um ator coletivo e político que reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana e com o enfrentamento ao racismo. Portanto, a trajetória histórica do movimento negro em articulação com a sociedade tem se apresentado em uma perspectiva educadora, por meio de suas mobilizações e propostas de mudanças que demonstram suas epistemologias, identidades, valores e saberes emancipatórios.

1.2. O Movimento Negro e o caminho percorrido para a aprovação da lei 10.639/03

O próprio movimento negro, em suas diversas lutas, constitui histórias de posituação dos afro-brasileiros, visto que trazem para o debate historiográfico as inviabilizações, epistemicídios e participações efetivas nas diversas áreas que compõem a sociedade brasileira. É importante considerar que, desde os primeiros anos da primeira República, o movimento social negro teve fundamental importância na luta para garantir direitos, organizando-se em entidades assistencialistas, recreativas ou culturais, com o intuito de buscar melhores condições: no trabalho, na saúde, na moradia, no acesso à terra, na educação, nas manifestações artísticas, etc. Nesta fase, nessas diversas organizações, o movimento chamava atenção para a necessidade de escolarização dessa população, tendo em vista a diminuição do analfabetismo. Muitas dessas entidades ofereciam cursos noturnos para garantir aos trabalhadores negros o acesso à instrução, a exemplo da iniciativa da Frente Negra Brasileira, movimento paulista que implantou uma escola que oferecia grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, cursos de formação política, entre outros serviços. A Frente integrava o que Gomes analisava sobre esses movimentos sociais, quando dizia:

(...) que foi por meio dos movimentos sociais que os afrodescendentes brasileiros aprenderam a lutar contra o preconceito e a discriminação racial, incluindo em seu ideário reivindicações que visavam romper com o abandono, para que se pudesse exigir direitos sociais e iguais oportunidades de educação e trabalho. (Gomes, 2007, p. 58).

Nesse contexto, salientamos o papel da Imprensa Negra como principal meio de comunicação dessa população, que denunciava as variadas formas de discriminação à qual estava exposta, bem como a falta de acesso a serviços básicos, ao divulgar ações e atividades de instituições negras. Na Imprensa Negra, no estado de São Paulo, dentre os periódicos que se destacaram neste período, podemos citar: O Menelick (1915), O Bandeirante (1918), A Sentinela (1920), a Raça (1935), etc. Segundo Domingues (2007), a imprensa negra eram: jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões. Para um dos principais dirigentes negros da época, José Correia Leite: “(...) a comunidade negra tinha necessidade de uma imprensa alternativa”, que transmitisse “informações que não se obtinha em outra parte” (Domingues, 2007, p.104), pois os negros não podiam participar ou frequentar os mesmos ambientes que as pessoas brancas, o que nos mostra que a recém conquistada liberdade não garantia inclusão na sociedade brasileira.

Durante o Estado Novo, até a chegada da ditadura militar, em 1964, os movimentos negros continuaram atuando, no intuito de promover ações básicas para a “população de cor”, segundo a designação daquele contexto. Vale ressaltar, dentre as muitas mobilizações, a importância do Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, no Rio de Janeiro, por Abdias Nascimento, um nome referência na luta antirracista e pela inserção de homens e mulheres negros/as em todos os espaços da sociedade brasileira. Gonçalves; Silva (2000, p.148) nos diz que: “O TEN acreditava que seria possível combater o racismo por meio de procedimentos culturais e educativos, restituindo a verdadeira imagem do negro”. Estavam construindo, portanto, uma estética negra positiva em espaços de representatividade, embora ainda não tivessem pensado nesse conceito.

Abdias Nascimento, intelectual, ator, dramaturgo, escritor, ativista dos direitos civis e humanos, que contribuiu intensamente para as reflexões acerca da diáspora africana e para a superação do subjugado do povo negro, fazendo parte internacionalmente, junto a outros intelectuais negros, do pan-africanismo.⁴ Sobre esse movimento, Abdias (2016) informa que “a revolução pan-africana deva

⁴ A expressão “pan-africanismo” entrou no vocabulário intelectual no começo do século XX por meio da atuação de Henry Sylvester-Williams, de Trinidad, e William DuBois, dos Estados Unidos da América, ambos de ascendência africana, em diversos congressos pan-africanos. Tais congressos tinham como participantes vários intelectuais negros tanto do continente africano quanto da diáspora. Um dos que contribuíram para o nacionalismo africano fora Marcus Garvey através do movimento de “regresso a África”. (Dantas, 2020, p. 137).

assumir-se como tarefa prioritária a responsabilidade de garantir o resgate da consciência negra, a qual tem sido violada, distorcida e agredida de muitas formas e maneiras.”

Todas essas iniciativas de organizações negras, na primeira metade do século XX, demonstram o quanto é longo o processo para inserir a cultura afro-brasileira, bem como a importância da escolarização nas discussões e mobilizações do movimento negro. No entanto, o foco deste capítulo é a atuação do Movimento Negro que se configura a partir da década de 1980, de forma mais organizada, institucionalizada e com caráter mais radical, no que diz respeito a combater o racismo, valorizar a negritude, bem como atuar para garantir as políticas educacionais que formataram a Lei 10.639/03.

No final da década de 1970, o Movimento Negro, muito influenciado pelas experiências internacionais, tais como, dos estadunidenses Martin Luther King e Malcom X, e ainda, dos movimentos de libertação nos países africanos, mostra-se mais radical no que se refere às questões de discriminação racial, tendo em vista desmistificar a ideia do mito da democracia racial tão presente no Brasil e bastante difundida por Gilberto Freyre (1933), no seu livro *Casa-grande & senzala*, exaltando assim o processo de miscigenação da sociedade brasileira. Gomes analisa que essa ideia de nação racialmente harmoniosa.

(...) infelizmente, ainda é muito forte na sociedade brasileira, na esfera política, na escola, entre outros espaços sociais importantes, e tem colocado limites e empecilhos no posicionamento da sociedade brasileira na luta contra o racismo. (Gomes, 2005, p. 59).

Assim, em 1978 é criado o Movimento Negro Unificado (MNU), a partir de iniciativas de jovens estudantes negros, dentre os quais, podemos citar: Milton Barbosa, José Adão e Regina Santos, Lélia González. Reunindo-se com diversas entidades negras, criam o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). O seu primeiro ato público, registro de 7 de julho de 1978, no Teatro Municipal em São Paulo, aconteceu em repúdio à discriminação contra quatro jovens negros, que foram expulsos do time de *voleibol* do Clube Regatas Tietê e em protesto à morte de Robson Silveira da Luz, um trabalhador negro, morto ao ser espancado pela polícia em São Paulo. No período da Ditadura Militar, as autoridades tratavam as questões raciais, como “uma tentativa de instaurar a

desordem nacional em um país em que todos os indivíduos eram tratados da mesma forma perante a lei, independente de raça.” (Silva, 2019, p. 99), contribuindo assim, para ideia que a sociedade brasileira racialmente era harmônica e sem racismo. O MNU, neste evento, pontuava as situações à quais os negros, no Brasil, estavam submetidos: discriminação racial, subemprego, marginalização, permanente repressão, violência policial, exploração sexual e econômica da mulher negra, etc.

No campo educacional, o MNU trouxe para o debate a inclusão do Ensino de História da África e cultura afrobrasileira, que muitos anos depois de sua fundação se concretizaria na lei 10.639/03. Além do mais, muitas pautas que permearam a luta do movimento negro, na atualidade, já se tornaram políticas públicas, como é o caso da referida lei e do sistema de cotas para negros e pardos nas universidades. Todavia, ainda temos outras que são motivos de constantes debates, denúncias e reivindicações do movimento negro, por exemplo, o caso da violência policial contra jovens negros e o racismo religioso.

A preocupação com a educação formal esteve sempre presente na luta do movimento negro, “(...) como um dos lugares onde o negro vive é a escola, ou seja, os sistemas de ensino, buscou-se orientar a ação de combate ao preconceito nesses ambientes” (Gonçalves; Silva, 2000, p.150). Ao longo da década de 1980 ocorreram muitos eventos e debates acerca das questões educacionais e da população negra. Nesse sentido, em 1982, o Movimento Negro Unificado realizou uma convenção em Belo Horizonte, onde foi aprovado o programa de ação do MNU, com algumas prioridades para este campo:

(...) propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino. (Gonçalves; Silva, 2000, p.151)

Diante deste cenário, vários governos estaduais e secretarias de educação e cultura passaram a discutir as questões étnico-raciais, trazendo os representantes do movimento negro para contribuírem com o debate sobre a democratização do ensino e a pauta do racismo no ambiente escolar. Uma temática que ganhou

destaque foi o livro didático. A FAE⁵, por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), convida representantes de várias entidades do movimento negro para um evento que ocorreu no ano de 1987, a fim de analisarem os livros didáticos, no que concerne à discriminação presente neste recurso didático tão presente nas escolas públicas de todo o país. É sabido que “o material didático, distribuído com a chancela dos órgãos públicos de educação, veicula uma representação do negro de modo a propiciar uma visão negativa, a perpetuar estereótipos e a incrementar atitudes discriminatórias” (Gomes, 2008, p. 24).

Nesse contexto, surge a necessidade da inclusão, nos currículos escolares, da História da África e do Negro no Brasil, como reparação, já que a forma como foi e é retratada a população negra nos livros didáticos é apenas a condição de pessoas escravizadas, ou são lembrados através das atividades culturais, o que não deixa de ser importante, não obstante, exclui a história de resistência e de luta dos negros, que, em muitos casos, foi silenciada, também pela historiografia, como afirma o historiador Clovis Moura (1990, p.12), quando diz que “...durante todo o percurso da nossa história, a sua contribuição tem sido negada direta ou veladamente e apenas destacadas as suas qualidades como escravo, produtor de uma riqueza de que não participava”. Desta forma, construiu-se no Brasil uma história do povo negro a partir da sua escravização, desconsiderando outros aspectos importantes sobre a cultura africana e sua influência na constituição do Brasil enquanto nação, indo ao encontro do que nos diz Adiche (2019, n.p.): “A História única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos”. Uma história contada a partir da visão do colonizador e perpetuada para as gerações seguintes como a oficial, na qual a princesa branca, de forma benevolente, dá a liberdade aos cativos desta terra, torna-se a redentora e principal protagonista nesta história, sem se considerar a resistência, a cultura, as epistemologias do povo negro brasileiro.

Em 1986 acontece em Brasília a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, com vários representantes de Entidades Negras e organizada pelo MNU, com o tema: “O Negro e a Constituinte”, cujo objetivo é debater sobre as principais demandas que afetavam a população negra do Brasil. Desse “fórum, resultariam propostas para compor o texto da constituição a ser debatida pelos

⁵ Fundação de Assistência ao Estudante, órgão do Ministério da Educação.

Constituintes, dentre elas a seguinte: o processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão, nos currículos escolares de 1º, 2º e 3º graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil. (Convenção, 1986).

Decerto, nesse cenário de mobilização, o movimento negro teve papel fundamental no processo de redemocratização do Brasil, para ter representantes negros no Congresso Nacional, como forma de garantir que suas pautas estivessem no centro do debate da constituinte de 1988 e que um enorme contingente populacional invisibilizado tivesse sua representação. Entre os deputados negros que representaram as temáticas defendidas pelo movimento, estavam Benedita da Silva⁶, Paulo Paim⁷, Edmilson Valentim⁸ e Carlos Alberto Caó⁹.

Na Constituição de 1988, entre as reivindicações do movimento negro que foram incorporadas à lei, estão: a criminalização do racismo, o princípio da isonomia, a previsão de que na educação se consideraria a contribuição de todos os povos para constituição da sociedade brasileira, a valorização da cultura negra e as questões fundiárias sobre as comunidades quilombolas.

Contudo, a reformulação do currículo escolar com a inclusão do Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira não entraria ainda no texto constitucional. Ficou estabelecido, no entanto, que o currículo escolar pudesse refletir a pluralidade racial brasileira, e que estados e municípios brasileiros passassem a colocar em suas agendas a temática defendida pelo movimento negro, de incluir a História da África e cultura afro-brasileira nos seus sistemas de ensino. Sobre esta mobilização

⁶ Benedita da Silva é deputada federal do estado do Rio de Janeiro pelo partido dos Trabalhadores – PT (2023-2026), militante do Movimento Negro e de Mulheres, evangélica, única mulher negra eleita como deputada federal constituinte para o pleito de 1987-1988, sendo de sua autoria o projeto que inscreveu Zumbi dos Palmares como herói nacional. Foi a primeira governadora negra do Brasil a assumir esse cargo, tendo assumido também outros cargos eletivos, como vereadora e senadora federal, na luta pela igualdade e ampliação de direitos das minorias no Brasil.

⁷ Paulo Paim é senador federal Partido dos Trabalhadores – PT (2023-2026) pelo Estado do Rio Grande do Sul, sindicalista, filiou-se ao PT em 1985, sendo eleito deputado federal constituinte (1987-1991).

⁸ Edmilson José Valentim dos Santos, foi deputado federal constituinte Partido Comunista do Brasil – PCdoB (1987-1991) pelo Estado do Rio de Janeiro, tendo sido eleito novamente para o pleito de 2007-2011, se destacou por aprovar emendas para garantia de direitos trabalhistas. Atualmente não ocupa cargos políticos

⁹ Carlos Alberto Oliveira dos Santos, conhecido como Caó, foi deputado federal constituinte Partido Democrático Trabalhista – PDT (1987-1991) pelo Estado do Rio de Janeiro, foi de sua autoria o Projeto de lei nº 7.716/89 – Lei CAÓ, que define os crimes em razão de preconceito e discriminação de raça e cor, bem como, o regulamentou o trecho da Constituição Federal que torna inafiançável e imprescritível o crime de racismo. Ativista do Movimento Negro, advogado, jornalista, se destacou na luta antirracista.

Santos destaca que:

[...] as pressões dos movimentos negros e, conseqüentemente, suas articulações com políticos mais sensíveis à questão racial brasileira tiveram como resultado a inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensino fundamental e médios das redes estaduais e municipais de ensino. (Santos, 2005, p. 26)

O movimento social negro foi fundamental na articulação para que agentes políticos, municipais ou estaduais, pudessem trazer para o debate do ensino de História e cultura afro-brasileira em suas regiões. Os primeiros a incluir, nas administrações públicas, assessores oriundos de comunidade negra, foram os estados de São Paulo e da Bahia, além da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro na década de 1980, com o propósito de trazer para o debate das políticas públicas a temática racial.

Destacaremos aqui alguns estados e municípios que aprovaram suas leis, depois da promulgação da Constituição de 1988, partindo da articulação dos movimentos negros com essas unidades federativas:

Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989:

Art. 275. É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e permanência dos valores da religião afro-brasileira e especialmente:

...

IV- Promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1ª, 2ª e 3ª graus.

Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 21 de março de 1990:

Art. 182. Cabe ao Poder Público, na área de sua competência, coibir a prática do racismo, crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Constituição da República.

Parágrafo único. O dever do Poder Público compreende, entre outras medidas:

...

VI – a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais.

Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994, do município de Aracaju, estado de Sergipe.

Art. 1º Fica instituído o curso preparatório para o corpo docente e demais especialistas da rede municipal de ensino, visando a prepará-los para

aplicação de disciplinas e conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro e do índio no Brasil.

Art. 2ª A rede municipal de ensino, deverá adotar no seu currículo disciplinas e conteúdos programáticos fundamentados na cultura e na história do negro e do índio no Brasil.

Lei nº 2.639, 16 de março de 1998, do município de Teresina, estado do Piauí¹⁰:

Art. 1ª Fica inserido no currículo da Escola Pública Municipal de Teresina a disciplina – VALORES TERESINENSES.

Parágrafo Único. São considerados VALORES TERESINENSES para efeito desta Lei:

I – a formação étnica da sociedade teresinense, especialmente, a história e as manifestações culturais da comunidade afro-piauiense;

II – a literatura, a música, a dança, a pintura, o folclore e todas manifestações e produção artístico-culturais locais;

III – os aspectos geográficos, históricos, paisagísticos e turísticos.

Art. 2ª A Secretaria Municipal de Educação e Cultura ditará normas regulamentares para o cumprimento desta Lei.

Art. 3ª Esta Lei entrará em vigor na data sua publicação.

Art. 4ª Revogadas as disposições em contrário. (Santos, 2005 p.26).

As leis estaduais e municipais que antecederam a Lei 10.639/03 foram fruto da articulação de mobilizações do movimento negro, desde a promulgação da Constituição de 1988 até a década de 1990, período em que as ações desse movimento social tornaram-se mais intensas, no sentido de buscar incluir direitos na educação e em outros setores da sociedade brasileira para a população negra. O Piauí, especificamente, a sua capital Teresina, institui uma legislação sobre a temática racial no campo educativo, demonstrando, assim, seu histórico de lutas e mobilização do movimento negro local.

Ademais, no estado do Piauí, o movimento negro também teve papel importante nesta fase, em consonância com o cenário nacional, com destaque para a criação do grupo cultural “Coisa de Nêgo” e do “IFARADÁ”.

O “Grupo Cultural Coisa de Nêgo”, atuou no campo cultural, iniciando as suas atividades na cidade de Teresina no ano de 1990, formado por pessoas ligadas a causa negra, sindicalistas e membros de partidos políticos de esquerda, com o objetivo de construir representatividade por meio da “Festa da Beleza Negra”. De acordo com Silva, tratava-se de

¹⁰ Sobre a Lei nº 2.639 do município de Teresina, não encontramos informações sobre a sua autoria.

(...) o grupo com cerca de vinte membros, influenciados pela crescente divulgação da música “afro-baiana” de meados da década de 80 do século XX, trazendo consigo a divulgação da necessidade da valorização da cultura negra. (Silva, 2003, p.184-185)

Nos anos 2000, o Centro Afro cultural Coisa de Nêgo, instituído juridicamente, passa a ter como finalidade o combate ao racismo e a visibilidade da história e cultura afrodescendentes no Piauí, com desenvolvimento de vários projetos como: Resgate da Cultura Afro, Arte é fato, Construindo com arte de cidadania, Curta a cultura e Pai João de Aruanda, a partir da música, da dança, indumentárias, religiosidade, entre outros. A professora Beatriz Gomes destaca que:

O “Coisa de Nêgo” tem uma prática pedagógica comprometida com a tradução dos costumes afrodescendentes. Nas oficinas, palestras e apresentações artísticas (danças, cantos e percussão), o Centro sempre ensina a história e o significado das tradições culturais afrodescendentes. Instituído-se como uma organização contemporânea, imprime à sua prática um processo de conscientização do “ser negro” na sociedade atual, levando em consideração o processo de educação escolar e educação social para a valorização da auto-estima e da reflexão crítica, utilizando conteúdos de base africana, sendo reconhecido pela maioria das instituições sociais e educacionais como o maior centro de referência da cultura negra do Piauí. (Gomes, 2007 p. 212) .

IFARADÁ em Iorubá, uma das línguas faladas no continente africano, significa resistência pelo conhecimento. Este Núcleo de Estudos Afro-brasileiro foi criado em 1993 por um grupo de professores e alunos da Universidade Federal do Piauí (UFPI), inicialmente com o nome de MIMBÓ, em homenagem à comunidade negra, localizada na cidade de Amarante. Tratando também do IFARADÁ, Gomes (2017) nos diz o seguinte:

O IFARADÁ tem por objetivo discutir, investigar e divulgar trabalhos originais concernentes às africanidades e à afrodescendência, propondo-se a assessorar diretamente os diversos cursos da UFPI em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e de outras instituições referentes à sua temática de estudo; fomentar um espaço propício à produção de conhecimento e troca de experiências; organizar atividades de divulgação dos trabalhos realizados; organizar um arquivo de material concernente à temática, especialmente no Piauí; e estabelecer contato com órgãos financiadores de estudos com a finalidade de manter informações atualizadas e obter recursos para execução de projetos. (Gomes, 2017, p. 221).

O IFARADÁ, nesse contexto e meio acadêmico, procurou desenvolver pesquisas que tratassem da questão dos afrodescendentes no Piauí, promovendo

formação de professores da educação básica, produção de material didático, cursos e palestras, no sentido de estabelecer mudanças na prática escolar, uma vez que a escola produzia e ainda reproduz conteúdos e práticas que não valorizam a história e cultura afro-brasileira. O movimento social negro apresenta-se, nesse sentido, como agente fundamental de propostas de mudanças nas práticas educacionais. Desse modo: “[...] o Movimento Negro, apresenta, historicamente, um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta” (Gomes, 2011, p. 48).

O IFARADÁ e o Coisa de Nêgo, para além das atividades que envolvem a educação e a cultura negra, não se diferem dos outros movimentos negros do restante do país, quanto a combater o racismo e a lutar pela causa afrodescendente no Piauí. A atuação desses movimentos, tanto nos campos acadêmico e cultural bem como no fomento à valorização e à preservação da história dos negros no âmbito local ainda é muito efetiva nos dias atuais.

Se a década de 1980 foi marcada pelas denúncias do Movimento Negro às formas de discriminação racial no campo educacional, nos anos de 1990 ele se apresentou com ações práticas, a fim de promover mudanças no cenário brasileiro sobre as questões de denúncia contra o racismo ainda encoberto ou naturalizado.

Um grande evento intitulado “*A Marcha para Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*”, na passagem do Tricentenário da morte do líder negro Zumbi, que ocorreu no dia 20 de novembro de 1995 em Brasília, teve como objetivo estabelecer uma relação de diálogo entre Movimento Negro e o Estado, reunindo várias entidades negras, sindicais, partidos políticos em apoio à causa negra. De acordo com Rios (2012), neste movimento: “(...) mesclam-se problemas de ordem econômica, educacional e de representação política, como também a denúncia da desigualdade e discriminação”. O ponto chave do evento foi o encontro de representantes do Movimento com o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (1994-1997), quando lhe foi entregue um documento com reivindicações, entre elas destacamos o compromisso do Estado brasileiro no desenvolvimento de políticas públicas para a população negra. A resposta do governo foi a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), tendo em vista promover as já referidas estratégias para a valorização da população negra, visando a construir e debater diretrizes públicas nos campos da educação, do acesso à terra, à saúde e ao trabalho, sobretudo, exigir uma pauta antirracista do governo brasileiro. O movimento negro passou a reivindicar ações concretas, principalmente no aspecto

educacional, como: monitoramento dos livros didáticos, formação de professores no tocante à diversidade, bem como na identificação de práticas discriminatórias na escola. Para Nilma Lino Gomes:

(...) os negros organizados em movimento sempre enfatizaram o cuidado profundo da democracia para todos os segmentos étnico-raciais. No entanto, a comunidade negra organizada não busca a democracia abstrata, a cidadania para poucos, mas, sim, a igualdade e a cidadania reais, que respeitem todos na sua diversidade. (Gomes, 2008, p. 100)

Era preciso dar visibilidade, incluir milhões de pessoas em políticas públicas e identitárias, e isso não seria possível sem pensar nos livros didáticos e nos currículos escolares.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.694/96, conhecida como lei Darcy Ribeiro, foi aprovada, traçando mudanças no sistema educacional brasileiro e, no ano seguinte, o MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, uma coleção composta de 10 volumes, com orientações curriculares para as disciplinas do currículo, bem como, dos “Temas Transversais”, com propostas que deveriam ser tratadas de forma interdisciplinar. Entre as temáticas, temos a Pluralidade Cultural, que trata da diversidade étnica brasileira. O tema transversal versa sobre:

(...) o conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (PCN, 1997, p.121).

Apesar de ter um tema que tratasse da questão étnica e cultural, o texto recebe muitas críticas, pois ainda evidencia os claros conflitos sociais atravessados pela questão étnico-racial, não ficando evidente o conceito de pluralidade, como afirma Souza (2001), observando que o referencial, apresenta dificuldades de definição e de criação de metodologias para combater a discriminação e o preconceito racial em nossas escolas.

Vale destacar que a 3ª Conferência Mundial - cuja temática trazia o combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias correlatas, ocorrida em Durban, na África do Sul, realizada de agosto a setembro de 2001, que reuniu cerca de 16 mil pessoas de 173 países participantes - foi um marco histórico para o

movimento negro brasileiro, pois foi o país que levou a maior delegação, contando com representantes das entidades da causa negra e do governo brasileiro. Segundo Santos:

(...) graças à integração das delegações do governo com o acúmulo das organizações da sociedade civil brasileira na Conferência, foram consolidados avançados debates e revelações das desigualdades socioeconômicas e raciais existentes no país. (Santos, 2019, p. 22).

Nessa Conferência, o Brasil se destacou pela defesa de políticas públicas de combate ao racismo, haja vista que as políticas universalistas do Estado não garantiram que pessoas negras tivessem acesso a serviços básicos de forma equânime, bem como, a delegação brasileira pôde construir e discutir ações de promoção e garantia de direitos das populações afrodescendentes, sobretudo na educação, a partir de ações afirmativas, que foi o principal ganho do Brasil na Conferência de Durban. Para Santos:

(...) o Brasil assumiu o mais importante papel de protagonista na defesa das pautas e dos direitos da população negra, denunciando, propondo e reivindicando, através das instâncias governamentais e dos movimentos sociais, melhoria das condições de moradia, de educação, de saúde, de lazer, de segurança pública e de trabalho. (Santos, 2019, p. 57).

A Conferência de Durban trouxe conquistas muito importantes para a trajetória histórica do Movimento Negro, porquanto as ações afirmativas serão, a partir de então, uma das principais pautas, principalmente no âmbito da educação, questão que movimentou a primeira década do século XXI.

O Brasil tornou-se signatário do documento final da Conferência de Durban e, como tal, já havia reconhecido a existência do racismo no país. Assim, o Estado brasileiro passou a ter que cumprir os compromissos assumidos no evento e a traçar estratégias para a promoção de igualdade e de combate ao racismo. Em 2002, o presidente Fernando Henrique Cardoso assinou o Decreto 4.228, instituindo o Programa Nacional de Ações Afirmativas. Na educação, foi criado o Programa Diversidade na universidade, em agosto do mesmo ano, por meio da Medida Provisória n.º 63. Outra situação merecedora de destaque, dentro destas medidas, foi a indicação, pelo movimento negro, da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, mulher negra, intelectual e militante, como conselheira da Câmara, no Conselho Nacional de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no

mandato de 2002-2006. De posse do cargo, assumi a relatoria do Parecer CNE/CP 03/2004 estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e ainda participou da relatoria do Parecer CNE/CP 3/2005 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

1.3 O processo de efetivação da Lei 10.639/03

O caminho percorrido pelo Movimento Negro para uma ação afirmativa que tratasse do Ensino de História e cultura afro-brasileira foi árduo e barrado muitas vezes no campo político brasileiro, como vimos anteriormente. Na Constituição de 1988, não foi possível incluir a temática, contudo, antes das discussões da Constituinte, o ativista negro Abdias Nascimento, deputado federal pelo PDT - (1983-1986), foi o primeiro a propor um projeto de lei que incluísse no ensino a temática sobre a cultura afro-brasileira, através do Projeto de Lei 1.332/1983, sobre a propositiva de (...)“incorporar ao conteúdo do curso de história brasileira, o ensino das contribuições positivas dos africanos e de seus descendentes à civilização brasileira”, e também a importância de (...)“incorporar o conteúdo dos cursos sobre História Geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas” (Rocha; Silva 2013, p.62). Cabe observar que este projeto, embora aprovado pelas Comissões na Câmara dos Deputados, nunca foi ao plenário de votação, sendo arquivado no ano de 1989. Posteriormente, outros projetos de lei com a mesma proposição foram apresentados na Câmara dos Deputados e no Senado, mas novamente sem sucesso, como aponta Rocha e Silva:

Na mesma década, em maio de 1988 (Ano de Centenário da Abolição), o então deputado federal do Partido dos Trabalhadores (PT) Paulo Paim (mandato, de 1987-90), apresentou também um projeto de lei com o intuito de incluir o ensino da temática racial no currículo escolar brasileiro. (...) No Parlamento Federal, no simbólico ano do “Tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares”, em 1995, foram apreciadas novas proposições de lei para mudar o currículo escolar. A então senadora Benedita da Silva (1995-98), mulher negra do Rio de Janeiro, eleita pelo Partido dos Trabalhadores (PT), submeteu vários projetos de lei/ PL em defesa do reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira, a exemplo do PL n. 18(1995), no qual propôs a inclusão da “disciplina História e Cultura da África nos currículos”, que também foi arquivado por não obter a maioria dos votos dos senadores brasileiros. (Rocha; Silva, 2013, p. 62-63).

O deputado federal por Pernambuco Humberto Costa¹¹ (PT), eleito para a legislatura 1995 - 1998, apresentou o Projeto nº 859/95, para que no âmbito nacional fosse implantada uma educação antirracista. Essa proposta tramitou durante dois anos no congresso, porém, o mandato do deputado encerrou e não foi possível dar andamento ao Projeto de Lei e “os sujeitos sociais nele engajados não conseguiram obter apoio de outras forças políticas para atuarem em conjunto e, assim, fortalecer a luta pela Educação Antirracista no Brasil” (Aguiar, 2021, p. 281.)

Na legislatura seguinte, 1999-2003, os deputados do Partido dos trabalhadores (PT), Eurídio Ben Hur Ferreira¹², ativista negro e Esther Grossi¹³ especialista da área da Educação, trouxeram a pauta para o Congresso, com o Projeto de Lei nº 259/99, cuja justificativa apontava: “os proponentes afirmavam que o mesmo tratava-se “originalmente, de autoria do Deputado Humberto Costa”, seguida do destaque para: “implantação do ensino da história da cultura afro-brasileira” (Rocha; Silva, 2013, p. 64)

Com todas essas ações do Movimento Negro organizado e com representantes dentro da estrutura do Estado brasileiro, pautando a temática do negro em todas as áreas da política governamental, em 2003, o presidente Luís Inácio Lula da Silva, promulgou a Lei 10.639/03 que alterou a LDB 9.394/96, incluindo no currículo escolar, o Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira, instituindo no calendário escolar o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”:

(...). 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.

¹¹ Humberto Costa, atualmente é Senador da República (PT), pelo estado do Pernambuco e atual presidente interino do Partido dos Trabalhadores, como político atua nas causas da saúde e dos direitos humanos.

É médico e jornalista, já foi ministro da Saúde do governo Lula no ano de 2003-2005.

¹² Eurídio Ben Hur Ferreira, é advogado, filósofo e político brasileiro, exerceu o mandato de Deputado federal (PT) na legislatura de 1999-2003 pelo estado do Mato Grosso, autor do projeto de lei que originou a lei 10.639/03. Atualmente é filiado ao PSDB, porém não exerce nenhuma função eletiva.

¹³ Esther Grossi é matemática, professora, educadora e política brasileira, atuando nas áreas do Ensino e aprendizagem, bem como, de alfabetização.

Exerceu o cargo de deputada federal pelo estado do Rio Grande do Sul, na legislatura de 1999-2003, foi autora do projeto de lei que originou a lei 10.639/03, junto com o deputado Ben Hur – PT/MS.

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'

"Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

A professora Petronilha Silva, na *live* da ANPUH "20 anos da lei 10.639/2003: refletir o passado e esperar o futuro", transmitida no dia 07 de fevereiro de 2023, sobre o seu trabalho na construção do Parecer CNE/CP 03/2004, relata o seguinte:

(...) Quando eu fui conduzida pelo Movimento Negro, indicada para o Conselho Nacional de Educação, eu me perguntei: o que, que eu vim fazer aqui? Não é só uma cara preta no Conselho, então, eu convidei, eu convidava, algumas pessoas do Movimento Negro que estavam em diferentes setores do governo, na ocasião que eu lá estava, por exemplo, a Raquel Oliveira, Evair Augusto dos Santos (...) nós nos reuníamos e discutíamos o que precisamos fazer? O que a Educação precisa saber? E começamos então, a elaborar o Parecer 03/2004, nós começamos a fazer consulta, o que precisamos, o que nós queremos que seja feito e estávamos, portanto, trabalhando, o Presidente Lula, então promulga a lei, a 10.639. (...) E o papel do Conselho Nacional de educação, um dos papéis é justamente interpretar as leis da educação e orientar a sua aplicação. Então, o Parecer que nós estávamos trabalhando, atendeu a lei 10.639. Porque se vocês lembram, a lei sai em janeiro, em março, nós tínhamos um Parecer, não é, nós tínhamos um Parecer que não foi elaborado de janeiro a março, foi elaborado durante muitos meses, muitos meses dos anos anteriores e foi elaborado fazendo consultas a diferentes pessoas, diferentes grupos, professores, conselheiros de educação, diferentes Estados, pais, mães, alunos, estudantes de diferentes níveis.... (...) Pra gente não ter essa ideia de que interpretar as leis, os conselheiros do CNE, as leis da educação para a sua aplicação, somente que se manifestaram, mas um grande número de pessoas diferentes, notadamente negras, de diferentes segmentos sociais, de diferentes experiências sociais, de diferentes visões de cultura e sociedade se manifestaram e nós podemos então, os conselheiros que faziam parte da Comissão, fazer, elaborar a partir disso e com estes diferentes elaborar o Parecer 03/2004. (Silva, 2023).

Diante desse depoimento, podemos compreender o papel do Movimento Negro na condução das lutas a partir da década de 1980, como a garantir que o ensino de História e cultura afro-brasileira estivesse no currículo escolar, e como resultado disso, as diretrizes curriculares nacionais para a Educação das relações étnico-raciais, transformando isso numa política de Estado, com o intuito de reparar historicamente a população afrodescendente do Brasil e como parte de um programa de promoção da igualdade. O relatório do Conselho Nacional de

Educação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana entende que:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. (DCNERER, 2004, p.11).

A Lei 10.639/03 é um dos símbolos de reparação histórica para a população negra do Brasil. Uma luta do movimento negro, uma conquista importantíssima para a educação, especificamente para o Ensino de História, embora a lei por si só, como já dito anteriormente, não garante a sua aplicabilidade. É muito importante um processo de conscientização, que vise a sua efetivação no ambiente escolar, perpassando por políticas de formação de professores, reestruturação de currículos e adequação de Projeto Político Pedagógicos das escolas. Gomes (2008, p.69), afirma que (...) “a busca pela correção da desigualdade racial e pela superação do racismo torna-se possível a partir da aplicação da Lei 10.639/03, e se manifesta como a grande conquista do movimento negro e dos intelectuais dos movimentos sociais”, por isso, é tão necessário que professores/as busquem colocar em prática as propostas da lei, sobretudo nas aulas de História, tornando o instrumento legal, efetivo de fato no chão da escola.

Os Institutos *Geledés*¹⁴ e *Alana*¹⁵ lançaram em abril de 2023 uma pesquisa intitulada: “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”. O estudo trata da atuação das Secretarias de Educação sobre como estes órgãos estão organizados para inserir de forma efetiva nos currículos escolares os conteúdos e abordagens sobre História e cultura africana e afro-brasileira, comprometendo-se com uma educação antirracista. Essa amostragem foi feita em 21% dos municípios brasileiros, abordando pontos como: adaptação do referencial curricular e estrutura para implementação da lei: equipe, formações sobre as relações étnico-raciais. Enfim,

¹⁴ Geledés – Instituto da Mulher Negra, fundado em 30 de abril de 1988, é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa das mulheres negras e negros.

¹⁵ Instituto Alana - Uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos. Com a missão de “honrar a criança” e é a origem de um trabalho que começou em 1994, no Jardim Pantanal, em São Paulo.

podemos observar que muito precisa ser realizado no sentido de garantir a implementação do instrumento legal no espaço escolar. Sueli Carneiro, coordenadora de Educação e Pesquisa de Geledés – Instituto da Mulher Negra, destaca sobre essa questão o seguinte:

Compreendemos que monitorar a implementação da lei 10.639/03 é fundamental porque ela possibilita por meio da aplicação em sala de aula que façamos a correta reflexão de como os grupos étnicos que formaram o nosso país se relacionam no espaço escolar e fora dele, sobre os fatos históricos que possibilitaram que o racismo se estruturasse em nossa sociedade e continue atuando e negando a plena cidadania da população negra possibilitando a permanência das desigualdades sociais em nossa sociedade e principalmente na educação. (Geledés, 2023).

Essa pesquisa nos revela, o quanto ainda precisa ser feito pelos sistemas de ensino, para que se garanta a aplicabilidade da Lei 10.639/03, principalmente no tocante a ações efetivas dos currículos locais, mas que não sejam situações pontuais no “mês de novembro”. A pesquisa nos aponta, também, que:

O cenário de implementação da lei ainda é crítico, revelando baixa institucionalização e alta resistência dos implementadores das políticas públicas, o que nos torna ainda mais vigilantes para a construção de estratégias de advocacy que se apresentem nesse cenário de forma denunciativa e, também, propositiva. Ressaltamos também a importância de reconhecer a atuação ativista e comprometida de muitos profissionais da educação que promovem atividades considerando a implementação da lei, mesmo que em contextos adversos e de formas que não se materializam nos dados aqui apresentados. (Lei 10.639/03, 2023, p. 74)

Ressalta-se aqui o papel de muitos/as professores/as de com o propósito de fazer com que o Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira seja parte do cotidiano escolar, uma caminhada por vezes solitária. Apesar dos sistemas de ensino, ainda não buscarem a implementação da lei de forma institucional, a atuação e as iniciativas de muitos docentes, Brasil afora, demonstram o quão é importante lutar por uma educação antirracista; que, mesmo passados 22 anos da promulgação da lei 10.639/03, temos que ser vigilantes, seguir pautando a temática racial na escola. Mormente é necessário, por parte das secretarias de educação, uma política de formação continuada, para fortalecer a EREER nos currículos e nas salas de aula, visto que as questões raciais no ambiente educativo ainda encontram resistências para serem abordadas por muitos professores, como nos apontam Prado e Fátima:

A temática racial não é algo tão simples, significa lidar com um passado de esquecimento, desconstruir idéias e categorias hierarquizadas no imaginário social, reverter estereótipos e representações inadequadas dos negros, buscando perspectivas antirracistas e construindo novas práticas pedagógicas que promovam a igualdade. (Prado; Fátima, 2016, p.133).

No que diz respeito à atuação de professores na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, destacamos a pesquisa de mestrado de Paula Anunciação, da Silva, *A lei 10.639/03 e a prática docente de História na Educação Básica*, defendida em 2020, na qual a autora nos revela as experiências educativas sobre a educação das relações étnico-raciais positivas e exitosas desenvolvidas por professores(as) de história, em que Anunciação considera que

A divulgação das práticas positivas e das metodologias criadas por esses profissionais – vale mencionar, sempre a partir das necessidades próprias e geralmente de maneira individual (...), pode servir de base e de influência positiva para outras(os) profissionais, que, pela ausência de formação ou de contato com determinadas práticas, ainda não aderiram a um projeto pedagógico de caráter antirracista. (Silva, 2020, p. 72).

Diante disso, mesmo com a aprovação da lei e da instituição das Diretrizes Curriculares, é necessário reforçar a representatividade negra de forma positiva no ensino de História, visto que, as estatísticas apontam que a população negra ainda é a mais afetada pela desigualdade e pela violência no Brasil. Dados do Atlas da Violência no ano 2017, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, apontam que homens, jovens, negros e de baixa escolaridade são as principais vítimas de morte violenta, e, de cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são homens negros.

Sobre à Educação, dados do movimento Todos pela Educação nos ilustram as crianças matriculadas no Ensino Fundamental, com idade de 06 a 14 anos, têm acesso equivalente entre pretos, pardos e brancos de 98%, 98,7% e 97,9, respectivamente. No entanto, quando se observam os dados da aprendizagem, existe uma diferença no desempenho escolar: em Língua Portuguesa, 36,3% para os pardos e 28,8% para os pretos; em Matemática, é de 17,9% e 12,7%, nos respectivos grupos, ao final do Ensino Fundamental, de acordo com dados do Inep no ano 2017. Isso pode ser resultado da desigualdade em oportunidades, da falta de qualidade na infraestrutura de muitas escolas localizadas nas periferias da maioria das cidades brasileiras, assim como da ausência de políticas educacionais que

promovam a equidade.

Compreendendo que a escola é um espaço de mobilidade social e que portanto, deve ser disseminadora de ideias plurais, antirracistas, proporcionando um ensino crítico e reflexivo a partir do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, além de outros grupos étnicos, como os indígenas. Isso possibilita acesso ao conhecimento de uma narrativa histórica que não foi contada. Tentou-se esquecê-la ou silenciá-la, porém, não há como apagar a história e a importância dos povos negros no Brasil. Sobre essa abordagem, Aguiar nos diz que:

A lei 10.639/2003 foi construída e sancionada em resposta às demandas políticas de lutas da militância negra, e sua aplicabilidade, hoje depende de iniciativas, saberes e práticas de docentes do ensino de História, que são os principais agentes dessa Lei (Aguiar, 2021, p. 287).

Neste sentido, é fundamental que os sistemas de ensino promovam ações de aplicabilidade deste instrumento legal, a partir da formação de professores, para que eles sejam disseminadores de práticas que contribuam para as relações étnico-raciais no contexto escolar, especialmente, da adoção de práticas curriculares que promovam outras histórias e epistemologias africanas no ensino de História, de modo que, possamos dar visibilidade à trajetória negra no Brasil.

CAPÍTULO 02

HISTÓRIAS OUTRAS: CONSTRUINDO EPISTEMES E RESISTÊNCIAS

2.1. Resistências antirracistas na historiografia brasileira.

Pensar a presença positiva, africana e afrodescendente no Ensino de História brasileira é algo que nos remete a refletir sobre como o negro esteve representado na narrativa histórica ou como podemos desconstruir estereótipos que foram e ainda são utilizados no contexto dessa temática, sempre marcada pelo aspecto de inferioridade e subalternidade, por vezes até passiva. Na cultura escolar, colocado no lugar apenas do aspecto cultural. Desta forma, para compreendermos a presença negra na historiografia brasileira, nesta pesquisa utilizaremos as análises de Beatriz Nascimento e Clóvis Moura, defensores da ideia de uma história dos negros(as) a qual tornasse visível seu o protagonismo na história do Brasil.

De acordo com Dicionário da Língua Portuguesa *on line*, representatividade é “característica de representativo, do serve ou é usado para representar, para reproduzir um papel, refletir uma imagem”, ou seja, aquele que representa algo ou alguém, é uma referência para uma comunidade, instituição ou grupo social, no sentido de transmitir uma mensagem positiva ou negativa. Nesse sentido, a história como disciplina escolar no Brasil, buscou transmitir a imagem de heróis da trajetória histórica brasileira, na sua maioria, homens brancos e de uma classe social hegemônica, sempre representados de formas imponentes, como os “salvadores da pátria”, os bem-sucedidos, aqueles que trouxeram o progresso para o país. Para Beatriz Nascimento, “o negro é representado como o escravo, a preta velha contadora de histórias, a ama de leite, a mucama, etc.” (Ratts, 2021, p.126).

Portanto, a representação dos negros na História brasileira ficou marcada por um processo de escravidão, o qual, durante muito tempo, não se desvinculou dessa ótica, sem considerar outros aspectos da presença africana na História brasileira, mesmo que, a partir dos anos dois mil com a promulgação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, para o contexto escolar no sentido de reformar o currículo no que diz respeito, ao ensino de História, incluindo os afrodescendentes e indígenas, a fim de promover uma educação que contemplasse como sujeito histórico todos os povos que constituem o Brasil como nação. Nesse projeto, buscou-se também desconstruir a imagem negativa dos afrodescendentes que se perpetuou, além de se transmitir

uma representação positiva, mais próxima da realidade da população negra presente na escola¹⁶.

Os historiadores Beatriz Nascimento e Clóvis Moura, em suas obras, *Por uma história do homem negro*, artigo publicado na década de 1970, e *As injustiças de Clío: o negro na historiografia brasileira*, publicado na década de 1990, apresentam críticas sobre como a história do negro foi apresentada pelos cânones da academia brasileira, versões que foram e ainda são (embora com algumas mudanças), transmitidas no espaço da educação básica. A escolha desses autores, neste trabalho, se deu pelo fato de estes intelectuais terem sido invisibilizados do meio acadêmico, conquanto muitas mudanças tenham ocorrido a partir do ano de 2003. Quanto aos estudos afro-brasileiros, os pensamentos de Moura e Nascimento nos trazem uma importante reflexão sobre uma outra história do negro, ressignificada, sobretudo quando busca contextualizar no ensino escolar essas epistemologias da agência negra.

Nascimento e Moura, entre os anos de 1950 e 1990, dedicaram-se a construir epistemes afrodiapóricas, criticando e denunciando a historiografia brasileira, seus métodos e suas posições eurocentradas, de modo que, as trajetórias históricas negras fossem reduzidas ao escravismo e à romantização de uma relação passiva entre senhores e escravizados.

Foi no contexto de nação racialmente harmoniosa, entre as décadas de 1940 e 1950, que Clóvis Moura iniciara a construção de sua obra *Rebeliões da Senzala: quilombos*, que evidenciava os processos de resistências nas lutas pela emancipação dos negros contra o sistema escravista e sua importância sócio-histórica e política, contrariando a ideia de que no Brasil as relações entre os senhores e escravizados foi pacífica. Devido a isso, foi muito criticado por intelectuais marxistas e acadêmicos de sua época. Sua relação com o Movimento Negro acontece por volta da década de 1970, quando passa a se aprofundar nos estudos raciais e reconhece sua negritude. Domingues destaca que:

O movimento negro, por sua vez, acolheu a interpretação de Moura da história social do negro com entusiasmo, afinal, coincidia com as

¹⁶ Vale ressaltar que, no ano de 2024, o Enem - Exame Nacional do Ensino Médio - teve como tema da redação: “Desafios para a valorização da herança africana no Brasil”, fazendo nossos jovens refletirem sobre como ainda existem muitos entraves para a valorização da herança africana, entre eles, o racismo que permeia a sociedade brasileira e como o negro é representado em nossas aulas de história.

expectativas das lideranças do movimento que se reorganizava em torno da denúncia do “mito da democracia racial”. (Domingues, 2023, p. 239).

Clóvis Moura é um dos intelectuais negros brasileiros na atualidade presente nos meios acadêmicos, reconhecimento merecido que já havia sido referendado pelo Movimento Negro brasileiro, em épocas passadas, visto que seus estudos sobre a história dos negros no Brasil nos trazem uma proposta de pensar essas trajetórias negras a partir de uma perspectiva antirracista.

Com a reorganização do Movimento social negro no Brasil, na década de 1970, surge a necessidade de pensar sobre a população negra brasileira e sua condição de subalternidade, dando destaque para o uso político do termo “negro e o reconhecimento da negritude brasileira”. Munanga (2024) considera que “(...) a negritude faz parte de sua luta para reconstruir positivamente sua identidade e, por isso, um tema ainda em atualidade.” É nesse contexto que Beatriz Nascimento e o seu pensamento reverberam, com o objetivo de contribuir para uma episteme negra que começaria a defender “uma história feita por mãos negras”, tecendo uma visão sobre as vivências sociais e culturais da população negra, tornando - a sujeito da sua própria história.

Nascimento e Moura consideravam que a história do negro no Brasil esteve marcada pelo racismo e invisibilidade e de uma escrita histórica majoritariamente hegemônica e de valorização dos feitos brancos.

Beatriz Nascimento, mulher negra, nordestina, nascida em Sergipe, ativista do Movimento Negro brasileiro, formada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora e historiadora, foi uma intelectual que teve seu pensamento silenciado, ficando desconhecida sua importância para os estudos historiográficos, sendo marcada pelo racismo epistêmico presente na academia. Sobre sua obra, Pinn e Reis (2021) destacam que, suas “produções ignoradas e agência invisibilizada pelas representações e as chamadas “memórias disciplinares”. Assim como Beatriz, muitos intelectuais negros têm suas pesquisas invisibilizadas no campo historiográfico, apesar dos avanços, da resistência dos movimentos sociais e dos pesquisadores para pautar esse conhecimento advindo de agências negras. Beatriz Nascimento é parte dessa agência, uma voz que contribuiu de forma positiva para a reescrita dessa história negra brasileira.

Beatriz nos aponta que, no Brasil, os estudos sobre o negro estão sempre voltados para uma perspectiva social, razão pela qual a autora considera

(...) a história do negro brasileiro uma fragmentação um tanto perigosa, porque pretende, na constatação de aspectos, explicar o todo. Um trabalho que trate de um povo como nós tem que levar em conta aspectos não apenas socioeconômicos como também raciais. (Nascimento, 2021, n.p.).

Sua crítica à historiografia brasileira evidencia uma visão fragmentada do negro na História do Brasil, a partir das questões socioeconômicas e etnográficas, defende, ainda, a reescritura dessa história, sob o ponto de vista das populações negras, de suas vivências, humanizando seus indivíduos, sem, sobretudo, dissociar da questão racial. Assim sendo, “reivindicou em suas produções a necessidade de uma ciência histórica e social firmada em uma episteme e agência negra”. (Pinn; Reis, 2021, p.5).

Nascimento considera que uma história do povo negro “ainda está por fazer, dentro de uma História do Brasil ainda por fazer” (Ratts, 2021, n.p.), sobretudo que deve ser uma “história vivida” pelos próprios negros, os quais não estão presos a um “tempo espetacular”. Ademais é “a reivindicação de uma história do povo negro além da escravidão, uma história negra da e na liberdade” (Reginaldo, 2021, p. 602). Além disso, dedicou-se a estudar sobre os quilombos a partir de uma perspectiva da liberdade dessas populações, como comunidades que tinham projetos alternativos de organização social, numa pesquisa de Mestrado no qual Beatriz Nascimento foi aprovada em 1979 pela UFF, porém não concluiu devido a falta de fontes escritas e acesso a autores africanistas.

Beatriz Nascimento foi uma personalidade negra brasileira que buscou, em sua trajetória acadêmica, transmitir a perspectiva de uma história do povo negro, feita por “mãos negras”. Devido a um ambiente acadêmico, àquela época, muito eurocêntrico e composto na sua maioria por homens, e brancos, não foi compreendida pelos seus pares. No entanto, a historiadora possui uma obra que precisa ser visibilizada e considerada sobre a História e a história do negro no Brasil, que consiste no documentário *Orí*¹⁷, lançado em 1989, em parceria com a diretora Raquel Gerber e narrado por Beatriz como personagem principal. Trata da trajetória do Movimento Negro e da cultura afro-brasileira, na Quinzena do Negro da USP, de 1977 até 1988. Nessa produção, a historiadora trouxe a ideia de corpo histórico, o corpo fonte, constituído e atravessado pela ancestralidade africana (Assunção;

¹⁷ *Orí* – “cabeça” em Yorubá

Trapp, 2021), no sentido de para além de corpos físicos, a diáspora africana transportou saberes, valores, modos de ser e viver dos africanos que são parte da história do povo negro, considerando que o quilombo “representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional” (Ratts, 2021, n.p.).

Na sua trajetória sobre uma historiografia que contemplasse o homem negro, Beatriz Nascimento também esteve marcada pela sua posição de combate ao racismo como nos aponta Assunção e Trapp:

(...) Beatriz Nascimento foi uma das principais personagens das lutas negras que interpelaram o racismo e as leituras teóricas dominantes das experiências afro-brasileiras nessa época, exigindo conhecimentos que valorizassem negros como sujeitos históricos. (Assunção;Trapp, 2021, p. 234)

Neste sentido, Beatriz afirma que as camadas dominantes do país, ao “aceitar” a “contribuição cultural” do negro, perpetuam o racismo, desconhecendo quem são os “contribuintes”. De certo modo, não querem conhecer, sobretudo, quando insistem em considerar que a raiz do preconceito no Brasil está cunhado no aspecto socioeconômico.

Beatriz traz reflexões que devem ser incluídas no ensino de história em nossas salas de aula, a fim de se compreender a história do povo negro a partir de uma representação mais positiva, desconstruindo estereótipos, tornando o processo educativo mais inclusivo.

Por sua vez, Clóvis Moura foi um intelectual piauiense nascido em Amarante, historiador, sociólogo, militante do Movimento Negro, que se dedicou a pesquisar sobre a história e sociologia do negro no Brasil. Assim como Beatriz Nascimento, a qual, nos seus estudos, já reivindicava uma agência negra sobre os estudos históricos da população afrodescendente, o autor nos aponta que a imagem do negro na literatura antropológica, histórica e sociológica tem suas raízes na estrutura do sistema escravista e que, no imaginário, estavam imbricados os valores brancos, restando ao negro um modelo em que (...) “a nossa realidade ficava desprezada como temática: os heróis tinham de ser brancos como os europeus e a massa do povo apenas pano de fundo dessas obras” (Moura, 2019, p. 50).

Em seu artigo *Escravidismo, colonialismo, imperialismo e racismo*¹⁸, Moura (1983) considera que a revalorização do passado histórico do negro no sistema escravista mostrará a sua participação em movimentos que determinaram mudanças sociais no Brasil, evidenciando a sua resistência ao sistema escravista por meio das rebeliões, estabelecimento dos quilombos, sobretudo a República de Palmares, destacando ainda a importância histórica de personalidades negras.

Em sua crítica à historiografia brasileira sobre o negro, Moura enfatiza que seu embasamento teórico era um conjunto do pensamento elitista, eurocêntrico e racista, não colocando o negro num lugar de agente histórico-social dinâmico, como indivíduo, grupo ou segmento, ficando os estudiosos a darem maior importância a classe dominante. Assunção; Trapp, fazendo uma análise da obra de Moura, destacam que:

Moura aponta como a História do Brasil foi constituída de leituras canônicas que se fizeram por silêncios, interditos e pela sagração das classes dominantes, apontando para o cuidado que o historiador deve ter por esse efeito ideológico dos valores dominantes sobre a memória disciplinar da história. (Assunção;Trapp, 2021, p. 246).

No âmbito da historiografia brasileira, Clóvis Moura foi silenciado e invisibilizado nos seus estudos sobre a história do negro no Brasil, por pautar em suas pesquisas na questão racial, ficando evidente o racismo presente na academia brasileira e como os autores e autoras negros foram inferiorizados. Uma consequência disso é a ausência deles nos livros didáticos, instrumento mais utilizado no ambiente escolar, mesmo com as mudanças ocorridas nos currículos, advindas da aprovação da lei 10.639/03, uma vez que a primeira obra de Clóvis Moura, *Rebeliões da Senzala*, foi publicada nos anos de 1950, no qual se posiciona contrário à ideia de um negro passivo na história brasileira.

Sobre como o negro foi representado na história do Brasil entre os séculos XVIII e XIX, em sua obra *As injustiças de Clío*, fazendo uma análise de autores como Frei Vicente do Salvador, Euclides da Cunha, Oliveira Viana, dentre outros, Moura avalia que entre os historiadores do modelo escravista brasileiro, “há um *continuum* ideológico quando abordam a participação das populações não-brancas e do negro em particular na formação do desenvolvimento da nação brasileira” (Moura,1990, p.

¹⁸Texto apresentado por Clóvis Moura, no 11º Congresso de Cultura Negra das Américas, realizado na cidade do Panamá em 1980.

213). Foi esse pensamento ideológico que buscou diminuir ou excluir a participação dessas populações para a dinâmica social. Nessa perspectiva, o autor apresenta um ponto comum entre os autores desse período historiográfico, que era a visão de que os negros, índios e mestiços eram considerados bárbaros, pagãos, incivilizados, enquanto aos brancos eram “aqueles que implusionaram a nossa sociedade em direção à civilização” (Moura, 1990, p. 213).

O pensamento de Clóvis Moura ressaltou a presença do racismo na história do negro brasileiro, sendo contrário à ideia da “democracia racial” e tecendo críticas ao pensamento de Gilberto Freyre, o qual tentava demonstrar, a partir de sua obra *Casa grande & Senzala*, um Brasil onde as raças conviviam harmoniosamente. “É nesta medida que Clóvis Moura afirma que toda a sua obra é uma glorificação do escravo passivo, dócil, masoquista” (Góes; Correia, 2015, p.176). Diante disso, reforçou que esse mito da democracia racial brasileira não passou de um processo ideológico das elites dominantes, de modo que alicerçaram uma política de discriminação e extermínio das populações negras no Brasil.

As pesquisas realizadas por Beatriz Nascimento e Clóvis Moura sobre o negro no Brasil são de extrema relevância para o ensino de História na educação básica, tendo em vista oportunizar os nossos alunos a terem acesso a outras histórias, principalmente terem uma outra versão, não necessariamente aquela que permeia os currículos, a da escravidão passiva, sobretudo uma história positiva que possa suscitar nas crianças e jovens brasileiros negros o sentido de pertencimento e valorização dessa história. Vale ressaltar que tanto Beatriz, como Clóvis ainda são desconhecidos de grande parte dos estudantes da educação básica e de Cursos de educação superior, entre eles, os de História. No entanto, as pesquisas voltadas para essa agência negra foi uma pauta conduzida pelo Movimento Negro que, a partir dos anos 2000, iniciou esse processo de visibilizar esses autores e autoras negros, demonstrando que existe um conhecimento, uma intelectualidade, uma escrita negra que trata da história, da representação, da cultura e da ancestralidade afrodescendente no Brasil.

Essa escrita negra emerge, no Brasil, a partir do século XXI. Orientando e refletindo sobre a questão racial, Gomes e Roza consideram que a

(...) escrita só foi possível porque é precedida de negras e negros intelectuais e militantes que ousaram romper com o racismo epistêmico e, a duras penas, se fizeram senhoras e senhores de suas próprias vozes e

produções. E são elas e eles que nos possibilitaram a escrita negra do século XXI: engajada, posicionada, indagadora, insurgente. (Gomes; Roza, 2021, p. 78)

A conquista desse espaço acadêmico no campo das epistemologias negras no Brasil é algo muito recente, uma luta dos movimentos sociais negros para romper com um padrão de conhecimento alicerçado pelo saber eurocêntrico, situação que Beatriz Nascimento e Clóvis Moura já denunciavam e faziam vir à tona em seus escritos sobre o negro no Brasil.

As ideias de Beatriz Nascimento e Clóvis Moura na atualidade estão dentro do que se construiu sobre a educação das relações étnico-raciais, a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08, no sentido de se fazer conhecer a história de povos que foram inferiorizados, dialogando com o pensamento decolonial que nos faz “considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber” (Candau; Oliveira, 2010, p. 24), de modo que suas lutas contra a colonialidade sejam visibilizadas.

2.2 A perspectiva decolonial e presença negra no ensino de História

A diáspora africana pelo Atlântico representou o maior processo de imigração forçada, ao trazer consigo cultura, línguas, modos de ser e de viver muito diversificados para o continente americano, como nos coloca Lima (2018, p. 180): “(...) as influências africanas no Brasil, as muitas Áfricas e as diversas combinações e recombinações de identidade”. Portanto, tal afirmação nos faz refletir sobre essa história do povo negro que foi silenciada e reduzida à subalternidade. Consequentemente, é preciso compreender a partir de quais processos se deram esses silenciamentos e de quais maneiras podemos evidenciar essas histórias, valores, epistemes, cosmovisões negras negadas de nossa historicidade.

Para uma melhor compreensão sobre decolonialidade, é necessário trazermos as reflexões feitas a partir do Grupo Modernidade Colonialidade, analisando como a colonialidade e seus efeitos apagaram e ainda hoje tentam inferiorizar a história dos afrodescendentes brasileiros e como a perspectiva decolonial pode ser um caminho para tornarmos o ensino de História em nossas salas de aula mais inclusivo, pluriverso, antirracista e menos eurocêntrico.

O Grupo Modernidade Colonialidade surge no final dos anos de 1990 com

maior ressonância nos anos 2000, formado por intelectuais de diversas áreas e universidades da América, dentre os quais, destacamos o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelso Maldonado Torres, o antropólogo Arturo Escobar, entres outros, sendo que “o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI” (Balestrin, 2013, p. 89).

As ideias desses intelectuais, chamados de decoloniais, constitui-se na construção de um projeto epistemológico, a partir de uma crítica à modernidade ocidental em suas bases históricas, filosóficas e sociológicas, instituindo uma nova proposta de pensamento: a perspectiva decolonial, que tem como objetivo:

(...) fazer um estudo crítico das amarras renascentes da colonização presentes na América Latina, como o processo de racialização dos povos não-europeus, visando a construir novas bases de pensamento e conhecimento que tenham como protagonistas as comunidades subalternizadas e suas epistemologias. (Nogueira; Ribeiro; Souza, 2022, p. 89).

Sendo assim, a decolonialidade propõe um rompimento com o colonialismo e a colonialidade no sentido de refazer o poder, o saber e o ser daqueles grupos considerados inferiores pela perspectiva eurocêntrica.

É preciso considerar que foi a partir da Modernidade europeia, ou, como era nominada, a “era dos descobrimentos” no século XV, que se iniciou a construção de um padrão no sentido do ser civilizado, avançado, racional, rejeitando outras bases que estivessem fora do que não fosse europeu. Logo, os não-europeus ou o outro era tido como selvagem, primitivo, atrasado, sem história e de raça inferior, constituindo essas práticas como parte do processo do colonialismo imposto pelas nações europeias ao território da América. Essa modernidade e os seus efeitos, porém, ultrapassam os aspectos da colonização e os processos de descolonização dos territórios colonizados. Para tanto, é necessário compreendermos alguns conceitos acerca dessas discussões, iniciando com colonialismo e colonialidade. Nelson Maldonato Torres esclarece sobre o Colonialismo e a colonialidade:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Torres, 2007, p. 131).

O colonialismo está associado à organização política, econômica e social da dominação dos territórios da América, África, Ásia e Oceania nos séculos XV, XVIII, XIX e XX, onde os povos nativos e da diáspora africana estavam sob o domínio dos europeus, evento evento que culmina com a descolonização desses territórios quando resistem a essa violenta colonização e se tornam independentes politicamente. Contudo, a colonialidade constitui um padrão nas relações de poder exercido pelo colonizador, na imposição dos valores europeus, quando os valores do colonizado são exterminados pelo colonizador invasor, no entanto a colonialidade está para além do colonialismo, perdurando até os nossos dias, definindo as relações de gênero e raça, os padrões culturais, a forma como se faz conhecimento, sobretudo, como esse conhecimento é transmitido no ambiente escolar.

Para Aníbal Quijano (2010), a colonialidade é um dos elementos constitutivos de um padrão mundial do poder capitalista, sustentada pela imposição de uma classificação racial-étnica da população mundial, operando sobre as dimensões sociais, subjetivas, de classe, econômicas, portanto em todos os aspectos cotidianos. A colonialidade está sustentada em três eixos: a) a colonialidade do poder, b) colonialidade do saber e c) colonialidade do ser.

A colonialidade do poder, para Quijano (2005) foi fundada a partir da ideia de modernidade estabelecida pelos europeus, constituindo-se como povos superiores aos não-europeus, reprimindo outras culturas e estabelecendo a ideia de raça, que o autor considera uma invenção que não tem relação com aspectos biológicos. E é com base nessa perspectiva que os europeus irão estabelecer um padrão nas relações de trabalho e no mundo capitalista, entre quem deve ser escravizado e quem deve comandar e receber os lucros desse trabalho escravo. Contudo, “a colonialidade do poder também é um dos sustentáculos do capitalismo, pois utiliza o

discurso de inferioridade para legitimar a exploração do trabalho dos povos não-brancos” (Souza; Ribeiro; Nogueira, 2022, p.91). Há de se considerar que a colonialidade do poder opera sobre o conhecimento dos povos subalternizados, demarcando uma universalidade sobre os saberes e negando a existência de outras formas de epistemologias que não estivessem dentro do padrão hegemônico europeu. Catherine Walsh entende que a colonialidade do saber diz respeito ao:

(...) posicionamento do eurocentrismo como ordem exclusiva da razão, conhecimento e pensamento, a que descarta e desqualifica a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados. (Walsh, 2009, p. 9).

A colonialidade se consolida por meio da sua epistemologia eurocêntrica, contribuindo para que a história e o saber europeu se tornem universais nos territórios coloniais, apagando todo o saber dos nativos e africanos trazidos para América. “A epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (Grosfoguel, 2007, p. 35), atribuindo aos povos colonizados um lugar de seres sem racionalidade, de modo que matam o seu pensamento, corroborando um epistemicídio ou a “morte do saber”. Para conceituar o termo epistemicídio, iremos aqui utilizar a definição da filósofa brasileira Sueli Carneiro (2005) em sua tese de doutoramento, A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Afirma que:

(...) o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p. 97).

O epistemicídio das epistemologias africanas e indígenas no contexto educacional brasileiro perdura através de currículos eurocêntricos, mesmo com as mudanças ocorridas com as leis 10.639/03 e 11.645/08, no caso específico da

educação básica, de modo que, para desconstruir essa perspectiva, é necessário um processo de formação de professores mais efetivo no sentido trazer para o chão da escola uma proposta de educação decolonial e antirracista, considerando todas formas de pensar, conhecimentos, culturas e cosmovisões.

Contudo, a colonialidade do ser, para Catherine Walsh (2005), é aquela que se exerce por meio da inferiorização, subalternização e desumanização do outro, portanto é a negação da humanidade dos povos indígenas e africanos na modernidade colonial. “Uma negação que implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica.” (Walsh apud Oliveira; Candau, 2010, p. 22).

Assim, a perspectiva decolonial nos traz reflexões e denúncias acerca de como a modernidade/colonialidade moldou nosso ser e invisibilizou, reprimiu e exterminou a história, as vivências, as epistemologias e a cultura do povos subalternizados nas Américas e na África, sobretudo na atualidade, entendendo que a colonialidade do saber ainda impera nos sistemas de ensino, sejam eles, do básico ou superior, privilegiando o saber eurocêntrico como universal, desconsiderando saberes “outros”. É necessário, no contexto educacional, especificamente local, onde atuo como professora de educação básica, fomentar e provocar essas discussões no sentido de tornar as relações étnico-raciais e a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 mais perenes no ambiente escolar. Contudo, “além de uma luta decolonial de poder e saber, para os afrodescendentes, a colonialidade do ser é fator relevante nas disputas epistêmicas no campo educacional” (Oliveira; Candau, 2010, p. 37). Sendo assim, o ensino de História nas séries finais da EJA deve alinhar-se a decolonialidade, a fim de apresentarmos a História da África e cultura afro-brasileira de forma mais positivada, rompendo com a visão hegemônica do conhecimento e dando destaque para a importância dos afrodescendentes brasileiros na construção do Brasil e de sua história. É preciso considerar que o desenvolvimento de práticas pedagógicas aliadas à perspectiva decolonial, proporcionará aos nossos alunos(as) uma reflexão sobre as muitas histórias da população negra presentes em nosso país e a necessidade de construir uma sociedade com cidadãos que valorizam e respeitem a diversidade.

2.3. Muitas histórias outras importam: vozes de indignação e resistências

A escritora e ensaísta nigeriana, Chimamanda Ngozi Adiche, em sua conferência Tedx, “*O perigo da História única*”, nos faz um alerta sobre como ter apenas uma versão da história pode ser preocupante e determinante de uma visão única, que desumaniza um povo, por isso a necessidade de dar visibilidade às versões da história dos afrodescendentes que ficaram esquecidas, até mesmo apagadas do nosso contexto. Para Adiche:

(...) As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despeçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (Adiche, 2009, n.p.)

A versão da história que devemos contar sobre os afrodescendentes do Brasil, enquanto educadores da educação básica, deve ser aquela que afirme nossas raízes africanas, não somente a partir da diáspora ocorrida nos séculos XV e XVI, sobretudo aquela que nos mostre uma África antiga e atual, que muitos ainda desconhecem, que possui história, produziu muitos conhecimentos, com uma diversidade cultural e linguística, que atravessa várias áreas como a matemática, as ciências, a medicina, a engenharia, dentre outras. Foram muitos os que cogitaram que na África não se produzia conhecimento ou ciência. Podemos citar, entre eles, Hegel, que considerou “que a África é um mundo histórico não desenvolvido, inteiramente preso ao espírito natural e por isso mesmo se encontra ainda no começo da história universal.” (Munanga, 2015, p. 26).

Fanon (2020) já sinalizava, em seu livro “*Pele negra, máscaras brancas*”, que “a descoberta da existência de uma civilização negra no século XV não me garante um certificado de humanidade”. Fanon considera ainda que o homem só é reconhecido como humano quando se impõe sobre o outro, é do reconhecimento desse outro que depende seus valores e sua humanidade, o sentido de sua vida, portanto, é preciso desconstruir a ideia de uma África primitiva, que é mostrada de forma negativa nos seus aspectos históricos e sociais, bem como humanizar e visibilizar a história desse continente que foi tão explorado, subjugado e desconstituído de sua humanidade.

Nesse sentido, considerando que o ensino de História deve pautar-se na educação das relações étnico-raciais, no sentido de refazer esses caminhos históricos dos povos afrodescendentes, Lázaro Cunha (2005) fez um estudo

histórico sobre o legado africano no campo do conhecimento científico tecnológico, no seu texto: *Contribuições dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal*¹⁹. Ele destaca que os povos egípcios desenvolveram uma ciência médica sistematizada, sendo capazes de realizar cirurgias complexas, tudo isso em virtude do processo de mumificação, “que consistia em um conjunto de procedimentos químicos e físicos visando à preservação dos corpos” (Cunha, 2005, p.5). Com isso, os povos egípcios da antiguidade tiveram como compreender a anatomia humana e ,a partir disso, identificar doenças e tratá-las.

Imagem 01. Ilustração Rogério Nunes



Fonte: (SUPER INTERESSANTE, 2003, p. 48).

A imagem acima nos mostra como os povos egípcios realizavam o processo de mumificação dos corpos, denotando que eles já dominavam, tinham conhecimento sobre anatomia humana e desenvolviam procedimentos médicos na Idade Antiga. Ainda de acordo com Cunha (2005), o legado egípcio na medicina nos demonstra como é equivocado desconsiderar o pioneirismo egípcio no que diz respeito aos estudos sobre o corpo humano, em relação ao mundo grego.

Os povos africanos também desenvolveram grandes construções, ilustram-se as pirâmides egípcias e as ruínas da muralha do Complexo do Grande Zimbábue, construções que envolvem complexos saberes matemáticos, arquitetônicos e de engenharia.

¹⁹ Texto publicado na coletânea: *Relações Étnico-Raciais e a História e cultura afro-brasileira e africana da Secretaria Municipal de educação de Salvador – Bahia*.

A pirâmides egípcias foram construídas no Antigo Reino, entre os anos de 2.686 e 2.181 a.C. Elas representavam o poder e a grandeza dos faraós. Eram túmulos, onde se acreditava que os corpos e tesouros faraônicos seriam preservados para uma vida após a morte. Essas construções representam o conhecimento matemático desenvolvido por aqueles povos, a utilização da Geometria e da Engenharia. Desta feita, Nascimento destaca que:

Na matemática, há um volume enorme de conhecimentos africanos. A construção das pirâmides egípcias, em torno de 2.700 a.C., exigiu por exemplo, um domínio avançadíssimo de engenharia baseado numa matemática de geometria capaz de projetar ângulos com 0,070 graus de precisão. (Nascimento, 2008, p. 44).

A importância da África para o desenvolvimento de tecnologias e conhecimento científico é muito significativa para a história da humanidade. Muito embora se tenha tentado apagar ou até mesmo usurpar esse conhecimento, os vestígios históricos nos mostram que o continente africano produziu e ainda produz epistemologias que precisam ser visibilizadas no ambiente escolar. O apagamento do conhecimento científico africano foi provocado pela visão eurocêntrica na história, que considerava como conhecimento universal apenas aquele produzido pelos europeus, marginalizando os saberes de outros povos. Portanto, é preciso desconstruir essa ideia na escola e abrir caminhos para outras perspectivas. Candau (2010), afirma que: (...)“atualmente já não é possível negar a existência de histórias e epistemes fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente”. Essas epistêmes devem, pois, fazer parte do cotidiano escolar na disciplina de História em diálogo com outras áreas do conhecimento.

As DCNERER nos aponta a necessidade de abordar no ensino de História a importância das civilizações africanas para o desenvolvimento da humanidade, sobretudo, o Egito e suas edificações, a ciência, a filosofia, técnicas de agricultura e o desenvolvimento da medicina.

Imagem 2: Perfil completo da Grande Esfinge, com as pirâmides de Quéfren e Miquerinos ao fundo. Foto de Shutterstock²⁰



Fonte: National Geográfico Brasil, 2023.

As ruínas do Grande Zimbábue, construída por volta do século XII, é um outro exemplo. Essa área foi ocupada pelos povos Xonas, que falavam a língua *bantu*. Foram seus construtores no Império Monomotapa. Esses povos eram criadores de animais e comerciantes. As construções foram feitas de blocos de pedras cortadas, colocadas umas sobre as outras, sem auxílio de cimento ou argamassa. O colonialismo também deixou marcas profundas sobre a origem dessas construções, chegando a serem atribuídas a outros povos, como os árabes, por pesquisadores europeus. “A ideia de que os povos subsaarianos seriam incapazes de realizar obras de engenharia complexa ganharia, nos séculos seguintes, o estatuto de convicção inquestionável.” (Gonçalves, 2004, p. 89).

²⁰Disponível: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2023/06/a-piramide-mais-alta-e-outras-atracoes-para-conhecer-no-egito>

Imagem 3: Torre do Grande Recinto, Grande Zimbábue



Fonte: <https://www.worldhistory.org/trans/pt/1-6432/grande-zimbabue/>

Nascimento (2008) analisa que uma cidade murada com 10 mil habitantes, de um império que durou cerca de 300 anos, era uma grande obra de engenharia. Nessa cidade, o muro tinha 250 metros de extensão, quinze mil toneladas de granito, contendo cada metro 4.500 blocos de granito.

No conhecimento matemático, temos ainda, o osso de lebombo, conhecido atualmente como “o mais antigo artefato matemático”. É uma fíbula de babuíno de 7,7m de comprimento, com 29 entalhes, datado de 37 a 35 mil anos a.C. Esse artefato foi encontrado em 1970, século XX, pelo arqueólogo Peter Beaumont, na Caverna Border nas montanhas Libombos, entre a África do Sul e Suazilândia.

As relações entre Brasil e África se dão a partir da diáspora forçada dos africanos para a América Portuguesa nos séculos XV e XVI, contudo o ensino de História na educação básica deve considerar a importância dos aportes culturais e históricos provenientes dessa relação brasileira com o continente africano. Kabengele Munanga sobre a diáspora coloca:

A diáspora negra no Brasil foi numericamente a mais importante de todas as diásporas africanas nas Américas; de todos os países do continente americano, foi o país que recebeu o contingente numericamente mais importante dos escravizados africanos entre os séculos XVI e XIX. De todos os negros da África deportados para as Américas, 30% a 40% tiveram o Brasil como destino. (Munanga, 2018, p. 459).

Sendo o Brasil, no território das Américas, o que mais recebeu africanos oriundos do tráfico de pessoas escravizadas, constituindo-se como uma nação onde a maioria de sua população é negra e parda, não cabe mais negar ou até mesmo invisibilizar a herança dos povos africanos; “os brasileiros carregam dentro de si parte da África” (Lima, 2018, p.166).

De muitos lugares distintos daquele continente vieram pessoas que não traziam bens materiais, porque foram forçados a deixar seus pertences; traziam consigo bens imateriais, como as muitas linguagens, a religiosidade, a força do trabalho e “na história da travessia, apenas seus corpos e seus espíritos, bagagens de memórias escritas nas mentes e nos corpos” (Lima, 2018, p.180). Memórias essas que precisam fazer parte do cotidiano de nossas escolas, num processo de ressignificar essa história tão marcada pela inferioridade desses povos.

Para Pereira (2021), a história do Brasil é marcada pela escravidão e pelo racismo que constituem nossas desigualdades, porém essa história, segundo o autor, é também marcada pela luta contra o cativo e o racismo. Por conseguinte, é fundamental conhecer as narrativas de (re) existências da população negra no Brasil, para a educação das relações étnico-raciais, levando em conta uma educação democrática. Nessa acepção, a maior forma de resistência contra o escravismo no Brasil foram os quilombos. Ainda que os negros escravizados tenham tido outras maneiras de resistir à violenta escravização, o quilombo foi a maneira que os africanos e afrodescendentes encontraram não apenas de se libertar do cativo, mas principalmente de manter vivas suas tradições, a ancestralidade e viverem enquanto grupo social que tem uma estrutura organizada e emancipatória. De acordo com Lima; Santos:

A historiografia tradicional sobre a escravidão e a formação dos quilombos no Brasil narra, na maioria das vezes, uma trajetória de construção dos quilombos a partir da resistência através de fugas migratórias realizadas pelos escravizados. Silenciam, assim, outras possibilidades analíticas de resistência dos mesmos. (Santos; Lima, 2013, p. 35).

Beatriz Nascimento (2021) crítica a historiografia brasileira que preconiza que os quilombos foram criados por necessidade de fuga dos negros do sistema escravista, sempre evidenciando ser esse um espaço de negros fugitivos ou de aspectos militares de luta constante contra o sistema colonial. Portanto, no que concerne à história dessas comunidades, é preciso considerar não apenas a

resistência a um sistema opressor, como algo que ficou no passado, mas sobretudo um espaço que tem memórias ser preservadas e divulgadas como parte da história brasileira. Os quilombos e terras de preto são parte desse legado.

Segundo Munanga, a palavra *kilombo* é de origem umbundu de Angola, que remete a uma instituição sociopolítica militar, historicamente, envolvendo regiões e povos africanos, onde hoje são ocupadas pelas repúblicas de Angola e dos dois Congos. “É uma longa história de conflitos pelo poder, de cisão dos grupos, de migrações em busca de novos territórios e alianças políticas” (Munanga, 2009, p. 93). Nessa perspectiva, entre os quilombos brasileiro e africano existem semelhanças na maneira em que são constituídas suas estruturas, na resistência à opressão vivida e no aspecto de acolhimentos de todos os que são oprimidos.

Conceição Evaristo (2021), sobre o ensino de História no Brasil, afirma que existem lacunas e mesmo o discurso da história oficial é permeado por um vazio, uma ignorância sobre os fatos, inclusive no tocante à história africana e à indígena. A autora destaca que, na narrativa sobre os quilombos espalhados pelo Brasil, também existe um vazio, um silêncio sobre as lutas empreendidas pelos africanos e seus descendentes. Evaristo nos alerta que

Nesse aspecto, Joel Rufino, chamava atenção para o diferencial na construção da narrativa histórica entre a Inconfidência Mineira e o Quilombo de Palmares nos compêndios escolares. O movimento mineiro não perdurou cinco anos, enquanto o Quilombo dos Palmares durou quase cem anos. Entretanto, os livros didáticos traziam mais informações sobre o episódio de Minas Gerais do que sobre o fato histórico do Quilombo de Palmares. (Evaristo, 2021, p. 28-29).

É uma história cercada por silêncios, na qual se visibilizam heróis brancos e do gênero masculino, prioritariamente, reproduzida no ambiente escolar. É, preciso mudar, no entanto, essa mentalidade e construir propostas educativas que possam favorecer a história dos afrodescendentes, sobretudo, os dos quilombos. O quilombo da história do Brasil mais famoso foi o de Palmares, fundado no século XVI e localizado na Serra da Barriga, atualmente, o município de União de Palmares no estado do Alagoas. Palmares resistiu por quase cem anos ao sistema escravista. De acordo com Munanga (2009), foi uma estrutura política inspirada nos moldes *bantu*; teve seus líderes, Ganga Zumba e Zumbi. Palmares foi, em termos de população, o maior, e sua estrutura organizacional era de um estado autônomo, com os habitantes vivendo da caça, da pesca, da coleta de frutas, da agricultura, além das

habilidades artesanais. Em 1695, Zumbi dos Palmares foi morto, tendo o quilombo resistido até por volta de 1710, quando foi destruído. Sobre o quilombo de Palmares, Clóvis Moura considerou:

Palmares foi a negação, pelo exemplo de seu dinamismo econômico, político e social, da estrutura escravista-colonialista. O seu exemplo era um desafio permanente e um incentivo às lutas contra o sistema colonial em seu conjunto. Daí Palmares ter sido considerado um valhacouto de bandidos e não uma nação em formação. A sua destruição, o massacre da serra da Barriga, quando os mercenários de Domingos Jorge Velho não perdoaram nem velhos nem crianças, o aprisionamento e a eliminação de seus habitantes e, finalmente, a tentativa de apagar-se da consciência histórica do povo esse feito heroico foram decorrência de sua grande importância social, política e cultural. (Moura, 2020, p. 92).

A importância histórica dessas comunidades se traduzem em suas lutas pela liberdade. Palmares é apenas um exemplo; há, entretanto, muitos outros na história do Brasil aos quais não foi dada a devida importância; mesmo assim, resistem, e lutam, através de seus remanescentes, não mais pela liberdade, mas pelo reconhecimento e pela posse de suas terras. “Aproveitar esta tradição de luta, de resistência, e trabalhá-la é uma tarefa nossa, de educadores e educadoras progressistas” (Freire, 2024, p.150). Trazer para a história das comunidades quilombolas um sentido positivo, faz-nos concordar com a ideia de Amílcar Pereira sobre conhecer a “pluralidade de passados” dessas populações, desde como elas se conectam com as suas tradições, suas relações com a natureza, a religiosidade, o cuidado com seus territórios e, sobretudo, com a sua história.

As Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 10 de março de 2004, dentro do princípio: Ações educativas de combate ao racismo e as discriminações determinou que o Ensino de História Afro-Brasileira abranjerá:

(...) Iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). (DCERER, 2004, p. 21)

Em termos institucionais, as DCERER garantem que a história das comunidades remanescentes quilombolas estejam incluídas nos currículos

escolares como parte de nossos estudos históricos, dada a importância dessas comunidades e a invisibilização que ainda sofrem, por isso compreendemos ser preciso conhecer suas experiências e seus processos de lutas por direitos.

2.4 Resistências no Piauí: o Mimbó e a Esperança

A luta das comunidades remanescentes quilombolas não cessou com a Abolição em 1888. Pelo contrário, persistiu a resistência para garantir o direito à posse dos seus territórios, o que se concretiza somente no Centenário da Abolição da Escravatura no Brasil em 1988, com a promulgação Constituição neste mesmo ano, através do seu artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias que diz: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Para Mattos:

A aprovação do artigo sobre os direitos territoriais das comunidades dos quilombos culminou, assim, em todo um processo de revisão histórica e mobilização política, que conjugava a afirmação de uma identidade negra no Brasil à difusão de uma memória da luta dos escravos contra a escravidão. (Mattos, 2006, p. 106).

No entanto, segundo a autora, muitas comunidades negras em conflito com processo de reconhecimento da posse tradicional das terras, por serem vistas como “terras de pretos”, não queriam se associar à versão histórica dos quilombos. Santos e Lima (2013) consideram que, a partir desse artigo, o conceito de quilombo passa a ser ressignificado e reinterpretado, para além da visão historicista. Com isso, foi preciso regulamentar o artigo constitucional, através do decreto 4.887 de 20/11/2003. No seu artigo 2º, sobre as comunidades resmanescentes considera:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (Brasil, 2003, p.1).

O Piauí, como não poderia ser diferente do restante do território brasileiro, possui comunidades remanescentes dos quilombos, que foram, igualmente, invisibilizadas da nossa história local. De acordo com dados do censo demográfico

do IBGE/2022, aponta-se que no Piauí existem 308 localidades quilombolas, tendo o terceiro território com maior população quilombola, a comunidade de Lagoas, abrangendo seis municípios piauienses: São Raimundo Nonato, Fartura do Piauí, Várzea Branca, São Lourenço do Piauí, Dirceu Arcoverde e Bomfim do Piauí.

Destacamos aqui a comunidade quilombola Mimbó, que está localizada no município de Amarante, no Piauí, com uma população de 600 habitantes. Essa comunidade quilombola tem uma história de luta e resitência de mais 200 anos. Foi reconhecida pela Fundação Palmares em 2006 como quilombola, sendo que somente em 2023 o governo do Piauí concedeu o título coletivo de terra da comunidade.

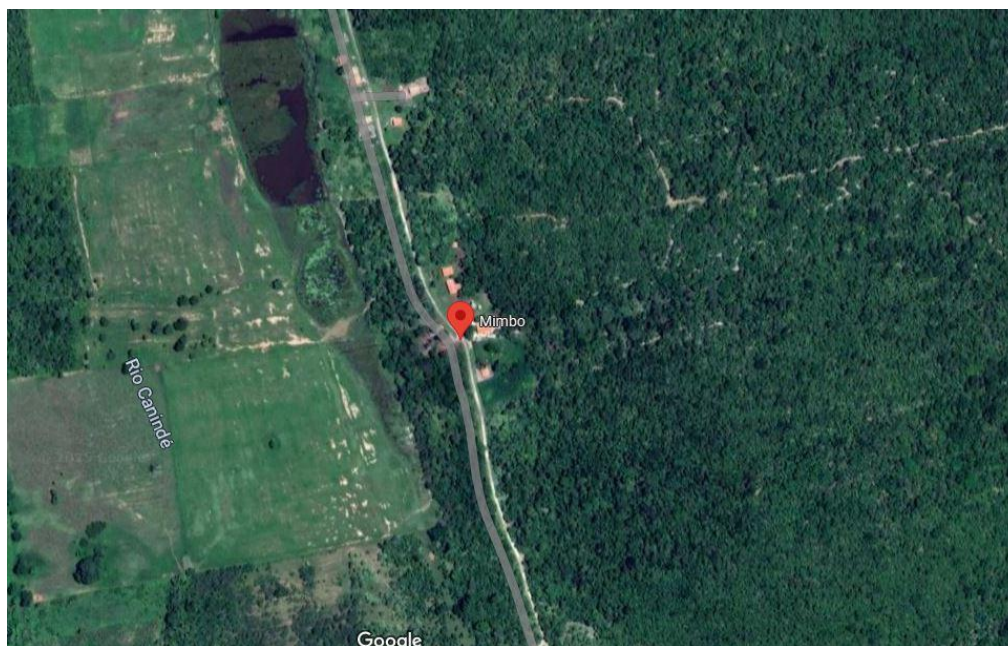
A comunidade remanescente do Mimbó é símbolo da resistência dessas comunidades na luta pela garantia de suas terras e preservação de suas práticas culturais e da memória de seu povo. Dona Idelzuíta Paixão é, dentro da comunidade, a referência que representa a força desses povos para sobrevivência dessas comunidades. No ano de 2021, foi lançado o documentário Mimbó, com duração de 53 minutos, direção de Chico Rasta²¹, exibido pelo Canal Futura. Foi o vencedor do 12º Doc Futura, apresentando a riqueza cultural e a luta de uma comunidade para garantir o seu reconhecimento, enquanto remanescentes quilombolas com a manutenção de suas tradições.

A Mimbó recebeu a titularidade das terras – 2800 hectares - pelo governo do Piauí no ano de 2023; soma-se a essa curiosidade o fato de a matriarca Idelzuíta Paixão ter sido a primeira professora da comunidade. Pela relevante e honrosa liderança recebeu o Título de Patrimônio Vivo do Piauí pelo Governo do estado.

As comunidades remanescentes quilombolas e sua importância histórica, se constitui como um aspecto a ser considerado no ensino de História, no sentido, de tornar explícito as trajetórias dessas comunidades e de seus sujeitos. A escola pode abordar a história desses grupos sejam eles urbanos ou rurais e planejar ações práticas por meio de visitas às comunidades, de modo que possa levar seus alunos/as a conhecer suas vivências e compartilhar experiências.

²¹ Chico Rasta – Jornalista, fotógrafo profissional com experiência em produções no audiovisual nas seguintes funções: pesquisa de locação, produtor local, montador, fotógrafo de cena, roteirista, operador de câmera, diretor de fotografia, diretor. Baseado em Parnaíba, Piauí. Site: <https://chicorasta.com.br>

Imagem 4: Comunidade Mimbó



Fonte: Google Maps

A utilização de exemplos como da comunidade Mimbó em sala de aula nos proporciona levar nossos alunos(as) a conhecerem sobre a nossa história local, como também perceber a importância dessas comunidades no sentido de preservar suas tradições, considerando tal importância como um espaço de saberes outros que devemos incluir nos currículos e práticas escolares.

A partir do ano de 1997, o Centro de Ciências Humanas e Letras da UFPI e integrantes do Grupo de Pesquisa IFARADÁ realizaram um estudo sobre as comunidades quilombolas do Piauí, intitulado Projeto de mapeamento e caracterização sociocultural das comunidades negras rurais cujos propósitos eram mostrar que, no Piauí, o negro atuou como em outros lugares do Brasil e conhecer essas comunidades de municípios piauienses, suas histórias, concepções de mundo e realidades. De acordo com Boakari (2005), são consideradas comunidades negras rurais, porque, na sua maioria, seus habitantes tinham relações de parentesco, senso de pertencimento aos locais, orientavam-se por normas históricas através de seus antepassados, valorizavam o que era do grupo. Dentre as comunidades pesquisadas pelo estudo estão: Mimbó, Sítio Velho, Tapuio, Canabrava dos Amaros, Tronco, Custanera, Olho D'água dos Pires e Sumidouro. No estudo sobre essas comunidades negras piauienses, foram elencados aspectos históricos,

socioculturais, econômicos, de estrutura, funcionamento e cidadania. Segundo Boakari; Gomes as informações dessa pesquisa trazem:

(...) uma compreensão mais crítica da luta histórica e da bravura persistente do negro enfatizará a necessidade de entender estes elementos como componentes imprescindíveis na construção da democracia numa sociedade marcada por diversidades, diferenças que nunca foram assimiladas como elementos positivos. (Boakari, 2005, p. 56).

Compreendemos que estudos como esse oportunizam que conheçamos a história dessas comunidades quilombolas e que possamos aproveitar esses materiais como fontes pedagógicas para usos em sala de aula, no sentido de promover e visibilizar a presença positiva do negro no estado do Piauí e no Brasil.

Bábara Carine (2023) explica que entre suas referências, enquanto mulher negra, nunca tinha conhecido uma engenheira negra, porém, tinha tido professoras e professores negros que a fizeram trilhar o caminho da docência, na área da química. Ela pondera, ainda, o quanto ter representatividade é tão importante, pois onde não se pode ver, não se projeta.

O papel da escola, no sentido de estabelecer propostas pedagógicas que possam evidenciar, no ensino de História, as trajetórias negras brasileiras é, imensamente relevante, de modo que pode contribuir para que alunos(as) afrodescendentes criem um sentido de pertencimento à cultura afrobrasileira, bem como de projetar futuros em áreas de conhecimentos em que negros e negras, por muito tempo, não puderam estar. O educador brasileiro Paulo Freire nos coloca que

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. (Freire, 2021, p. 40)

A escola precisa considerar a identidade cultural e étnica de seus educandos, fazendo com que esse processo educativo tenha referências nas quais esses alunos (as) possam sentir-se representados, enxerguem-se em todas as áreas de conhecimento, todavia é tão importante apresentar a história de personalidades negras brasileiras no ambiente escolar, a fim de tornar a escola um espaço democrático, inclusivo e que preze pela diversidade.

Uma das determinações para o ensino de História e cultura afro-brasileira é que sejam realizados projetos durante todo o ano letivo - é preciso desmistificar no

ambiente escolar, a ideia de que só se pode tratar das questões relativas aos negro no mês de novembro, estudos da participação africana na História do Brasil, nos aspectos econômicos, sociais e culturais e a trajetória de negros e negras em diversas áreas do conhecimento, sejam elas de criação tecnológica, artística e de luta social. Diante disso, as DCNERER já determinam os estudos sobre as histórias de pessoas negras que também são importantes para o nosso conhecimento escolar, apontando o negro como sujeito histórico que pensa, vive e resiste. Apesar da colonialidade do saber está tão enraizada nos currículos e nas práticas de nossas salas de aula, é necessário insurgir nesse meio e se firmar como parte dessa história que invisibilizou os afrodescendentes do nosso país. Desse modo, decolonizamos essas práticas visibilizando a luta contra a colonialidade a partir desses sujeitos, de suas vivências sociais e epistêmicas.

Muitos nomes negros não fizeram parte dos livros de História, dentre eles, Luís Gama e Irmãos Rebouças. Ainda hoje, mesmo com mudanças na legislação, essas trajetórias são apresentadas de forma tímida. Por vezes, aparecem a título de curiosidades ou no final das unidades dos livros como complementos para o conteúdo estudado num determinado período, sendo evidenciada de forma oficial a história das classes dominantes. Assim, observamos que “no ambiente escolar, esse ato de buscar ‘esconder’ determinados grupos em detrimento de outros proporcionou a construção de uma versão de história ali transmitida que pouco atendia os anseios da maior parte da população e escamoteava distinções sociais latentes.” (Silva; Rodrigues, 2022, p.41).

Uma presença negra na História do Piauí que até bem pouco tempo era desconhecida e acreditamos que muitos ainda desconhecem é Esperança Garcia, mulher negra escravizada que viveu no período colonial.

Esperança Garcia viveu por volta de 1770, numa fazenda de nome Algodões. Atualmente essa região pertence ao município de Nazaré do Piauí, a 300 km de Teresina, atual capital do estado. Essa fazenda pertencia ao sertanista Domingo Afonso Mafrense que, tendo falecido em 1711, deixou-a de herança para os padres jesuítas. Por volta de 1760, os religiosos foram expulsos da Colônia pelo Marquês de Pombal, ficando a administração da fazenda sob o domínio do patrimônio real, de modo que foi dividida pelo Estado em três fazendas, cada uma administrada por um inspetor. É nesse contexto que a figura de Esperança Garcia se situa na história, sendo uma mulher escravizada, negra, mãe e - numa época em não se tinham

registros de mulheres que fossem letradas, ainda mais as escravizadas - subjugada duplamente, pela raça e pelo gênero, no entanto, ela escreve para o governador da Província, Gonçalo Lourenço Botelho de Castro, disposta a fazer uma denúncia de maus tratos aplicados a ela e a sua família das mãos do inspetor da fazenda, Capitão Antônio Vieira de Couto. Esperança Garcia reivindicava ainda o seu retorno para onde viviam anteriormente, em virtude de questões religiosas. Além disso, intercedia em nome de outros escravizados que viviam na fazenda e que queriam participar dos sacramentos da Igreja Católica, uma vez que, onde se encontravam, não podiam realizar essas atividades. A carta de Esperança Garcia foi encontrada pelo historiador Luiz Mott em 1979, no Arquivo Público do Piauí. Para a professora Maria Sueli esta carta

(...) Evidenciou aspectos da História do Piauí até então desconhecidos, tais como a luta, por meio da institucionalidade do Estado Português, e a atuação de pessoas escravizadas como fiscalização e controlo dos atos de autoridade que faziam a gestão em nome do monarca. Mesmo diante de evidências tão importantes para a história do Piauí, os fatos descobertos permaneceram e permanecem desconhecidos de boa parte da população piauiense. (Sousa, 2021, p. 206-207).

Dada a importância desse documento para a nossa história e com o intuito de dar visibilidade para essa personalidade negra, a professora Sueli Sousa organizou a Comissão da Verdade da Escravidão Negra, Seccional Piauí da Ordem dos Advogados do Brasil que teve como objetivo o pedido de reconhecimento simbólico de Esperança Garcia como advogada. A comissão fez um dossiê para responder à natureza jurídica da carta e à perspectiva constitucional do passado em que viveu.

A carta de Esperança Garcia, como ferramenta pedagógica no ensino de História, possibilita-nos refletir sobre a atitude dessa mulher, negra e escravizada, numa sociedade escravocrata, na qual os escravizados não eram considerados sujeitos com direitos constituídos, vistos como coisas, propriedade de seus senhores, sobretudo quando se analisam aspectos como a educação dos africanos escravizados no Brasil Colônia e como a escrita de Esperança representa um ato de resistência, denunciando e falando não apenas por si, mas pelos seus semelhantes.

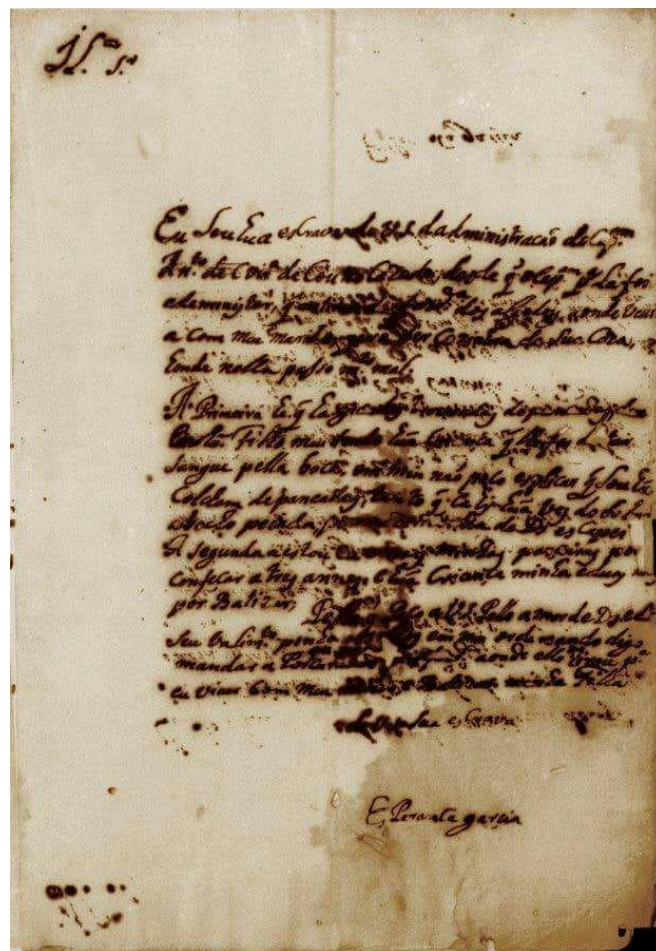
Souza (2021), nos aponta que a carta de Esperança Garcia diz respeito a um ato de resistência, porém um tipo de resistência específica, destacand a atuação de um membro de uma sociedade escravocrata que denuncia e pede proteção do Estado, numa expressão de exercício da advocacia.

Transcrição da Carta

Eu sou uma escrava de V.S.^a administração de Capitão Antonio Vieira de Couto, casada. Desde que o Capitão lá foi administrar que me tirou da Fazenda dos Algodões, aonde vivia com meu marido, para ser cozinheira de sua casa, onde nela passo tão mal. A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho nem, sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca; em mim não poço explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que caí uma vez do sobrado abaixo, peada, por misericórdia de Deus escapei. A segunda, estou eu e mais minhas parceiras por confessar a três anos. E uma criança minha e duas mais por batizar. Pelo que peço a V.S. pelo amor de Deus e do seu valimento, ponha aos olhos em mim, ordenando ao Procurador que mande para a fazenda aonde ele me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha. De V.S.^a sua escrava, Esperança Garcia.

Imagem 5: Carta de Esperança Garcia

Fotografia: Paulo Gutemberg



Fonte: <https://esperancagarcia.org/>

Neste sentido, consideramos muito importante, dentro da trajetória de negros brasileiros na história, o exemplo de Esperança Garcia, sua iniciativa e ousadia de escrever essa carta, em uma época em que os escravizados não tinham esse direito, sendo mulher, já denunciava a violência dos seus opressores. No que diz respeito à escola, tratar da história de pessoas como Esperança Garcia nos traz reflexões sobre diversos aspectos que precisam ser visibilizados sobre os negros no Brasil, tais como: a educação de pessoas escravizadas, a violência contra as mulheres, o racismo e o que são direitos, e quem pode ter direitos em nossa sociedade.

Compreender histórias outras de trajetórias negras no ensino de História, remete-nos à valorização do povo negro brasileiro, fazendo com que nossos

alunos(as) da EJA reflitam acerca da importância da representatividade negra na nossa história, conectando as vivências dos educandos à temática racial.

CAPÍTULO 03

A EJA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

3.1 Educação pública extensiva à Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, é uma modalidade de ensino regulamentada pela LDB nº 9394/96, destinada àqueles que não concluíram os estudos na idade própria no Ensino Fundamental e Médio. Por isso, os sistemas de ensino devem ofertar gratuitamente essa modalidade, observando as especificidades do seu alunado.

A EJA é uma modalidade de ensino que tem características bem específicas, pois atende a um público que tem demandas diferentes dos demais alunos das outras modalidades de ensino. São jovens e adultos que chegam à escola, geralmente, no turno noite, depois de um dia inteiro de trabalho, com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, grande parte em processo de alfabetização. No que diz respeito às condições de trabalho e formação de professores da Eja, existe uma deficiência em relação ao material de apoio pedagógico para alunos e professores. As formações pedagógicas, pelo menos na realidade na qual atuo como docente, não levam em consideração as especificidades do público que atendemos, sobretudo nos últimos anos, quando vivenciamos o fechamento de várias turmas de EJA no município de Parnaíba, devido à falta de políticas municipais voltadas para essa modalidade, com o objetivo de desenvolver estratégias que minimizem a evasão e que favoreçam a permanência desse alunado na escola.

De acordo com os dados do Educacenso 2023, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, o número de matrículas na EJA vem diminuindo entre os anos de 2019 e 2023, chegando nessa última data a 2,6 milhões de estudantes matriculados, sendo que, 75,4% destas matrículas são das redes municipais no nível Fundamental e nas redes estaduais um total de 84,7% das matrículas no nível médio. Existe uma diversidade quanto a faixa de idade no público da EJA, variando de adolescentes entre 15 e 17 anos, jovens entre 18 e 29 anos, adultos entre 30 a 40 anos e idosos. Convém ressaltar que o perfil predominante nas salas de aula dessa modalidade são os jovens. Silva (2021), considera que “nos últimos anos, a EJA vem passando por um processo de

“juvenilização”, atendendo, até mesmo, um público que deveria estar matriculado no ensino regular. Isso ocorre porque, legalmente, a idade mínima para ingresso na modalidade é de 15 anos no ensino fundamental e 18, no médio.”

Quanto aos dados sobre cor ou raça, temos 77% dos alunos identificados como pretos ou pardos no ensino fundamental e 70,7%, no nível médio. Os alunos que se identificam como brancos correspondem a 19,6% no ensino fundamental e 26,9% no nível médio. Observamos, também, a partir dessas informações, que os jovens e adultos negros estão numa condição de desigualdade em relação aos alunos brancos, já que aqueles são maioria na EJA, devido a toda aquela problemática citada anteriormente.

Os dados acima representam uma realidade à qual a escola em que sou docente não está alheia. Na escola Municipal Cândido Athayde, nos turnos tarde e noite, temos uma maioria de alunos pretos e pardos, oriundos de situações diversas, a saber: anos de repetência numa série-ano (que devido à distorção, são direcionados para essa modalidade), evasão escolar (necessidade de ingresso no mercado de trabalho, precocemente), vulnerabilidade (gravidez na adolescência; má estrutura familiar ou até mesmo ingresso tardio ou inexistente na escola).

Sobre as persistentes desigualdades enfrentadas pela população negra na educação, sendo perceptível na EJA, Silva nos aponta que:

A análise do processo de inclusão de forma subalterna e das trajetórias escolares acidentadas nos leva a ponderar que as desigualdades educacionais em nosso país atigem de forma mais significativa a população afro-brasileira. Pode-se verificar que ao serem desagregadas por raça/cor do alunado do ensino fundamental e médio as taxas de distorção série/idade entre os/as jovens negros/as são as piores. Essas informações ainda nos fazem refletir que a resolução dessas desigualdades não se encerra simplesmente na redução das desigualdades socioeconômicas, conforme acreditam setores sociais. (Silva, 2010, p. 107).

A EJA reflete essa realidade e enfrenta diversos problemas no âmbito das políticas públicas educacionais do Brasil, sobretudo o descaso dos sistemas de ensino, a sua precarização por meio de metas e programas pontuais, sem um planejamento que vise à valorização dessa diversidade, seja nos aspectos de gênero, raça, classe e idade.

A Educação de Jovens e Adultos está presente na história da educação brasileira desde o período colonial, perpassado por práticas formais e não-formais de ensino durante toda a sua trajetória. No Brasil Colônia, as primeiras iniciativas de

educação para jovens e adultos se deram a partir da chegada da Companhia de Jesus, padres jesuítas, por meio da catequização dos povos indígenas. De acordo com Haddad; Di Pierro (2000), os jesuítas, além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas, posteriormente, aos escravos negros.

Após a expulsão dos jesuítas em 1759, por meio do Decreto-lei de 03 de setembro, promulgado pelo rei D. José I e das Reformas Pombalinas, a educação ficou esquecida, especificamente para as classes mais vulneráveis.

No Brasil Império, a Constituição de 1824, no que diz respeito à educação, esse marco legal estabeleceu que a “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”, mas essa escolarização não passou da forma escrita, ou seja, “do papel”. Os avanços da educação pública para todos, incluindo os adultos, estabelecer-se-iam de forma muito lenta.

De acordo com Haddad; Di Pierre (2000), o que a legislação garantiu não se efetivou na prática, pois a população mais vulnerável, pessoas negras escravizadas, mulheres, indígenas, não foi incluída nesse processo, caracterizando-se a educação como um privilégio para uma elite econômica do país.

Marquez; Godoy (2020) apontam que por volta de 1870, começaram a surgir escolas noturnas, visando a alfabetizar os trabalhadores analfabetos e “civilizar as camadas populares”. A visão da época sobre as pessoas iletradas era de inferioridade ou incapazes, estereótipo que perdurou na sociedade imperial, estendendo-se ao período republicano. No entanto, a Constituição de 1891, a primeira do Brasil Republicano, impediu o voto dos analfabetos, num país em que 80% da sua população não sabia ler, nem escrever, pois estes eram considerados degenerados, precisavam ser civilizados.

O Estado brasileiro, na República, passa a pensar na educação como a “redentora da nação”; logo, era necessário normatizar o ensino básico, influenciados por uma série de mudanças sociais ocorridas na época, como a emergência de uma industrialização que levaria o país ao desenvolvimento, conseqüentemente exigiria uma massa trabalhadora qualificada. Mas pouco se avançou no sentido de manter uma educação primária básica para as camadas populares, visto que “novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade

financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente (Haddad; Di Pierre, 2000, p.109).

É importante ressaltar a iniciativa da Frente Negra Brasileira (FNB), entre os anos de 1931 e 1937, a fim de contribuir para que os afrodescendentes tivessem acesso à educação, sobretudo com a implantação de cursos de alfabetização para adultos. Domingues (2008), destaca que essa instituição tinha um departamento de Instrução, responsável pela educação ofertada pela organização. “Quando a FNB resolveu oferecer o curso de alfabetização para jovens e adultos, buscava-se solucionar um dos principais flagelos que assolavam a população negra: o analfabetismo. (Domingues, 2008, p. 524). Essa associação viu que, por meio da educação, os negros poderiam ser inseridos e mais respeitados na sociedade da pós-abolição, uma vez que muitas instituições que ofertavam o ensino barravam a matrícula de “pessoas de cor”.

A educação começa a ter um papel de relevância nas políticas públicas do Brasil, a partir da Constituição de 1934, a qual reconhece que a educação é um direito de todos, sob responsabilidade da Família e do Estado, sobretudo, no seu artigo 150 que versa sobre: “O ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos”. Essa foi a primeira vez que a legislação brasileira considerou os adultos como sujeitos que deveriam ter acesso ao sistema educativo, “ainda que essa população não tivesse sido considerada no passado como cidadã, nesse momento da história se caracterizava como força de trabalho e com direitos sociais” (Marquez; Godoy, 2020, p. 29). Há que se destacar o Plano Nacional de Educação, proposto pela legislação, no sentido de estabelecer normativas para a manutenção e estratégias para educação brasileira, todas essas iniciativas foram influenciadas pelo Movimento de Educadores em favor da escola pública.

A década de 1940 foi decisiva para a educação de jovens e adultos, que por meio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, instituiu em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário. Esse órgão, deveria realizar medidas de ampliação da educação primária, incluindo o Ensino Supletivo para Jovens e Adultos, sendo que 25% dos seus recursos deveriam ser aplicados para essa modalidade de ensino, um avanço, no sentido de financiamento para o desenvolvimento de atividade voltadas para a modalidade de ensino.

Em 1947 é lançada a Campanha de educação de Adultos (CEA), promovida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a primeira iniciativa governamental

para o ensino de Jovens e Adultos em áreas urbanas e rurais, bem como a realização do I Congresso Nacional de Educação de Adultos. Essa campanha tinha como objetivo combater o analfabetismo, visava a atender as necessidades econômicas e políticas da época que viam na sua erradicação, uma maneira de tirar o país do atraso que a ele era atribuído decorrente de ter a maioria da sua população analfabeta. Para além do ensino de alfabetização, iniciou-se uma organização desse trabalho a partir das coordenações, produções e distribuição de materiais didáticos, bem como, mobilização das pessoas, governos estaduais, municipais e da iniciativa privada. Essa campanha inicialmente trouxe resultados significativos; porém, na década de 1950, não obteve tanto sucesso quando se voltou para as áreas rurais. Silva (2021), destaca que essa campanha de educação de adultos recebeu muitas críticas, devido às deficiências administrativas, financeiras e pedagógicas.

No II Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido em 1958, os educadores passam a discutir sobre as características específicas dessa modalidade de ensino, pois consideravam que, apesar da organização dos sistemas para a escolarização de adultos, esta se assemelhava aos métodos para alfabetizar crianças, não respeitando as especificidades dos alunos da modalidade. É nesse cenário que a Educação de Jovens e Adultos passa a ter como referência as ideias do educador Paulo Freire (1921-1997).

Uma nova etapa se inicia para a Educação de Jovens e Adultos, vistos anteriormente como uma modalidade em que os educandos eram ignorantes, sem nenhum tipo de saber, discriminados devido a sua condição. O pensamento de Paulo Freire rompe com esse estigma, colocando os educandos num lugar de sujeitos que têm saberes, que, para além de aprender, podem ensinar com as suas vivências. Para ele, era preciso respeitar os saberes dos educandos:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 2021, p. 29).

Em 1959 surgiram muitos programas de Educação de Jovens e Adultos que se baseavam nas ideias de Paulo Freire, numa educação emancipatória e

libertadora, que se construía a partir da problematização, do diálogo e da conscientização da sua condição, enquanto sujeito que pode questionar e propor mudanças.

A educação libertadora para Paulo Freire se opõe ao que ele chamou de “educação bancária”, onde o educador é o sujeito, conduzindo os alunos a memorização mecânica, uma hierarquização entre quem domina o saber e quem não o tem e precisa ser ensinado. Hooks, sobre o pensamento de Paulo Freire, analisa:

Quando entrei na faculdade, o pensamento de Freire me deu apoio de que eu precisava para desafiar o sistema de “educação bancária”, a abordagem baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la. Desde o começo, foi a insistência de Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chamava de “conscientização” em sala de aula. (Hooks, 2013, p. 26)

Deste modo, a educação libertadora possibilita que tanto educandos quanto educadores tomem consciência da sua realidade, questionando e buscando transformá-la. Na educação de jovens e adultos proposta por Freire, é necessário considerar o conhecimento de mundo que os alunos têm, fazendo com que reflitam sobre os aspectos políticos, sociais e econômicos nos quais estão inseridos.

Na década de 1960, a Educação de Jovens e Adultos terá um impulso relevante, no sentido de valorização do saber popular aliado aos conhecimentos institucionalizados na escola, surgindo, assim, muitas iniciativas de programas voltadas para o ensino de adultos, dentre elas, citamos: Movimento de Educação de Base, da CNBB; Movimento de Cultura Popular; Centros Populares de Cultura, da UNE; Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal e o Programa Nacional de Alfabetização do MEC, que teve a participação de Paulo Freire. Sendo este último, realizado na cidade de Angicos – Rio Grande do Norte, que consistia em alfabetizar adultos em 40 horas por meio do método freiriano, que utilizava palavras do vocabulário e das vivências dos alunos dessa região, de maneira que tomassem consciência da leitura por meio das experiências vividas por estes alunos.

Com o golpe civil-militar de 1964, todas as iniciativas de Educação Popular, especialmente voltadas para o ensino de jovens e adultos, foram extintas. Paulo Freire foi perseguido pelos governos militares e se exilou no Chile onde escreveu

uma de suas obras mais lidas no mundo, a Pedagogia do Oprimido.

Os governos militares criaram, para o campo da EJA, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), através da Lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967. Essa proposta tinha como meta alfabetizar a população, sendo entregue a sua direção ao economista Mário Henrique Simonsen²², que ficou responsável por garantir recursos para a manutenção do programa. Sem vínculo com a questão orçamentária e independente do Ministério da Educação, funcionou a partir de comissões municipais submetidas a uma direção pedagógica central. Esse programa de acordo com Haddad; Di Pierro:

(...) chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como “vergonha nacional” nas palavras do presidente militar Médici. Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa campanha de mídia. Foi o período de intenso crescimento do MOBRAL. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 116)

Esse programa foi ofertado em todo o país, e não se diferenciava de outras propostas anteriores, no sentido de ver o analfabeto como alguém a ser civilizado e não respeitava as especificidades do ensino de adultos. O resultado dele foi o surgimento do PEI (Programa de Educação Integrada), que seria a oferta do ensino primário de forma compactada e a continuidade dos estudos por meio de outros programas ligados ao MOBRAL, sendo que em 1985 é extinto, com fim do regime militar, sendo substituído pela Fundação Educar. Todavia, ficou marcado pela postura ideológica e práticas autoritárias do regime da época, bem como, pela falta de qualidade do tipo de ensino ofertado.

Ainda no governos militares, foi implantado o Ensino Supletivo, por meio da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, com o intuito de suprir a escolarização regular de jovens e adultos que não tinham concluído na idade certa, por meio de cursos e exames oferecidos pelos governos estaduais no formato a distância.

No período da redemocratização do Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, mais adiante a LDB 9694/96, a Educação de Jovens

²² Mário Henrique Simonsen – Foi um engenheiro, economista, professor e banqueiro brasileiro. Durante o Governo do general Emílio Garrastazu Médici, de 1969 a 1974, exerceu a presidência do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).
Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1rio_Henrique_Simonsen

e Adultos passa para a institucionalidade de sua garantia para os cidadãos que não tiveram acesso à escolarização ou não a concluíram na idade certa, portanto, a lei torna obrigatória a oferta de ensino na EJA, passando a ser um dever da União, dos Estados e Municípios manter a sua gratuidade e oferta pública. Sobre a EJA, o artigo 37 da LDB estabeleceu:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (BRASIL, 1996, p. 29)

Diferentemente de outros momentos da trajetória da EJA no Brasil, nesta fase as peculiaridades da modalidade passam a ser consideradas para a oferta do ensino básico, não se restringindo apenas ao processo de alfabetização, sendo ele, uma etapa desse processo.

Em 2000 foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Este parecer traça um perfil do alunado dessa modalidade, considerando-o “dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais.” (Brasil, 2000,p.5).

O documento também afirma ser a Educação de Jovens e Adultos uma dívida social do Brasil para com aqueles que não tiveram acesso à escolarização e que necessitam de reparação. Considerando que a EJA é uma proposta de qualificação para todos, adolescentes, jovens, adultos e idosos, uma oportunidade de compartilharem conhecimentos e vivências. Salienta ainda que o público dessa modalidade, devido à falta de escolarização, não pode ser estigmatizado por visões preconceituosas.

No entanto, a EJA, devido à falta de uma política contínua que valorize um currículo próprio, financiamento e a formação de professores para atuarem na modalidade, mesmo com avanços, ainda é muito fragilizada, por conta de diversos

programas que não têm continuidade, com processos pedagógicos diversos, voltados muitas vezes para a profissionalização desses alunos, com o objetivo de atender a interesses empresariais e de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas – ONU e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO.

Além disso, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, sendo a sua elaboração influenciada por grupos empresariais, a situação da EJA tornou-se ainda mais precária, pois esta não é contemplada no documento que universaliza os conteúdos e estabelece competências que devem ser alcançadas na Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio, desconsiderando a Educação de Jovens e Adultos.

Os desafios para a Educação de Jovens e Adultos são muitos, principalmente para o professor que está na ponta do serviço. Vivenciamos a precarização dessa modalidade de ensino, muitas vezes ficando a cargo dos docentes a adaptações de materiais e metodologias que melhor atendam o nosso alunado.

A Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER faz parte de um conjunto de políticas de reparação histórica aos povos afrodescendentes, instituída a partir da promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08 que fizeram alterações na LDB, constituindo-se como uma das ações afirmativas, estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Parecer CNE/CP nº3/2004 e da Resolução CNE/CP1/2004. A EREER deve ser incluída como parte dos projetos políticos pedagógicos nas instituições de ensino do EJA, no sentido de difundir e tornar presente no ambiente escolar ações relacionadas às questões étnico-raciais. Desta forma, as relações étnico-raciais contribuem para a formação de alunos negros e não negros, possibilitando conhecer e valorizar a história dos afrodescendentes que durante muito tempo esteve permeada por momentos de invisibilização, e favorecer o debate sobre o racismo, buscando sua superação.

Pereira (2021) analisa que a lei 10.639/03 é uma conquista histórica da luta antirracista no Brasil, através das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana* que a regulamentam, uma vez que também problematizam o eurocentrismo presente na educação brasileira, possibilitando o conhecimento sobre as narrativas de (re)existência das populações negras ao longo da história.

Petronilha Silva (2011), sobre a educação das relações étnico-raciais, afirma que tem por alvo a formação de homens e mulheres, empenhados na promoção da igualdade de condições nos exercícios sociais, políticos, econômicos de ser, viver e pensar, próprios do pertencimento étnico-raciais e sociais. Portanto, pode a escola se colocar num lugar de neutralidade sobre as questões étnico-raciais?

A escola tem o dever de formar cidadãos e, na atual conjuntura, não pode estar alheia às questões étnico-raciais. Além disso, seu projeto político-pedagógico deve assegurar que a EREER perpassasse por toda a matriz curricular, não ficando restrita a determinadas disciplinas, por exemplo a História apenas, pois a contribuição dos conhecimentos africanos estão em todas as áreas e precisam ser evidenciados como referência de valores e práticas que a humanidade produziu.

A escola ao tratar das temáticas étnico-raciais, precisa reconhecer a existência do mito da democracia e que essa ideia deve ser desconstruída, adotando práticas pedagógicas que valorizem as diferenças, fortalecendo a luta antirracista, em como combater práticas preconceituosas e de discriminação.

Os conteúdos e práticas pedagógicas a serem trabalhados na escola, no âmbito da EJA, devem trazer as relações étnico-raciais dialogando com o fato de ser o Brasil um país multiétnico, com a presença de vários grupos raciais que o constituíram enquanto nação. Fazem-se necessárias, portanto, metodologias que possam evidenciar essa pluralidade, sem a hierarquização/inferiorização de nenhum grupo. A formação de professores deve se alinhar a novas perspectivas que não sejam eurocêntricas, que considere um outro olhar sobre a história de povos subalternizados. Sobre essas práticas no contexto escolar, Silva (2023) afirma que:

(...) pedagogias de caráter emancipatório, decoloniais são vistas como um convite para os educadores reverem suas práticas pedagógicas, erradicando do ambiente escolar o pensamento monocultural que tem contribuído para a perpetuação de ideias discriminatórias e preconceituosas que produzem marginalização e exclusão daquela parcela de sujeitos que não se adequam ao padrão eurocêntrico de conhecimento. (Silva et al., 2023, p. 203).

Rever as práticas pedagógicas no ambiente escolar requer uma mudança de postura sobre as relações étnico-raciais, sobretudo de gestores escolares que devem munir-se de subsídios que contemplem a EREER em seus planos políticos pedagógicos, discutindo com suas equipes escolares sobre situações de racismo que venham a ocorrer na escola, bem como, buscando dialogar com professores e

comunidade escolar sobre atitudes e ações de combate ao racismo na escola, considerando, no caso da EJA, o público que costuma estar presente nessa modalidade.

A formação pedagógica é o principal instrumento para garantir que as relações étnico-raciais estejam presentes na escola. É preciso, pois, conhecer as culturas afrobrasileira e africana para compreender as suas peculiaridades. Para tanto, é preciso considerar que “somos desafiados a realizar uma mudança epistemológica no campo da formação de professores(as) que vá além de velhas dicotomias entre o escolar e o não-escolar, o político e o cultural, o instituído e o intuitivo, ainda presentes em vários currículos e práticas de formação de professores. (Gomes, 2011, p. 57).

Tendo em vista envolver toda a comunidade escolar em torno das discussões a respeito das relações étnico-raciais, em 2024 o Ministério da Educação (MEC) lançou a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escola Quilombola – Pneeerq, através da Portaria nº 470/2024, que tem por objetivo a implementação de ações e programas educacionais, no sentido de superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, sobretudo a promoção de uma política educacional para a população quilombola. Como público alvo dessas políticas, estão professores, gestores, funcionários e alunos.

Essa política tem como compromisso estruturar um sistema de metas e monitoramento, implementar e assegurar o Art. 26 A da LDB 9694/96, formar profissionais da educação para gestão e docência no âmbito da EREER e EEQ, bem como de outras ações educacionais. Essa política é de fundamental importância para que secretarias estaduais e municipais de Educação possam assegurar que suas redes possam implementar a EREER nos seus currículos e projetos pedagógicos.

A EJA e a Educação da Relações Étnico-Raciais possuem similaridades que as tornam campos educacionais que se atravessam no contexto educacional brasileiro, uma vez que a EJA é uma modalidade de ensino que por muito tempo esteve ligada a medidas compensatórias, não considerando os aspectos do seu público e não garantindo os seus direitos, inclusive o de uma educação que os enxergasse enquanto sujeitos. Da mesma forma, a EREER que, para garantir que fosse incluída nos currículos escolares brasileiro, se estabeleceu como temática de

importância para o ensino, por meio das reivindicações dos movimentos sociais negros, os quais exigiram que fossem feitas ações afirmativas, no sentido de reparar, historicamente, os direitos que a educação brasileira não garantiu às populações negras e afrodecendentes. Portanto, as relações étnico-raciais e a escolarização do público da EJA estão entrelaçadas, na medida em que “a história da EJA e dos/as negros/as estão intimamente relacionadas, principalmente no que diz respeito à negação de direitos e à secundarização/inferiorização dessa modalidade e desse grupo social”. (Silva; Moura; Santos, 2021, p. 85).

Sendo assim, o público da EJA, na sua maioria, é constituído de alunos(as) negros(as), que em algum momento da vida deixaram de estudar, ou simplesmente não tiveram acesso à escola na idade certa, por vários fatores, sociais ou econômicos, situações que assolam a população negra brasileira. É preciso ressaltar que os alunos(as) que compõem essa modalidade de ensino são diversos, não apenas nas questões raciais, mas, em aspectos etários, de gênero, econômicos. Dessa forma, precisam ser vistos dentro dessa diversidade, com o intuito de que lhes seja oferecido não apenas uma educação formal, mas sobretudo uma formação que os contemple no seu todo, respeitando seus aspectos.

Analisando o público da EJA, a partir de suas peculiaridades, Arroyo nos coloca que:

(...) São jovens e adultos populares. fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essa identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, exclusão e marginalização; consequentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos coletivos sociais, historicamente negados. (Arroyo, 2005, p. 8)

São características que precisam ser reconhecidas pela escola, no sentido de construir estratégias que os incluam como parte desse processo educativo. Quando a escola não leva em consideração as especificidades desses jovens e adultos, tentando enquadrá-los em currículos e programas num padrão universal de ensino, muitas vezes idealizados para outras modalidades de ensino, acaba por negar os saberes culturais que estes alunos(as) trazem consigo de experiências vividas. “Os saberes e competências escolares não ignorados. Eles reencontram outro horizonte quando vinculados aos processos de humanização e emancipação humana.” (Arroyo, 2005, p. 230).

Os currículos e as práticas pedagógicas para o processo de ensinar e

aprender são elaborados de forma hegemônica, partindo do princípio de que todos os indivíduos na escola são “iguais”, de modo que continuamos a executar um ensino a partir de perspectivas eurocêntricas e a invisibilizar outras epistemologias que também constituem parte desse fazer pedagógico. Para França e Piassa (2022), os currículos do ponto de vista da decolonialidade do saber, quando incluídos no currículo escolar, podem provocar questionamentos às hegemonias epistemológicas mantidas e garantidas pela escola. Possibilita ao colonizado perceber-se sujeito da sua história.

Sendo assim, é preciso que os currículos e práticas pedagógicas que permeiam a EJA contemplem a inclusão das relações étnico-raciais, aproximando as discursões sobre a História da cultura afro-brasileira e africana do seu público, de forma que tenhamos um ensino que valorize a diversidade, sobretudo, que ressignifique o olhar da escola para os saberes que os jovens e adultos trazem e que podem completar os saberes escolares, buscando um ensino emancipador.

3.2 – Uma sequência didática antirracista para o EJA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e África nos propõem um novo olhar sobre a História do povo negro, que vai desde a formação de professores, inclusão no currículo escolar e práticas cotidianas do uso de temáticas que tratem da história e cultura afrobrasileira, que contemplem não apenas os alunos(as) negros(as), mas também que possam envolver alunos(as) brancos(as) e toda a comunidade escolar, de modo que possamos promover uma educação antirracista.

O desenvolvimento desse trabalho se deu por meio de pesquisa qualitativa e bibliográfica, bem como, da proposição e construção de sequência didática, uma proposta antirracista para turmas de 5ª etapa (8º/9º) da EJA do Ensino Fundamental, sob o título de “Vozes negras ecoando na escola”. Neste sentido, a sequência didática é constituída de oito aulas com as seguintes temáticas:

- ✓ Comunidades quilombolas: uma história de resistência;
- ✓ Comunidades quilombolas no Piauí;
- ✓ Mimbó;
- ✓ Teorias raciais: o uso da ciência como justificativa para o racismo;

- ✓ AmarElo: é tudo para ontem, as vozes negras do Brasil;
- ✓ Personalidades negras na História do Brasil: representatividade importa!;
- ✓ A ciência e tecnologias africanas e afro-brasileiras.

A temática da sequência didática foi estabelecida a partir da necessidade de aplicar no cotidiano escolar o que preconizam as leis 10.639/03 e 11.645/08, que é a inclusão da História da África e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, tendo em vista que, ainda nos dias atuais, as relações étnico-raciais, apesar das pesquisas e construção de recursos pedagógicos que temos cada vez mais disponíveis, é necessário evidenciar e tornar presente em nossas salas de aulas a valorização do povo negro e o constante empenho da escola, enquanto instituição, de enfrentar o racismo e promover a equidade.

Outro ponto a ser considerado para a escolha do Produto Educacional em formato de sequência didática são as dificuldades que os docentes enfrentam na Educação de Jovens e Adultos, em relação à escassez de material pedagógico que contemplem as necessidades do público da EJA.

O Produto Educacional será disponibilizado para além do site do Profhistória, com o objetivo de alcançar também os(as) professores/as das Redes Municipais de Ensino de Parnaíba e Luís Correia, em que atuo como docente, no sentido de colaborar para que o Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira seja cada vez mais divulgado e compartilhado para tornar a lei 10.639/03 efetiva nas práticas pedagógicas de nossas escolas.

3.2.1 O que é uma sequência didática?

O termo sequência didática foi apresentado por Antônio Zabala²³, em que o autor utiliza as expressões “unidade didática”, “unidade de programação” ou “unidades de intervenção pedagógica”. Para Zabala, Sequência Didática é definida por “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” (Zabala, 1998, p.18).

Sendo assim, as sequências didáticas constituem-se como uma ferramenta

²³ Educador espanhol, formado em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona, na Espanha. Zabala foi responsável pela reforma do ensino espanhol, tornou-se referência internacional na educação.

pedagógica que serve tanto a professores(as) como aos alunos(as), não podendo ser confundida com outros instrumentos pedagógicos usados em sala de aula.

Numa sequência didática, faz-se necessária a organização de atividades de forma sequencial, para favorecer ao professor uma definição prévia das atividades que deverão ser aplicadas no início, as intermediárias e aquelas que finalizarão o processo. Para tanto, é necessário realizar um levantamento prévio sobre os conhecimentos dos alunos(as) sobre a temática a ser estudada.

A sequência didática deve estar relacionada ao planejamento de ensino, articulando-se os conteúdos e objetivos que serão desenvolvidos no processo educativo. Essa articulação também deve levar em consideração os aspectos sociais, econômicos, políticos e históricos dos alunos(as). Segundo Giordan, as sequências didáticas

(...) são instrumentos desencadeadores das ações e operações da prática docente em sala de aula. Em consequência, a estrutura e o planejamento da SD elaborada pelo professor determinarão a forma e os meios pelos quais os alunos vão interagir com os elementos da cultura e, consequentemente, quais serão os processos de apropriação dos conhecimentos. (Giordan, 2014, p. 48)

Nesse sentido, as sequências didáticas devem ser elaboradas de forma que se aproximem da realidade dos alunos(as) tendo em vista uma aprendizagem mais significativa.

Na elaboração da Sequência Didática, deve-se observar alguns elementos que caracterizam detalhadamente o passo a passo da aula a ser aplicado pelo professor(a), como citamos: título, objetivo geral, objetivos específicos, conteúdos e o desenvolvimento das atividades.

3.2.2 O local e o público da pesquisa

A Escola Municipal Cândido Athayde está situada na cidade de Parnaíba – PI, no bairro São Vicente de Paula, fundada em 31 de março de 1974, atendendo adolescentes, jovens e adultos há 50 anos. Essa instituição funciona nos turnos manhã, tarde e noite com um total de 455 alunos no ano de 2024. No que diz respeito aos aspectos físicos da instituição, possui oito salas de aula, diretoria, secretaria, sala de professores, cantina, banheiros para os alunos(as), pátio e Sala

de recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado, destinado aos alunos(as) com deficiência.

A maioria do público atendido pela instituição é constituído de pessoas pretas e pardas; grande parte destes alunos(as) não se reconhecem como tal, havendo uma certa dificuldade na hora em que vão realizar essa autodeclaração. Outra observação, talvez inusitada, é o número significativo de jovens que frequentam religiões de matriz africana, no caso, a Umbanda, que se apresentam utilizando acessórios religiosos que simbolizam a sua espiritualidade, identificação possível graças à interação dialogal, algumas vezes rejeitada e incompreendida por outros professores/as, haja vista o racismo religioso tão imperante em nosso meio.

A escola está situada em um bairro da cidade de Parnaíba com índice de vulnerabilidade social alto, o que faz com que muitos de nossos alunos comecem a trabalhar cedo para ajudar nas despesas familiares. Aliada a essa questão, temos a situação da criminalidade, do tráfico de drogas que, na atualidade, é uma realidade local, aliciando muitos desses jovens para a marginalidade, bem como, muitos casos de gravidez na adolescência, a reprovação aliada às dificuldades de aprendizagem, o que dificulta a permanência desses jovens na escola no período regular de ensino. Na maioria dos casos, são remanejados para a EJA. No período da tarde, os adolescentes, e os adultos, para o turno noite.

Imagem 6: Escola Municipal Cândido Athayde.



Fonte: Arquivo pessoal.

O Projeto Político Pedagógico da escola contempla a Educação das relações étnico-raciais nos aspectos epistemológicos, porém no desenvolvimento de projetos pedagógicos anuais, não aparecem atividades voltadas para a História da África e cultura afro-brasileira no cotidiano da escola, o que se apresenta são ações pontuais na semana da Consciência Negra.

Portanto, devido à necessidade de fomentar nos alunos(as) a representatividade negra, sobretudo a valorização da História afro-brasileira e o enfrentamento ao racismo, propomos desenvolver essa sequência didática nas turmas de EJA da Escola Municipal Cândido Athayde.

3.2.3 Ação propositiva: sequência didática “Vozes negras ecoando na escola”.

O Produto Educacional deste trabalho de Mestrado foi escolhido, como ação propositiva: a elaboração de uma sequência didática, intitulada: “Vozes negras ecoando na Escola”, para professores(as) que atuam em turmas de 5ª etapa (8º/9º) da EJA na disciplina de História.

A sequência didática “Vozes negras ecoando na escola” apresenta os aspectos gerais do instrumento didático, tais como: o título, o objetivo geral, os objetivos específicos, a disciplina, o público-alvo, os recursos e duração das aulas, os procedimentos metodológicos e a avaliação.

Na aula 1 - *Comunidades Quilombolas: uma história de resistência* foi pensada e construída para abordar os conceitos de quilombo e comunidades remanescentes quilombolas, a partir das ideias de Beatriz Nascimento que considerou “a retórica do quilombo, sua análise como sistema alternativo, que serviu de símbolo principal para a trajetória desse movimento. Chamamos isso de correção da nacionalidade.” (Ratts, 2021,n.p), bem como de Kabenguele Munanga “(...) em seu conteúdo, o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo afro-banto reconstruído pelos escravizados para se opor à estrutura escravocrata.” (Munanga,2009, p.92-93), considerando os contextos atuais aos quais essas comunidades vivem, suas formas de resistências e tradições, partindo da compreensão do termo comunidades remanescentes de quilombos, que segundo Silva representam:

(...) representa os grupos historicamente formados por afro-brasileiros que

desenvolveram identidade social e étnica, práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. (Silva, 2021, p. 31)

Nos procedimentos metodológicos, serão realizados questionamentos sobre os conhecimentos dos alunos a respeito do assunto abordado, bem como da apresentação do documentário *Mimbó*, produzido pelo Canal Futura e dirigido pelo diretor Chico Rasta, que apresenta uma comunidade quilombola piauiense, localizada no município de Amarante. O documentário traz a história da comunidade pela ótica da regularização fundiária e pela manutenção de suas tradições enquanto povo quilombola, de modo que o professor(a) realizará questionamentos e reflexões sobre a situação dessas comunidades no território nacional. Como sugestão de atividade, o professor deverá dividir os alunos(as) em grupos para que realizem uma pesquisa sobre comunidades quilombolas do Piauí que já estão regularizadas ou em processo de reconhecimento de seus territórios; essa atividade deve ser socializada na aula seguinte e registrada em um mural na sala de aula.

A aula 2 – *Comunidades quilombolas do Piauí* foi elaborada no sentido de conhecer e valorizar a história local das comunidades quilombolas do Piauí. A partir dos conhecimentos que foram abordados na aula anterior, o(a) professor(a) deverá mostrar aos alunos os nomes e as histórias de outras comunidades de remanescentes de quilombolas no território piauiense, de forma que os alunos(as) possam conhecer os aspectos culturais, socioeconômicos e humanos dessas comunidades. Na proposta de atividade deverá ser desenvolvida a metodologia de Estação por Rotações de Aprendizagem.

De acordo com Christensen; Horn, Staker (2013, p. 27), o modelo de rotação por estações é aquele no qual, dentro de um curso ou matéria (ex: matemática), os alunos revezam entre modalidades de ensino, em um roteiro fixo ou a critério do professor, sendo que pelo menos uma modalidade é a do ensino online. Contudo, a metodologia de Estação por Rotações de Aprendizagem consiste na divisão da turma em grupos, nos quais irão realizar um revezamento por estações com diferentes atividades a serem desenvolvidas em um tempo determinado, em que todos os grupos passem por cada uma delas.

Nesta aula, atividade Estações por rotações de Aprendizagem, está dividida em 4 estações, com os temas: 1 - Texto: “O que eram os Quilombos” de Cássia Alves, onde os alunos(as) farão a leitura do texto e discutirão os pontos principais

sobre a História dos Quilombos no Brasil, fazendo registros. 2 - Vídeo do canal do *Youtube* “De olho nos Ruralistas: Conheça a obra do pensador quilombola Nêgo Bispo²⁴, assistir ao vídeo e produzir um texto sobre quem foi Nêgo Bispo. 3 - Mapa da Terras Quilombolas: tituladas e em processo no Incra, observar o mapa e pesquisar no *Google Maps* onde estão localizadas e registrar no cartaz do mapa do Piauí físico as informações pesquisadas. 4 - Reportagem do G1: “Piauí tem terceiro território com maior população quilombola do Brasil; conheça Lagoas, comunidade ameaçada por mineração”, refletir sobre as principais demandas das comunidades quilombolas do Piauí e registrar em cartaz.

No final desse processo, cada grupo deverá socializar com a turma o que aprendeu sobre as comunidades quilombolas do Piauí e apresentar seus registros de cada estação de aprendizagem.

Nas aulas 3 e 4 – *Teoria raciais: o uso da ciência como justificativa para o racismo* foi construída com o intuito de fazer uma reflexão sobre como a ciência no Século XIX foi usada pelos europeus para disseminar a ideia de uma raça superior, surgindo assim o racismo científico, uma corrente que se utilizou de teorias pseudocientíficas para justificar a inferioridade e a superioridade das raças, qual seja, a ideia de que a humanidade está dividida em raças, e as diferentes raças conformam uma hierarquia biológica, na qual os brancos ocupam posição superior (Skidmore, 2012; Schwarcz, 1993). Como mobilização de conhecimentos prévios sobre o que é o racismo, nesta aula o professor(a) deverá apresentar imagens de peças publicitárias veiculadas nas mídias digitais que são consideradas racistas, bem como a realização de discussão sobre a temática; ao final desta etapa, os alunos(as) deverão construir uma nuvem de palavras que mais surgiram no momento do debate com a turma.

Para melhor compreensão sobre o racismo, será realizada a leitura

²⁴ Nêgo Bispo (1959 – 2023) – Antônio Bispo dos Santos, piauiense do Povoado Papagaio, Vale do Rio Berlingas, atual município de Fancinópolis, Piauí. Foi morador do Quilombo Saco-Curtime, localizado no município de São João do Piauí, lavrador, poeta, escritor, professor, ativista político. Nêgo Bispo atuou como militante do movimento social quilombola, pelos direitos do uso da terra, em 2007 lançou seu primeiro livro, intitulado: *Quilombos, modos e significados*, onde desenvolveu o conceito de Contracolonização, onde contesta o atual modelo de desenvolvimento econômico ao qual o Brasil e outros países da América Latina se rendem. Bispo, propôs em contraponto a esse modelo, o conceito de biointeração, que tem como princípios extrair, utilizar, reeditar em uma relação comunitária, coletiva, em que a capacidade de cultivar, coletar e compartilhar são inerentes, definido como contracolonização é um conceito de desenvolvimento sustentável e é comum aos quilombos.

Fonte: <https://www.ancestralidades.org.br/biografias-e-trajetorias/nego-bispo>

compartilhada do texto: “Raça e racismo: breve digressão” de Mozart Linhares da Silva (2022), onde o professor(a) a partir da leitura deverá explicar os conceitos de racismo estrutural, que: “(...) diz respeito a como as relações sociais, culturais e econômicas de uma sociedade produzem acessos ou dificultam esses acessos a determinados grupos raciais.”, Institucional, sendo compreendido como “(...) às maneiras diferentes de tratamento que pessoas brancas e negras recebem em empresas, na mídia, nas universidades e em demais setores públicos ou privados.” e o comportamental, definido como “(...) comportamento racista de determinados indivíduos.” (Silva; Dias, 2022, p.16-17). Para tanto, será realizada a análise de como na história surgiram as teorias raciais do Século XIX.

Na continuação dessa temática, deverá ser apresentado o vídeo do Criança Esperança, programa da Rede Globo, intitulado *Ninguém nasce racista*, no sentido de promover a reflexão sobre como as pessoas se tornam racistas, levando os/as alunos(as) negros(as) a compartilharem com os colegas de turma se já vivenciaram situações nas quais sofreram algum tipo de racismo.

No desenvolvimento da aula deverá ser abordado que tanto o racismo como a injúria racial no Brasil são considerados como crime, de acordo com a Constituição Federal de 1988, explicitando as penalidades conferidas aos agressores. Portanto, a partir dessas explicações, o professor irá explanar sobre como, no Brasil, o Estado considerou criar políticas, com o intuito de embranquecer a população, tendo por objetivo o desaparecimento da população negra, para tanto, será necessária a apresentação da obra de Modesto Brocos, *A redenção de Cam*, para análise junto aos alunos(as), observando os detalhes da obra e a ideia de embranquecer o Brasil. João Batista Lacerda, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, foi convidado a participar do I Congresso Internacional das Raças em Londres no ano de 1911, estava ali na condição de um “um thípico paiz miscigenado”, apresentou em sua tese “cujo título já era em si revelador: *Sur les métis au Brésil*. Nesse ensaio, o país não era apenas caracterizado como mestiço, também se exaltava a mudança operante no local: “(...) o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento um século sem perspectiva, saída e solução”(Schwarcz, 1994, p.166). Defendia que em três gerações o Brasil seria branco e, para fundamentar seu argumento, utilizou uma obra artística do autor Modestos Brocos (1852-1936) intitulada de “A redenção de Cam”. Segundo Schwarcz:

Na legenda da tela, a frase não deixava dúvidas acerca da interpretação a ser seguida: “O negro passando a branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças”. Na verdade, Lacerda traduzia a pintura em termos de darwinismo social, e imprimia a noção de uma evolução de mão única: se a avó era preta retinta, a mãe já trazia traços ‘suavizados e evoluídos’, e o filho, localizado no centro da composição, fruto do casamento com um branco (possivelmente estrangeiro e português), mais se parecia com um europeu. (Schwarcz, 2011, p. 228).

A obra traz uma ideia de evolução das raças, baseada no darwinismo social, bem como, um milagre divino, quando a mulher negra se apresenta de mãos levantadas aos céus, como agradecendo a Deus pelo neto branco. Diante disso, fica subentendida a mensagem de que a sociedade brasileira iria em tempos futuros sair da condição de sociedade miscigenada e evoluir para uma sociedade civilizada e branca. No contraponto dessa obra, apresentamos a releitura da obra a Redenção de Cam, da artista contemporânea Mariana Sguilla, que representou as famílias negras, afim de celebrá-las, no sentido de suscitar nos alunos(as) uma reflexão sobre as duas obras, observando os aspectos que as diferenciavam e que posições antirracistas podemos ter na atualidade.

Como proposta de atividades, os alunos(as) deverão elaborar um folheto informativo sobre racismo e um cartaz coletivo representando os tipos de racismo estudados na aula.

As aulas 5 e 6 - *Amarelo: é tudo pra ontem, as vozes negras do Brasil*, o professor(a) apresentará o documentário AmarElo: é tudo pra ontem, do happer Emicida, disponibilizado pela plataforma Netflix. Nesta aula, quando assistirem ao documentário, os alunos(as) com a mediação do professor(a) devem fazer uma análise do histórico do povo negro no Brasil, apresentado no filme, bem como, as personalidades negras apresentadas, devendo fazer anotações sobre os principais pontos abordados pela mídia; ao final, em dupla, deverão produzir um texto sobre o que compreenderam do documentário.

Na aula seguinte, ainda sobre o documentário AmarElo, o professor deverá retomar a aula anterior, a partir dos textos produzidos pelos alunos(as), fazendo uma reflexão sobre os movimentos sociais que são apresentados no filme. A partir das colocações feitas pelos alunos(as), o professor deverá iniciar suas explicações sobre a história do Movimento Negro Unificado, abordando que desde que os primeiros africanos chegaram ao território brasileiro para serem escravizados, houve resistência por meio de grupos organizados, o Movimento Abolicionista, a Frente

Negra Brasileira, a Imprensa Negra, o Teatro Experimental do Negro, dentre outros, fazendo uma relação com as informações apresentadas no documentário *AmarElo* e o local de sua gravação, o Teatro Municipal de São Paulo.

Na proposta de atividade dessa aula, os/as alunos(as) deverão ser divididos em grupos para a leitura compartilhada da Carta de Princípios do Movimento Negro Unificado, para fazer uma relação destes princípios elencados em 1978 e o seus efeitos práticos para a população afrodescendente brasileira depois das reivindicações do Movimento Negro, sendo registrado na tabela que será disponibilizada pelo professor(a).

Na aula 7 - Personalidades negras na História do Brasil: representatividade importa!, Santos (2024) nos alerta, "(...) das tantas coisas que precisamos na luta antirracista, a ampliação de repertório ocupar um lugar de destaque.", daí a importância de levar para a sala de aula as muitas personalidades negras brasileiras nas mais diversas áreas do conhecimento.

Bárbara Carine em sua obra *Como ser um educador antirracista*, sobre a importância da representatividade negra, nos aponta que: (...) somos a maioria quantitativa nesse país, não nos vemos representados e representadas nos espaços de poder, precisamos construir uma sociedade efetivamente democrática (Pinheiro, 2023, p.150). Portanto, é preciso dar a voz àqueles que foram silenciados no decorrer da nossa história, sobretudo, no âmbito local, buscar quem são as personalidades negras de Parnaíba, do Piauí, a fim de que sejam referências para as futuras gerações.

Diante disso, o professor abordará sobre representatividade, indagando os alunos sobre o que pensam sobre a temática, se conhecem esse termo. Em seguida apresentará um vídeo da Série *Consciência Negra*, Representatividade da TV Brasil, que trata da representatividade negra brasileira, a importância de ter negros e negras em diversos espaços. Depois da exibição do filme, o professor(a) realizará questionamento sobre: o que é representatividade? Se se lembram de referências negras na infância? Os alunos(as) deverão criar uma lista de personalidades negras nacionais ou locais que conheçam.

No desenvolvimento da aula, o professor(a) deverá abordar o quanto as personalidades negras foram e ainda são invisibilizadas em nossa história, apresentando a história de vida de cinco personalidades da História do Brasil, passada e atual. Como proposta de atividade, o professor(a) pedirá aos alunos(as)

que realizem uma pesquisa sobre a história de outras personalidades negras nacionais ou locais, a partir de sugestões do professor(a), tais como: Lélia Gonzalez (1935-1994), Milton Santos (1926-2001), Benedita da Silva, Gilberto Gil, Ruth de Souza (1921-2019), Beatriz Nascimento (1942-1995), Teodoro Sampaio (1855-1937), Machado de Assis (1839-1908), João Cândido (1880-1969), Maria Firmina (1822-1917), Nêgo Bispo (1959-2023), Dona Ivone Lara (1921-2018), Emicida, Mano Brown, Mãe Menininha do Gantois (1894-1986), dentre outros. A escolha dessas personalidades negras brasileiras, para serem utilizadas em sala de aula, se dá pelo fato de muitos destes não serem do conhecimento de nossos alunos, de forma que, possamos evidenciar a importância dessas pessoas para a história do Brasil.

A aula 8 - *A ciência e tecnologia africanas*, tem por base a contribuição dos povos africanos para a ciência e tecnologia no decorrer da história da humanidade, desconstruindo a ideia de que a África não produziu ciência e visibilizando cientistas e inventores na atualidade. Cunha (2005) considera que “As grandes distorções históricas a respeito do legado cultural e científico dos povos africanos e afro-descendentes resultam principalmente da predominância do eurocentrismo na história oficial.” A intenção é compreender que explicitar as produções científico-tecnológicas de uma agência negra, de modo que estes conteúdos façam parte do cotidiano da escola.

Nesta aula, o professor deverá apresentar aos alunos(as) cientistas negros(as); dentre eles(as), destaco a importância de Jaqueline Goes de Jesus, que integrou a equipe que realizou o mapeamento dos primeiros genomas do novo coronavírus (SARS-COV-2) em apenas 48 horas, depois do primeiro caso de Covid-19 no Brasil, bem como de Viviane Barbosa dos Santos, química brasileira que estuda catalisadores, tendo desenvolvido um catalisador que reduz a emissão de gases tóxicos. Trata-se de enfatizar, sobretudo, as tecnologias desenvolvidas por pessoas negras, com suas respectivas informações, no sentido de fazê-los relacionar as imagens às definições. Após essa socialização, o professor(a) apresentará as áreas em que os povos africanos se destacaram na produção de ciência e tecnologia, como a medicina, astronomia, arquitetura, matemática, engenharia, sobretudo quem foram os afrodescendentes no Brasil que se destacaram nessas áreas. Deverá ser abordado, também, o conceito de eurocentrismo e como essa ideia contribuiu para a invisibilização da ciência e tecnologia africana no mundo. Ao final dessa etapa, o professor(a) apresentará,

como proposta de atividade, a pesquisa sobre cinco inovações tecnológicas africanas feita em grupos pelos alunos(as), tendo por objetivo a construção de maquetes dessas inovações para serem expostas numa mostra, denominada: Vozes negras ecoando na escola, com todas atividades desenvolvidas nesta sequência.

Ao final de cada aula desta sequência, temos o campo: Para saber mais, que traz sugestões de referências, vídeos, podcast, livros dentro das temáticas das aulas, para que o professor(a) possa realizar estudos sobre as aulas.

A avaliação das atividades desenvolvidas nesta sequência didática deve se pautar num processo formativo, contínuo, bem como, inclusivo, de modo que ocorra durante toda a aplicação das atividades. Segundo, Silva (2017) “avaliação inclusiva, ou seja, aquela que busca a inclusão do aluno, baseia-se na valorização dele.” Contudo, buscando estimular em nossos alunos a consciência crítica e reflexiva sobre as questões étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei da 10.369/03 é o resultado das muitas mobilizações dos movimentos sociais negros que se iniciaram a partir da década de 1970, pautando e reivindicando a inclusão do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares. Esse instrumento legal foi e é uma reparação do Estado brasileiro, como reconhecimento de que os(as) negros(as) brasileiro(as) também se constituem sujeitos históricos que têm papel preponderante na construção do país, sobretudo, para desmontar a narrativa - sobre os africanos, escravizados, e seus afrodescendentes - que os colocou em um lugar de passividade, de contribuintes culturais, e ainda gratos aos seus senhores pela abolição; sendo invisibilizadas suas lutas por emancipação, educação, moradia, terras, de vivenciar sua religiosidade, ou seja, tudo o que lhes fora negado, mesmo depois da “liberdade”.

Nesse trabalho, buscamos analisar como os(as) negros(as) foram representados(as) na história brasileira transmitida em nossas escolas, bem como buscamos outras epistemes, sobretudo da agência negra, dentre os quais, optamos por Beatriz Nascimento e Clóvis Moura, intelectuais defensores, em suas ideias, de uma história, em que os(as) negros(as) do Brasil fossem visibilizados pelas suas trajetórias, lutas por emancipação e de denúncia contra o racismo. Esses autores criticaram a historiografia brasileira pela sua visão eurocêntrica da história brasileira, sobretudo, por apresentarem os(as) negros(as) apenas pelo viés da escravização.

Refletir sobre as nossas matrizes africanas e suas influências na cultura afro-brasileira é uma urgência para o nosso currículo escolar, que ainda se apresenta eurocentrado. Para além da norma, é preciso uma mudança de postura sobre a história do negro no Brasil que é ensinada em nossas escolas. Mesmo depois de 22 anos da promulgação da legislação e de muitas pesquisas ocorridas no campo acadêmico, deparamo-nos com situações nas quais professores(as) desconhecem o que é EREER - autores da literatura negra, aspectos do conhecimento matemático surgido na África, e consideram que tratar de racismo na escola seria algo muito delicado, não querem problematizar. Enfim, precisamos incluir, em nossas práticas pedagógicas, referências negras sociais e epistemológicas, de maneira que nossos(as) alunos(os) tenham repertório sobre essa história dos povos africanos e afrodescendentes que nos pertence, de forma a tornarmos presente no cotidiano escolar a educação das relações étnico-raciais. É,

antes de mais nada, um fazer democrático, pois devemos considerar, inicialmente, que uma sala de aula não é homogênea; logo, precisamos considerar todas as vivências ali presentes e a inequívoca possibilidade de representação quando passarem a ver mais trajetórias negras sendo evidenciadas nas aulas de História.

Bell Hooks, nos coloca que “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos se sintam na responsabilidade de contribuir é o objetivo central da pedagogia transformadora.”(2013, p.56). Nesse sentido, a democratização do ambiente escolar perpassa pela relevância da heterogeneidade de nossos alunos(as), sobretudo, os da EJA, essa modalidade de ensino com características bastante peculiares. Tais peculiaridades precisam ser minuciosamente consideradas quando se planejam atividades a serem desenvolvidas por esse público, principalmente com a integração da EREER, se bem considerarmos os aspectos étnico-raciais e o conhecimento de mundo trazido pelos discentes a partir de suas experiências, uma vez que, uma sala de aula da EJA é sempre composta por adolescentes, jovens, adultos, idosos, compartilhando saberes. De acordo com Silva:

A função social de uma educação étnico-racialmente referenciada necessita levar em conta a contribuição social, política, intelectual, econômica, religiosa etc. de diferentes povos na formação social do país, conforme propõe o documento da DCNERER. (Silva, 2023, p. 39).

É fundamental que as relações étnico-raciais façam parte da EJA, em que se possam trazer reflexões sobre representatividade, racismo, ciência e tecnologias africanas, bem como sobre a importância das comunidades quilombolas para a história e cultura afro-brasileira.

Há muito ainda a ser feito sobre a história da África e cultura afro-brasileira, sobretudo, a aplicabilidade da lei 10.639/03, alterada pela 11.645/08, nas escolas e em seus currículos. Essa demanda precisa do fomento de formação de professores dentro dessa temática. O que percebemos, ainda, é uma resistência, tanto por parte de docentes, como dos agentes públicos das Secretarias de Educação, no sentido de promover e reconhecer a importância desse debate. Nesse sentido, Candau e Oliveira consideram que:

(...) esse reconhecimento passa pela ressignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocênicas

de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros. (Candau; Oliveira, 2010, p. 31).

Porém, é preciso destacar a importância dos docentes que não permitem que a lei seja invisibilizada, se mantendo firmes no desenvolvimento de práticas que evidenciam a história dos(as) negros(as) brasileiros(as).

Enquanto docente que atua na área da História, nas séries finais do ensino fundamental e da EJA, tenho uma posição firme, defendendo a EREB e a sua inclusão no currículo escolar. Para além dessa inclusão, é preciso garantir a prática efetiva em sala de aula, uma vez que os municípios onde sou professora não têm políticas definidas para essa temática nos seus sistemas de ensino, ainda ficam muito presos a ideia de se celebrar o Dia da Consciência Negra, ou, muitas vezes, na prática de educadores afinados com a temática e comprometidos com a sua importância no ambiente escolar.

Precisamos tornar o ensino de história alinhado a uma educação antirracista, desconstruindo ideias, estereótipos, linguagens, discriminações, de modo que possamos garantir uma equidade na escola. Gomes (2005) considera que a escola tem papel importante no debate sobre o racismo; que professores não têm que silenciar diante de situações de discriminação, bem como construir práticas pedagógicas de promoção da igualdade na sala de aula.

Portanto, é imprescindível romper a barreira do silêncio nas escolas em que sou docente, bem como incentivar outros professores a discutirem sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08, torná-las efetivas nos currículos locais, porque a obrigatoriedade é um fato, mas é preciso aplicar o instrumento legal em nossas salas de aulas, a fim de promover uma educação equânime e que vise a combater as desigualdades sociais e o racismo dentro das escolas, tornando nossa prática pedagógica antirracista.

REFERÊNCIAS

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

Aguiar, A. B. de. O debate em torno das ações políticas do Movimento Negro no processo histórico da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, v. 10, n.19, 273–293, 2021. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/590/394>. Acesso em 21/04/25.

Arroyo, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos; um campo de direitos e de responsabilidades pública**. In: Soares, Leôncio; Giovanetti, Maria Amélia Gomes de Castro; Gomes, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

ASSUNÇÃO, Marcello Felisberto Moraes; TRAPP, Rafael Petry. É possível indisciplinar o cânone da história da historiografia brasileira? Pensamento afrodiapórico e (re) escrita da história em Beatriz Nascimento e Clóvis Moura. **Dossiê - Racismo e Relações Étnico-Raciais Revista Brasileira de História**, v. 41, n.88,p. 234 e 248, set./dez.,2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/twzH93CnWDDZSCCzHtKyqxx/>.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11, p. 89-117, 2013.

BOAKARI, Francis Musa; Gomes, Ana Beatriz Sousa. **Comunidades negras rurais no Piauí: mapeamento e caracterização sociocultural**. Teresina: EDUFPI, 2005.

BRASIL, **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Fundamental. Brasília:MEC/SEF,1997.

Brasil. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Dispõe sobre a Regulamentação do procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, Brasília, 2003.

Brasil. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: v. 26 nº01, p. 15-40, abril de 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 03/09/2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 21 abr. 2025.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Clayton Christensen Institute. mai, 2013. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf . Acesso em 21/04/25.

CONCEIÇÃO, Kinda Rodrigues. **Folclorização; refletindo linguagem, racismo e folclore a partir de identidades e cultura afro-brasileira**. 2024 (Dissertação de Mestrado). São Francisco do Conde – BA, 2024.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. **O trabalho em sala de aula com a história e a cultura afro-brasileira no ensino de história**. In. História: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CUNHA, Lázaro Raimundo dos Passos. **Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2005. Disponível: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2017/12/texto-revisado-para-smec-contribuicao-povos-africanos-Copia-1.pdf> . Acesso em 19 de abril de 2025.

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

Dantas, L. T F. O pan-africanismo em Abdias do Nascimento e a proposta de descolonização. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 12, n.31, 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/832>. Acesso em 28/12/2024.

Domingues, P. Clóvis Moura: um intelectual disruptivo. **Lutas Sociais**, v.27, n.51, p. 233–250, jul./dez./2023. <https://doi.org/10.23925/ls.v27i51.69837>. Acesso em 19/04/2025.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos**. Scielo Brasil, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 39, set. /dez., 2008.

Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>.

EMICIDA. Emicida fala sobre o essencial documentário "AmarElo", da Netflix. Entrevista cedida à Rafael Braz. **A Gazeta**, Vitória, 08/12/2020. Disponível no link: [Emicida fala sobre o essencial documentário "AmarElo", da Netflix | A Gazeta](#). Acesso: 20/10/2023.

EVARISTO, Conceição. **Narrativas de (re)existência**. In: PEREIRA, Amilcar Araújo (Org). Narrativas de (Re)existência: antirracismo, história e educação. Campinas: Editora Unicamp, 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Sebastião Nascimento – São Paulo: Ubu, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 34ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. 4º reimpressão, 2010. 51º ed. São Paulo: Global, 2006.

FURTADO, Cláudio Alves. O continente africano e a produção africana do conhecimento. **Relea – Revista Latino-Americana de estudos avançados**, v. 1, n. 1, p. 118-137, Jan/Jun, 2016. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relea/article/view/540/472>. Acesso em: 20/11/23.

Geledés. **Pesquisa inédita mostra engajamento da Secretarias de Educação com aplicação da lei 10.639**. Geledes.org.br, publicado em 18/04/2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIODAN, M. **Princípios de elaboração de SD no ensino de ciências**. Disciplina PLC0703: O planejamento do Ensino: Curso de Licenciatura em Ciências (USP/UNIVESPI). Produção: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada (CEPA), Instituto de Física da Universidade de São Paulo, 2014.

GÓES, W. Lopes, & Correia, R. P. Clóvis Moura: delineamentos gerais para a superação do racismo à brasileira. **Lutas Sociais**, v. 19, n.34, 174–185, 2015. <https://doi.org/10.23925/ls.v19i34.25765>.

GOMES, Ana Beatriz **IFARADÁ: 20 anos de resistência através do conhecimento**. In: GOMES, Ana Beatriz; Lima, Solimar Oliveira (Orgs). Africanidades e afrodescendência na produção de saberes da universidade pública: a experiência da UFPI. Teresina: EDUFPI, 2017.

GOMES, Ana Beatriz. **A pedagogia do Movimento Negro em instituições de ensino em Teresina, Piauí: a experiência do NEAB Ifaradá e do Centro Cultural “Coisa de Nêgo”**. 2007. Tese de Doutorado em Educação – UFC, Fortaleza, 2007.

Gomes, N. L. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v.11(Ed. Especi), 141–162. Disponível; <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/687>

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 360–371, 2020. DOI: 10.12957/teias.2020.49715. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49715> Acesso em: 21 abr. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões**. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Uma Olhar Além das Fronteiras: Educação e Relações Raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em 03/09/2023.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discursão**. In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 58-59.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório**. In: FONSECA, Marcus Vinícius; NEVES DA SILVA, Carolina Mostaro; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs). **Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; ROZA, Isis Silva. **Narrativas de (RE)existência: Antirracismo, história e educação**. In: PEREIRA, Amilcar Araújo (Org). **Diversidade, reinvenção da resistência democrática e a tensão regulação/emancipação do corpo e da corporiedade negra**. Campinas SP: Editora Unicamp, 2021.

GOMES, Ana Beatriz. **O movimento Negro e a educação escolar: estratégias de luta contra o racismo**. In: GOMES, Ana Beatriz; JÚNIOR, Henrique Cunha (Orgs). **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. **SciELO Brasil**, p.148,150-151. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt> . Acesso 23/03/2025.

GROSFOGUEL, R.; GÓMEZ, S. (Orgs). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** p.93-126. Bogotá: Universidad Javeriana- Instituto Pensar, Universidad Central- IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

Haddad, Sérgio; Pierro, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p. 108-194, mai./jun./ago./2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>

Hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LEMOS, Valdir de Aquino et.al. As relações entre, representação social, representatividade e identidade negra. **Diálogos interdisciplinares**, v. 9, n. 4, p. 65-74, 2020.

LIMA, Mônica. **A Diáspora africana: as influências culturais da África no Brasil e no mundo.** In: JORGE, Nedilson (Org.). História da África e Relações com o Brasil. Brasília: FUNAG, Coleção Eventos, 2018, p.180.

LUCA, Tania Regina de. **Práticas de pesquisa em história.** São Paulo: Contexto, 2020.

MACEDO, José Rivair. **Intelectuais africanos e estudos pós-coloniais: as contribuições de Paulin Hountondji, Valentim Mudimbe e Achille Mbembe.** In: MACEDO, José Rivair de (Org.). **O pensamento africano no século XX.** 1. ed. São Paulo: Outras Expressões. 2016.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; GODOY, Dalva Maria Alves. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25–42, 2020. DOI: [10.14393/REP-2020-51940](https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/51940). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/51940>. Acesso em: 19 abr. 2025.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, 2017.

MOURA, Clóvis. **Quilombos Resistência ao Escravismo**, São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MOURA, Clóvis. **As injustiças de Clio: o negro na historiografia brasileira.** Belo Horizonte: Oficina de livros, 1990.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro.** São Paulo: Perspectiva, 2019.

Munanga, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** 4ªed. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil Contemporâneo: histórias,**

línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. doi: 10.11606/issn.2316–901X.v0i62p20–31.

MUNANGA, Kabengele. Racismo da desigualdade à intolerância. **São Paulo em Perspectiva**. 51-54, abril/julho 1990.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Introdução às antigas civilizações africanas**. In: Nascimento, Elisa Larkin (org.). A matriz africana no mundo. Vol: Sankofa: Matrizes africanas da cultura brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Uma História feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimentos**. Organização de Alex Ratts, 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NEPOMUCENO, Eric Brasil; Medonça, Camila. **1888: Abolição e abolicionismos**. In.: Dantas, Caroline Vianna; Mattos, Hebe; Abreu, Martha (orgs.). O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de História. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

NOGUEIRA, Claudete de Sousa; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; SOUZA, Mariane Pizarro; Decolonialidade e Educação Antirracista: intersecções e aproximações. **Revista em favor de igualdade racial**, v. 5, n. 3, p. 88-98, 2022.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **“O Mundo Negro”: A Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil (1970-1995)**, 2010. Tese de Doutorado em História - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

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

PINN, Maria Lídia de Godoy; REIS, João Carlos. Por uma História Negra: A potência teórica do pensamento de Maria Beatriz Nascimento para a (re) escrita da História. **Oficina do Historiador**, v. 24, n. 1, p. 1-12, 2021.

PRADO, Eliane Mimesse; FÁTIMA, Elisabete da Silva de. Os desafios da prática docente na aplicação da lei 10.639/03. **Revista intersaberes**/vol.11,nº22, p.124-139/jan-abr. 2016. Acesso 05/04/2025.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, ano 17, nº 37, 2002. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF. Acesso em: 11 de maio de 2025.

RIOS, Flávia. O protesto Negro no Brasil contemporâneo (1978-2010). **Dossiê Questão Racial no Brasil**, Lua Nova n.85, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452012000100003> . Acesso em 20/03/2024.

ROCHA, José Antônio Novaes da; SILVA, Solange. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da ABPN**, v. 5 nº 11, 2013, p.62-63. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/189> .

SANTOS, Daniely Monteiro; Lima, Solimar Oliveira. Movimento quilombola do Piauí: participação e organização para além da terra. **Informe econômico**, Teresina, ano 14, n.30, ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/ie/article/view/1788> . Acesso em 29/07/2024.

SANTOS, Joel Rufino. Uma análise do movimento negro a partir de 1931 e suas relações e desdobramentos com a crise brasileira e mundial. Movimentos sociais no Brasil, vol. I, nº 2, **Política e Administração**. Diversos, FESP, pág. 287-308, 1985. Disponível em: <https://www.joelrufinodossantos.com.br/paginas/artigos.asp> .

SANTOS, Sales Augusto. **A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento negro**. In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005, P. 21-37.

SANTOS, Sônia Querino dos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000100007>

SANTOS, Mirtes Aparecida dos. **“Pós-durban”: a importância Da conferência mundial de Durban para o combate ao Racismo no Brasil (2001-2014)**. Niterói, Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Fluminense, 2019.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. **Fontes: História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan.-mar. 2011, p.225-242. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/wRVg8H99n65JLwhF9BMbHpF/?format=pdf&lang=pt> .

SCHWARCZ, L. M. Espetáculo da miscigenação . **Estudos Avançados**, v.8,n.20, 137-152, 1994. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9652> .

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude negra na EJA: o direito à diferença**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SILVA, Humberto Rafael de Andrade. **Atuação das lideranças do movimento negro unificado no processo de aprovação da lei 10.639/2003 e sua implicação na mudança dos livros didáticos de história.** Recife, Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2019.

SILVA, Mozart Linhares da. **Raça e racismo: breve digressão.** In: Silva, Mozart Linhares da; Dias, Luiza Franco (orgs). 21 textos para discutir racismo em sala de aula. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SILVA, Paula Anunciação. **A lei 10.639/03 e a prática docente de História na educação básica.** São Paulo, Dissertação (Mestrado), Universidade Nove de Julho - Uninove, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XX, n.3 (63), p. 489-506, set./dez.,2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745> . Acesso em 20/09/2024.

SILVA, Rebeca Faria da. Avaliação da aprendizagem escolar de acordo com a visão da Psicopedagogia. **Revista Educação Pública**, Qualis B1 – quadriênio 2017-2020, CAPS, 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/12/a-avaliacao-da-aprendizagem-escolar-de-acordo-com-a-visao-da-psicopedagogia> .Acesso em 19/04/2025.

SILVA, Thays Leal. **Ensino de História e decolonialidade na Educação de Jovens e Adultos: uma discussão curricular no município de Resende/RJ.** 2021. Dissertação de Mestrado, Colégio Pedro II, 2021.

SILVA, Waldinar Alves da. **Apontamentos Para a História Cultural do Piauí.** In: SANTANA, R.N Monteiro de (Org). **Coisa de Nêgo e a Cultura Negra no Piauí.** p.183.Teresina, Piauí: Editora: FUNDAPI,2003.

SILVA,Lucia Helena de Oliveira; Rodrigues, André Figueredo. **História e cultura da África e dos afro-brasileiros: lutas, ganhos e novas frentes de combate nos vinte anos da Lei Federal nº 10.639.** In: Júnior, Paulo Ribeiro; Almeida, Ivete Batista da Silva (orgs.). São Leopoldo: Oikos, 2022.

SILVA, N. Neves da. EJA Popular Negra: notas preliminares sobre agência criativa negra. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 34–45, 2024. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/20879>. Acesso em: 21 abr. 2025.

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

SOUSA, Maria Sueli Rodrigues de. **Vivências Constituintes: sujeitos desconstitucionalizados.** Teresina: Avant Garde, 2021.

SOUZA, Elizabeth F. de. **Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNS.** In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e Anti-racismo na*

educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2001.

TORRES, Nelson Maldonado. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas**. In. TORRES, Nelson Maldonado. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 27-51.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, C. Interculturalidade e (des) colonialidade: perspectivas críticas e políticas. Conferência Inaugural. **XII Congresso ARIC**, Florianópolis, Brasil, 29 jun. 2009

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE: SEQUÊNCIA DIDÁTICA: VOZES NEGRAS ECOANDO NA ESCOLA.

VOZES NEGRAS ECOANDO NA ESCOLA

Fernanda de Sousa Silva



Parnaíba - PI
2025

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	07
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: VOZES NEGRAS ECOANDO NA ESCOLA.....	08
AULA 1: Comunidades Quilombolas: Mimbó, uma história de resistência.....	09
AULA 2: Comunidades Quilombolas no Piauí.....	14
AULA 3: Teoria raciais: o uso da ciência como justificativa para o racismo.....	19
AULA 4: Teoria raciais: o uso da ciência como justificativa para o racismo.....	25
AULA 5: Amarelo: é tudo pra ontem, as vozes negras do Brasil.....	31
AULA 6: Amarelo: é tudo pra ontem, as vozes negras do Brasil.....	33
AULA 7: Personalidades negras na História do Brasil: representatividade importa!.....	36
AULA 8: A ciência e tecnologias africanas.....	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Texto: O que eram os quilombos?.....	12
FIGURA 2: Nêgo Bispo.....	12
FIGURA 3: Mapa de Terras Quilombolas.....	13
FIGURA 4: Mapa do Piauí.....	13
FIGURA 5: Reportagem Portal G1PI.....	13
FIGURA 6: Publicidade de cerveja.....	15
FIGURA 7: Publicidade da Dove.....	16
FIGURA 8: Publicidade do PROUNI.....	16
FIGURA 9: Publicidade do azeite Gallo.....	17
FIGURA 10: A redenção de Cam.....	25
FIGURA 11: Releitura A redenção de Cam, Mariana Sguilla.....	25
FIGURA 12: Zumbi dos Palmares.....	34
FIGURA 13: Esperança Garcia.....	34
FIGURA 14: Luís Gama.....	34
FIGURA 15: Francisca Trindade.....	35
FIGURA 16: Rebeca Andrade.....	35
FIGURA 17: Semáforo.....	36
FIGURA 18: Viviane dos Santos Barbosa.....	36
FIGURA 19: Jaqueline Góes de Jesus.....	37
FIGURA 20: Osso de Ishamgo.....	37
FIGURA 21: Carregamento solar, “Plataforma Quiosque móvel”.....	41
FIGURA 22: Objetos de metais.....	41
FIGURA 23: Reino de Mali, Zimbábue.....	41
FIGURA 24: As pirâmides do Egito.....	42
FIGURA 25: Cardiopad, o exame remoto.....	46

APRESENTAÇÃO

A Educação para as relações étnico-raciais é uma demanda das leis 10.639/03 e 11.645/08 promulgadas no Brasil nos anos de 2003 e 2008, porém, mesmo com muitos avanços e estudos desenvolvidos nessa área, verificamos a necessidade de propor materiais pedagógicos que auxiliem os professores de História a desenvolverem ações pedagógicas que tratem o povo negro de forma positiva na História do Brasil, sem esterótipos ou apenas na posição de contribuintes de uma cultura para a nação, sobretudo que tragam conteúdos que façam parte do cotidiano escolar e não apenas em datas específicas. Diante disso, propomos como Produto Educacional, uma sequência didática intitulada: Vozes negras ecoando na escola, destinada às turmas de 5ª etapa (8º/9º) da EJA do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a referida sequência didática será dividida em quatro temáticas, totalizando oito aulas de 50 minutos, com os seguintes títulos: Comunidades quilombolas: uma história de resistência; Comunidades quilombolas no Piauí; Teoria raciais: o uso da ciência como justificativa para o racismo; Amarelo: é tudo pra ontem, as vozes negras do Brasil; Personalidades negras na História do Brasil: representatividade importa!; A ciência e tecnologias africanas.

Em cada temática serão desenvolvidas atividades de mobilização de conhecimentos prévios dos alunos (as), leitura e análise de textos e reportagens, exibição de documentários, rodas de conversa, construção de cartazes coletivos, jogos analógicos, Rotação por estação de aprendizagem, que favorecerão aos estudantes discutir sobre as temáticas da História e cultura afrobrasileira, a fim de compreender sobre a importância do povo negro e seu protagonismo na História do Brasil.

O Produto Educacional será disponibilizado, além do site do Profhistória, também para professores/as das Rede Municipais de Ensino de Parnaíba e Luís Correia, lugares em que atuo como docente, no sentido de colaborar para que o Ensino de História da África e cultura afrobrasileira seja cada vez mais divulgado e compartilhado para tornar as leis 10.639/03 e 11.645/08 efetivas nas práticas pedagógicas de nossas escolas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Vozes negras ecoando na Escola



Objetivo Geral:

- Conhecer a importância da história do povo negro no Brasil, com ênfase no Piauí, a fim de, incluir no cotidiano escolar a representatividade negra, contribuindo para que os alunos e as alunas possam construir atitudes de identificação, respeito e valorização da cultura afrobrasileira.

Objetivos Específicos:

- Entender a história de resistência do povo negro no Piauí a partir das comunidades quilombolas, valorizando a diversidade de saberes e vivências culturais destas populações.
- Identificar, na História Brasileira e do Piauí, personalidades negras que foram e são importantes símbolos de luta e positividade da História.
- Conduzir os alunos e as alunas à reflexão sobre o racismo no Brasil, no sentido de construírem atitudes de enfrentamento ao racismo na escola e em outros ambientes.
- Compreender a história do Movimento Negro no Brasil, suas lutas e relevância no sentido de garantir o reconhecimento da população negra, a reivindicação de direitos e o combate ao racismo.
- Identificar na História passada e contemporânea inovações científico tecnológicas desenvolvidas pelos povos africanos e seus descendentes.

Disciplina: História

Público-alvo: 5ª etapa (8º/9º) - EJA

Recursos necessários: Sala de aula, projetor, datashow, notebook, celulares lousa, textos impressos, cartolinas, pincéis hidrocor, lápis de cor, revistas, internet.

Duração: 8 aulas de 50 minutos.

AULA 01

Tema

Comunidades Quilombolas: Mimbó, uma história de resistência

Objetivo:

- Conhecer a comunidade quilombola Mimbó – PI, e a importância da preservação de suas tradições e a luta pela regularização de seu território.
- Favorecer o debate e a reflexão discente sobre as comunidades quilombolas no Brasil e no Piauí.

Procedimentos metodológicos:

1º momento

Professor (a), nesta aula, a temática é sobre o que são comunidades quilombolas e sua importância para a população afrodescendente do Brasil.

Apresente para a turma a comunidade quilombola Mimbó, que está localizada no município de Amarante no Piauí, com uma população de 600 habitantes, essa comunidade quilombola tem uma história de luta e resistência de mais de 200 anos. Foi reconhecida pela Fundação Palmares em 2006 como quilombola, sendo que somente em 2023 o governo do Piauí concedeu o título coletivo de terra da comunidade Mimbó.

A comunidade remanescente do Mimbó é símbolo da resistência dessas comunidades na luta pela garantia de suas terras e preservação de suas práticas culturais e da memória de seu povo. Dona Idelzuita Paixão é dentro da comunidade a referência que representa a força desses povos para sobrevivência dessas comunidades.

Para melhor compreender as vivências e a história da comunidade do Mimbó, professor (a), apresente o documentário: Mimbó, disponível no Canal Futura, através do link <https://youtu.be/R36JXDImxso?si=9d4p-YdxadxzbV3x>, com direção de Chico Rasta.



Ficha Técnica:

Direção: Chico Rasta

Roteiro: Pádua Carvalho

Produtor: Alexandre Mello

Produção executiva: Alexandre Mello, Maria de Deus Campêlo

Direção de fotografia: Alexandre Rufino

Consultoria de roteiro: Luís Gustavo Ferraz

Equipe de produção (apoio e local): José Williams, Marta Paixão, Rodrigo Mimbó, Ramon Paixão

Ano: 2022.

Classificação: Livre.

Duração: 53 min.

Após a exibição do documentário, organize uma roda de conversa, onde os alunos (as) irão socializar e registrar em um cartaz coletivo os seguintes questionamentos:

- *Qual a importância da comunidade quilombola Mimbó para a construção de diálogo, reflexões, e luta pela igualdade e a valorização da cultura negra?*
- *Com base no que você compreendeu sobre o documentário, como surgiu a Comunidade Mimbó?*
- *Assim como outras comunidades quilombolas do Brasil, o Mimbó vivencia a situação da regularização fundiária (da terra). Porque as comunidades quilombolas precisam regulamentar seus territórios?*

- *De que forma as tradições no Mimbó são ensinadas?*
- *Qual pessoa que aparece no documentário que mais lhe chamou atenção? Porque?*
- *Cite os principais problemas enfrentados pela comunidade Mimbó.*

Aproveitando as reflexões feitas pelos alunos (as) por meio do documentário Mimbó, o professor(a) iniciará a exposição da aula, explicando os conceitos de quilombo, a partir das ideias de Beatriz Nascimento (2021) e Kabengelê Munanga (2009) e comunidade remanescentes quilombolas, relacionando-os com o surgimento do quilombismo no Brasil Colônia, a resistência e suas lutas pela liberdade, fazendo um paralelo com demandas das comunidades quilombolas do Brasil atual. Para tanto apresente os conceitos por meio dos slides a seguir:

De origem da língua umbundu de Angola, “quilombo” é um aportuguesamento da palavra kilombo, cujo conteúdo remete a uma instituição sociopolítica e militar que resulta de longa história envolvendo regiões e povos lunda, ovimbundu, mbundu, luba, kongo e imbangala ou jaga, cujos territórios se situam hoje nas repúblicas de Angola e dos dois Congos.

Em seu conteúdo, o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo afro-banto reconstruído pelos escravizados para se opor à estrutura escravocrata, pela implantação de outra estrutura política na qual se juntaram todos os oprimidos.

(Kabengele, 2009, p. 92-93).

Para Beatriz Nascimento:

Foi a retórica do quilombo, sua análise como sistema alternativo, que serviu de símbolo principal para a trajetória desse movimento. Chamamos isso de correção da nacionalidade. A ausência de cidadania plena, de canais reivindicatórios eficazes, a fragilidade de uma consciência brasileira do povo, tudo isso implicou uma rejeição do que era considerado nacional e dirigiu o movimento para a identificação da historicidade heroica do passado.

(Ratts, 2021, n.p).

O termo Comunidades Remanescentes de Quilombo representa os grupos historicamente formados por afro-brasileiros que desenvolveram identidade social e étnica, práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio.

A Constituição de 1988, considera remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autodefinição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Ao final dessa etapa, o(a) professor(a), deverá realizar alguns questionamentos aos alunos (as), no sentido de discutir sobre a temática da aula:

- *Quais as principais formas de resistência a escravidão utilizadas pelos povos negros no Brasil?*
- *Qual o significado dos quilombos como forma de resistência a escravidão no Brasil?*
- *Quais os principais quilombos do Brasil?*
- *Qual a importância dos quilombos enquanto espaço de representatividade e preservação da cultura e ancestralidade?*
- *O que é ancestralidade?*
- *Qual a diferença entre os quilombos existentes no período da escravidão e as comunidades quilombolas existentes nos dias de hoje?*

2º momento:

A partir das reflexões feitas sobre a Comunidade Mimbó, o professor(a) irá apresentar outras comunidades quilombolas do Piauí, dentre elas: Comunidade Lagoas (São Raimundo Nonato, Fartura do Piauí Várzea Branca, São Lourenço do Piauí, Dirceu Arcoverde e Bonfim do Piauí), Comunidade Sabonete (Isaías Coelho e Campinas do Piauí), Comunidade Tapuio (Queimada Nova) e Comunidade Custaneira Tronco (Paquetá). Divididos em grupos, os alunos (as), deverão pesquisar sobre a história dessas comunidades, suas tradições e suas lutas pela regularização do território. Em seguida, deverão construir um painel sobre a

comunidade pesquisada e realizarão a socialização com a turma.

Recursos: Documentário Mimbó, Datashow, notebook, cartazes.



Chico Rasta – Jornalista, fotógrafo profissional com experiência em produções no audiovisual nas seguintes funções: pesquisa de locação, produtor local, montador, fotógrafo de cena, roteirista, operador de câmera, diretor de fotografia, diretor. Baseado em Parnaíba, Piauí.

- Diretor do documentário Mimbó: Filhos da Liberdade, co-produzido pela Framme e Canal Futura, 2022.
- Autor da Exposição “Pesca Solidária”, que registra a pesca artesanal realizada pela comunidade ribeirinha no estuário dos rios Timonha e Ubatuba (PI) e (CE).
- Media-metragem Documental Parnahyba Indígena: de Mandu Ladino à Pedro Militão, 2024.

Site: <https://chicorasta.com.br>

AULA 02

Tema

Comunidades Quilombolas no Piauí

Objetivos:

- Valorizar a história local, refletindo sobre as semelhanças e diferenças dos quilombos do passado e das comunidades quilombolas atualmente.

Procedimentos metodológicos:

1º momento:

Professor(a), relembre com os alunos(as) os registros que foram feitos na aula anterior, no sentido de revisitar os conceitos de quilombos, comunidades remanescentes quilombolas, afirmando a importância dessas comunidades como símbolos de resistência na atualidade pelos seus aspectos históricos e culturais.

Nesta aula, aborde sobre as Comunidade quilombolas do Piauí, pontuando que assim como, no Brasil, o nosso Estado também apresenta territórios de remanescentes quilombolas, e que na atualidade muitos já possuem suas titularidades de terras, porém, ainda existem aquelas que lutam para garantir esse direito garantido pela Constituição de 1988.

No Piauí, de acordo com o Censo 2022 do IBGE, existem 308 localidades quilombolas, uma população de 31.786 pessoas quilombolas, sendo o sétimo estado com maior população remanescente do Brasil. Apresente as informações abaixo sobre algumas comunidades de remanescentes quilombolas no Piauí:

COMUNIDADE	ORIGEM/TERRITÓRIO	ATIVIDADES CULTURAIS E ECONÔMICAS	
MIMBÓ AMARANTE	Início do século XX.	Catolicismo, umbanda, reggae, pagode.	Agricultura de subsistência.
SÍTIO VELHO	Início de 1880.	Catolicismo,	Agricultura de

ASSUNÇÃO DO PIAUÍ		Igreja evangélica, futebol.	subsistência.
CUSTANERA PAQUETÁ	Início de 1901, terra “doada” para negros de uma fazenda.	Catolicismo, reisado, futebol.	Agricultura de subsistência.
OLHO D'ÁGUA DOS PIRES (Atualmente Olho D'Água dos Negros) ESPERANTINA	Início 1847, fazenda com escravos.	Catolicismo, umbanda, futebol, cantorias.	Agricultura de subsistência.

Fonte: Comunidades negras rurais do Piauí: Mapeamento e caracterização sociocultural.

2º momento:

Após as explicações sobre as comunidades quilombolas do Piauí, apresente a proposta de atividade a seguir:

Nessa fase, será utilizado a metodologia de aprendizagem *Rotação por Estações*, onde o professor (a) deverá dividir a turma em 04 grupos, que farão um revezamento em cada uma das Estações, com os temas a seguir:

1. Texto: “O que eram os Quilombos?” de Cássia Alves. Leitura e destacar os pontos principais sobre os Quilombos na História do Brasil.
2. Vídeo do canal do *Youtube* “De olho nos Ruralistas: Conheça a obra do pensador quilombola Nego Bispo”. Escrever um texto sobre Nego Bispo, destacando sua importância para as comunidades Quilombolas do Piauí.
3. Mapa das Terras Quilombolas: tituladas e em processo no Incra.
Observando o mapa das Terras Quilombolas no Brasil, pesquisar na internet, a partir do *Google Maps* onde estão localizadas as comunidades quilombolas do Piauí e realizar o registro, localizando-as no mapa do Piauí físico.
4. Reportagem do G1: “Piauí tem terceiro território com maior população quilombola do Brasil; conheça Lagoas, comunidade ameaçada por mineração”. Refletir sobre as comunidades Quilombolas no Piauí, observando suas principais demandas na atualidade (registro em cartaz).

Encerrado o momento de execução das etapas, será realizado a socialização das atividades desenvolvidas na Rotação por Estações, onde cada grupo deverá apresentar os registros desenvolvidos durante a atividade.

Estação 1:

Figura 1: Texto: O que eram os quilombos?

O QUE ERAM OS QUILOMBOS?

Os quilombos eram locais onde os africanos escravizados se refugiavam dos maus-tratos que sofriam nas fazendas. Os africanos começaram a ser trazidos para o Brasil para trabalharem como escravos por volta de 1560 e passaram cerca 328 anos dessa forma, até a princesa Isabel assinar a lei Áurea, lei que extinguiu a escravidão no Brasil.

Durante esse tempo, 4 milhões de africanos foram trazidos para o Brasil e escravizados nas lavouras. Esse número aumenta ainda mais se for somado com os seus descendentes nascidos em solo brasileiro. Eles eram capturados na África e chegavam de navio em condições desumanas, vendidos em feiras e trabalhavam por toda a vida nas fazendas. A alimentação deles era precária, não havia cuidados médicos e muito menos direito à educação. Assim, eram amontoados em senzalas e ainda sofriam os mais diversos castigos físicos. Para fugir dessa triste realidade, muitas dessas pessoas escapavam das fazendas e se escondiam em quilombos ou em comunidades isoladas na mata, de difícil acesso.



A imagem acima retrata o cotidiano do Quilombo dos Palmares: o maior e mais famoso quilombo do Brasil. Palmares estava localizado em Alagoas e chegou a abrigar cerca de 20 mil pessoas. Seu líder era Zumbi dos Palmares, uma das figuras mais conhecidas no que se refere à resistência dos escravos negros no Brasil. Zumbi foi rei de Palmares até o ano de 1695, quando os portugueses o mataram, um ano após a destruição do Quilombo.



A palavra quilombo tem origem em uma língua derivada do Banto, e significa local para descanso. Essa palavra traduz bem o desejo dos povos africanos, já que buscavam refúgio e proteção nesses locais. Era para lá que eles iam quando fugiam das fazendas, dos castigos e dos maus-tratos. Ali, eles se organizavam em comunidade, construíam suas próprias casas, produziam o seu próprio alimento e se defendiam de ataques de grupos que desejavam lucrar, recuperando "as peças" que haviam sido perdidas pelos fazendeiros.

COMUNIDADES QUILOMBOLAS ATUAIS

Com a assinatura da Lei Áurea, a escravidão chegou ao fim no Brasil, porém, as consequências desse grande espaço de tempo que trouxe negros à força da África para torná-los escravos são sentidas até hoje pelos seus descendentes. Afinal, se contabilizarmos desde o início da chegada dos africanos, os negros têm mais tempo como escravizados do que como livres no Brasil. Sem dinheiro, sem terras e sem apoio do Estado, os negros foram construindo suas vidas apenas com a coragem que tinham. Muitos que já habitavam as comunidades dos quilombos permaneceram lá e continuam até hoje.

Os povos remanescentes de quilombos e seus descendentes estão presentes por todo o Brasil. A maioria dessas comunidades ainda busca viver de maneira simples, fugindo da urbanização e se dedicando à agricultura e à valorização de suas tradições culturais originais. Por terem se desenvolvido em locais de difícil acesso, fato justificado pela necessidade de se esconder dos fazendeiros enquanto eram quilombos, essas comunidades sentem a precariedade em serviços públicos como educação e saúde.



Garantir aos descendentes dos africanos escravizados boas condições de vida para que eles se desenvolvam no Brasil ainda é o grande desafio, mas a conscientização de que esses povos foram vítimas de uma prática desumana, como a escravidão, já é um grande começo.



O termo correto ao se referir aos negros trazidos pelos europeus para trabalharem no Brasil é **escravizado** e não **escravo**, pois **escravo** é aquele que é convencido da sua inferioridade e fica inerte, entretanto, sabe-se que esses povos foram obrigados a viver sob a escravidão através da violência.

Cassia Alves
Licenciada em História
Tudo Sala de Aula

Referências:

<https://jornal.usp.br/artigos/a-escravizacao-e-racismo-no-brasil-mazelas-que-ainda-perduram/>
<https://caedunisinis.wordpress.com/2008/11/17/20-de-novembro-viva-zumbi/>
<https://www.geledes.org.br/zumbi-dos-palmares/>
<https://cpisp.org.br/direitosquilombolas/observatorio-terras-quilombolas>

Fonte:

<https://www.tudosaladeaula.com/2023/08/atividade-sobre-o-quilombo-com-texto-de-apoio-anos-finais/>

Estação 2:

Figura 2: Nêgo Bispo

Responder a uma pergunta
Pesquisa de anunciante do YouTube

Conheça a obra do pensador quilombola Nêgo Bispo

5,4 mil visualizações há 2 anos ...mais

De Olho nos Ruralistas 28,2 mil

Inscrição

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ggvVXXBG3SM> – Canal De olho nos Ruralistas.

Estação 3:

Figura 3: Mapa de Terras Quilombolas



Fontes: <https://cpisp.org.br/monitoramento-terras-quilombolas-i-em-fevereiro-processos-de-titulacao-de-cinco-comunidades-registram-avancos/>

Figura 4: Mapa do Piauí



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_mesorregi%C3%B5es_e_microrregi%C3%B5es_do_Piauí

Estação 4:

Figura 5: Portal G1PI

g1 PIAUÍ

Piauí tem terceiro território com maior população quilombola do Brasil; conheça Lagoas, comunidade ameaçada por mineração

O estado também tem maior percentual de quilombolas em domicílios particulares permanentes ocupados com pelo menos um morador quilombola.

Por Ilanna Sereno, g1 PI
27/07/2023 10h01 - Atualizado há um ano

Piauí tem terceiro território com maior população quilombola do Brasil; conheça Lagoas, comunidade ameaçada por mineração — Foto: Divulgação/IBGE

A comunidade Lagoas é o terceiro território com maior população quilombola do Brasil, conforme o Censo Demográfico 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O dado foi divulgado nesta quinta-feira (27).

Lagoas está em processo de regularização territorial desde 2019. O Instituto de Regularização Fundiária e do Patrimônio Imobiliário do Piauí (Interpi) é responsável por elaborar Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação (RTID), que reúnem informações fundiárias e cadastrais das famílias. Em abril deste ano, duas equipes estiveram na comunidade para realizar atividades de campo.

O território é formado por mais de 100 pequenas comunidades distribuídas em 62.365,8 hectares. E abrange seis municípios na bacia do Rio Piauí, sudoeste do estado: **São Raimundo Nonato, Fartura do Piauí, Várzea Branca, São Lourenço do Piauí, Dirceu Arcoverde e Bonfim do Piauí.**

Inseridas na região semiárida e no bioma caatinga, parte das pequenas comunidades estão distribuídas em torno de aguadas, que são áreas formadas naturalmente ou aprofundadas por escavação, que acumulam água no período chuvoso.

No território quilombola, o cultivo da terra com mão de obra familiar é a principal fonte de subsistência. A criação de animais para o consumo doméstico também é característica na comunidade.

Entre os pontos que simbolizam a luta de escravizados contra a exploração vivida nas fazendas, está a Cova da Tia, localizada no alto de um morro de difícil acesso. De acordo com antigos moradores, uma mulher escravizada morreu após se deparar com a seca e a fome ao tentar fugir, e foi enterrada no local.

Fonte: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2023/07/27/piaui-tem-terceiro-territorio-com-maior-populacao-quilombola-do-brasil-conheca-lagoas-comunidade-ameacada-por-mineracao.ghml>

Recursos: Materiais impressos, cartazes, vídeos, internet, Google Maps.

PARA SABER MAIS:

- Coleção Terras Quilombolas: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/memoria-quilombola>
- Documentário Suçuarana Piripiri: <https://www.youtube.com/watch?v=OV2vQjwaYq0>
- Documentário Quilombos do século XXI – Rádio e TV Justiça: <https://www.youtube.com/watch?v=CNhqvWJjGII><https://www.youtube.com/watch?v=CNhqvWJjGII>
- Informações sobre Comunidades quilombolas – Fundação Palmares: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/informacoes-quilombolas>



AULA 03

Tema

Teoria raciais: o uso da ciência como justificativa para o racismo

Objetivo: Compreender o que é o racismo, suas origens e seus efeitos sobre a população negra.

Procedimentos metodológicos:

1º momento

O professor (a) deverá apresentar aos alunos (as) imagens de peças publicitárias veiculadas por grandes empresas, para reflexão inicial sobre o racismo. Além de apresentar as imagens, o professor (a) indagará aos alunos (as) em quais palavras eles pensam quando vêem essas imagens.

Figura 6: Publicidade de cerveja



Fonte: <https://economia.uol.com.br/listas/propagandas-acusadas-de-racismo.htm>

Figura 7: Publicidade da Dove.



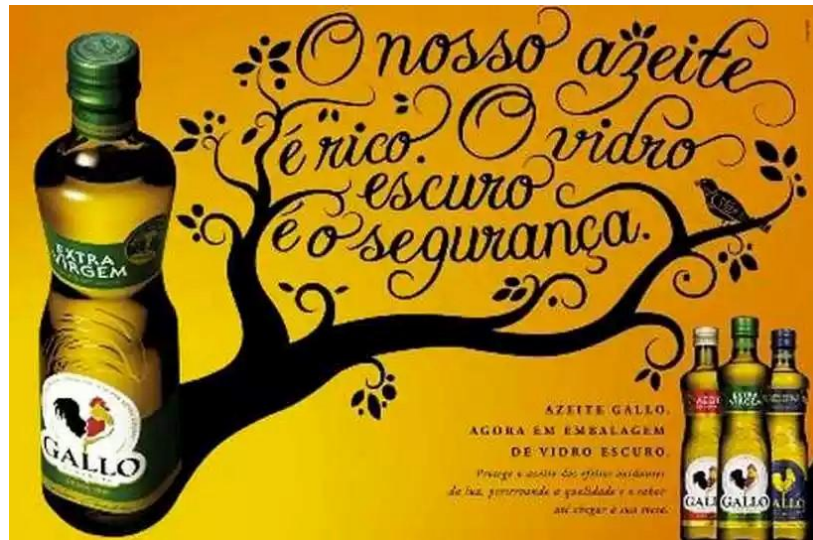
Fonte: <https://exame.com/marketing/dove-enfrenta-nova-polemica-racista-em-propaganda/>

Figura 8: Publicidade PROUNI.



Fonte: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2019/06/14/interna-educacaobasica-2019,763047/publicacao-do-mec-gera-repercussao-nas-redes-sociais.shtml

Figura 9: Publicidade Gallo.



Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/economia/gallo-e-acusada-de-racismo-em-campanha-publicitaria-6xorxnvsthoea0kqgozkzmng3y/>

Após a reflexão, a partir das imagens, os alunos (as) deverão criar uma nuvem de palavras que venham a surgir na discussão sobre as mesmas. Segue abaixo uma sugestão de nuvem de palavras:



2º momento:

- Utilizando as discursões feitas pela turma, o professor (a) inicia a explicação sobre:
 - O que é racismo?
 - Que efeitos o racismo causa na população negra?

Para fundamentar essa discussão será utilizado fragmentos do texto abaixo, para compreensão sobre como as teoria raciais do século XIX tentaram justificar o

racismo a partir da ciência, classificando os indivíduos entre superiores e inferiores por meio da raça.

- **Raça e racismo: breve digressão** - Mozart Linhares da Silva (Fonte: Ebook 21 textos para discutir racismo em sala de aula, Mozart Linhares da Silva; Luiza Franco Dias organizadores).

Disponível: <https://saberesepraticas.cenpec.org.br/noticias/21-textos-racismo>

RAÇA E RACISMO: BREVE DIGRESSÃO

Mozart Linhares da Silva

O racismo é, sem dúvida, uma das grandes tragédias humanas. É fundamental, para enfrentá-lo, que se compreenda seu funcionamento. Evidentemente, há vários caminhos para abordar o racismo, e não é pretensão desse texto dar conta das inúmeras questões aí implicadas. Vamos dar ênfase a sua construção moderna, quando o conceito de raça passou a ser utilizado para dar conta das diferenças entre os seres humanos. Foi a partir das grandes navegações, assim como da consequente “descoberta” da América, além da ampliação do contato com a África, que se tentou problematizar as diferenças humanas que se apresentavam. Essas diferenças passaram a ser organizadas num grande quadro que intentava hierarquizar os humanos entre superiores (o homem europeu) e selvagens (indígenas, africanos e, mais tarde, aborígenes).

Nessas tentativas de classificação, o homem europeu vai se tornar o modelo universal, colocado invariavelmente no topo da pirâmide. Assim sendo, fora de tal modelo (o europeu), todos os outros indivíduos são vistos não apenas como diferentes, mas, principalmente, como inferiores. Os diferentes têm suas características marcadas na cor da pele, no **fenótipo**, no tipo de cabelo, na espessura dos lábios, dentre outros marcadores. A partir de então, tentar-se-á estabelecer os tipos raciais que poderiam dar conta das diferenças entre os seres humanos.

Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840) definiu a divisão da humanidade em cinco raças: caucasiana, etíope, mongólica, americana e malaia. Foi ele quem cunhou o termo caucasiano para o branco europeu. No final do século XVIII e início do século XIX, fora desenvolvida a chamada frenologia, que estabelecia a relação entre anatomia/morfologia do crânio e as aptidões mentais dos indivíduos. Fez sucesso nesse campo Franz Joseph Gall (1758-1828), que procurava identificar a relação entre determinados tipos de 11 comportamentos (como os criminosos) e a anatomia cerebral. Gall acreditava ser possível relacionar a anatomia de determinadas regiões cérebro com **inclinações criminosas**. A construção do imaginário racista ganhou reforço com as pesquisas do **craniologista** Paul Broca (1824-1880) que estabeleceu a relação entre o desenvolvimento da inteligência e o tamanho do cérebro. Segundo suas investigações, não somente os negros eram considerados inferiores, mas as mulheres também, pois possuíam o cérebro menor que o dos homens.

É bom lembrar que, durante o século XIX, paralelamente a esse movimento que procurava classificar e hierarquizar os humanos em raças superiores e inferiores, estava ocorrendo, no campo político e cultural, a organização dos Estados-nação modernos. É com o Estado-nação que serão criadas as chamadas “identidades nacionais”, e o racismo cumprirá papel decisivo, pois será utilizado para definir a ideia de povo da nação.

Muitos nacionalismos lançaram mão da ideia de raça para se legitimar, como é o caso dos EUA e da Alemanha. Cada vez mais, as obras que procuravam dar status científico à ideia de raça ganharam relevância. É o caso dos EUA, por exemplo, onde toda uma legislação racista e segregacionista fora construída após a abolição da escravidão (1865). São as chamadas *Jim Crow*, conjunto de leis segregacionistas que vigoraram entre 1876 e 1965, quando foram revogadas por força dos movimentos pelos direitos civis. Cientistas como Samuel George Morton (1799-1851) e Jean Louis Rodolphe Agassiz (1807-1873) contribuíram imensamente para justificar a segregação dos negros norte-americanos, apontando para o suposto perigo da miscigenação.

Opinião semelhante encontramos na obra *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* (1858), do Conde Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882) – que, por sinal, era amigo de D. Pedro II e esteve no Brasil como embaixador francês entre 1869 e 1870. Para Gobineau, que deixou suas impressões sobre o Brasil em textos publicados na década 1870, as raças inferiores e a extrema miscigenação condenariam a civilização brasileira.

Para além do enfrentamento à justificativa científica da ideia de raça, é preciso considerar seu alcance social. É preciso frisar que se raça (do ponto de vista biológico) não existe, racismo sim, pois o racismo é, antes de tudo, um fenômeno social, sendo necessário estudar suas várias dimensões. Destacamos três tipos de manifestação do racismo: a individualista ou comportamental, a institucional e a estrutural.

Racismo individualista ou comportamental

Esse é o tipo de racismo mais identificável pelo senso comum, pois diz respeito ao comportamento racista de determinados indivíduos. Combater esse tipo de racismo, em que pese ser importante, não leva a resultados muito significativos, pois depende da consciência e das atitudes individuais. Dizer que fulano ou ciclano é racista e que, portanto, eles precisariam mudar seus comportamentos não têm grande alcance, ainda que tal atitude seja importante. Certamente, os indivíduos que explicitam seus comportamentos racistas precisam por eles responder, inclusive judicialmente; todavia, os especialistas defendem que o enfrentamento mais amplo ao racismo depende de sua compreensão, tanto em termos institucionais, quanto estruturais.

Racismo institucional e estrutural

O conceito de racismo institucional foi criado pelos ativistas Stokely Carmichael e Charles Hamilton, do grupo Panteras Negras, em 1967, com o objetivo de analisar como as instituições (públicas e privadas) promoviam a reprodução social do racismo. Se o racismo individual é mais facilmente percebido, o institucional e o estrutural nem sempre são identificados, visto serem formas mais sutis e elaboradas de expressão de um mesmo fenômeno.

De fato, grande parte do comportamento racista dos indivíduos resulta do racismo institucional, pois diz respeito à forma excludente e racista com que as instituições funcionam, assegurando privilégios a determinados grupos sociais em detrimento de outros. O racismo institucional diz respeito às maneiras diferentes de tratamento que pessoas brancas e negras recebem em empresas, na mídia, nas universidades e em demais setores públicos ou privados. Fica mais evidente entender o racismo institucional quando observamos, por exemplo, como pessoas negras são discriminadas ao procurarem emprego, ao acessarem os serviços de saúde, ao serem interpeladas pelas forças de segurança pública, entre outras. Nesse caso, o racismo não é uma manifestação de indivíduos, mas respeita a determinadas normas e práticas discriminatórias baseadas em estereótipos, os quais reproduzem as hierarquias raciais.

O racismo estrutural é mais invisível ainda. Ele diz respeito a como as relações sociais, culturais e econômicas de uma sociedade produzem acessos ou dificultam esses acessos a determinados grupos raciais. O racismo estrutural se manifesta através de nossos hábitos historicamente construídos, assim como nos costumes, gestos, falas etc. que contribuem para a

- Professor(a), divida a turma em grupos para que realizem a leitura compartilhada do texto. Ao final da leitura, os grupos deverão compartilhar os pontos do texto que mais lhe chamaram atenção, devendo ser registrado no caderno as impressões sobre o texto.
- Em seguida, professor (a), realize a explicação de conceitos que aparecem no texto, relacionando-os com as questões que os alunos levantaram sobre o mesmo, dentre esses conceitos, podemos citar: raça, racismo e suas classificações, fenótipo, segregação.

É necessário que se enfatize junto aos alunos (as) que as teorias raciais do século XIX, influenciaram o governo brasileiro do final do império e início do período republicano, principalmente na constituição de políticas que visavam o branqueamento da população, visto que, para os intelectuais brasileiros da época, o Brasil era um país onde a população era majoritariamente de cor, ou seja, negra, o que caracterizava-se, na visão destes, uma degeneração e o atraso do país enquanto nação .

Recursos: Vídeos, Slides, notebook, datashow e imagens de anúncios publicitários, textos.

PARA SABER MAIS:

- **Artigo:** Contribuição da ciência na elaboração de teorias racistas no s XIX, e seus efeitos nas relações raciais no Brasil. Disponível : <https://www.geledes.org.br/contribuicao-da-ciencia-na-elaboracao-de-teorias-racistas-no-secxix-e-seus-efeitos-nas-relacoes-raciais-no-brasil/>
- **Blog** Depois da aula – Professor Erik Hörner. Disponível: <https://pos-aula.blogspot.com/2012/02/vozes-do-imperialismo.html>
- **Vídeo:** A entrada das teorias raciais no Brasil – Lilian Schwarcz <https://www.youtube.com/watch?v=93f7nkbD7tY>
- **Livro:** MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.
- **Podcast** Educação e Relações Étnico-raciais - Fundação Santillana. Ep#1 – Racismo no Brasil, Nilma Lino Gomes. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=mONJrNxOlsA&list=PL26m7fMLtGS4sVU0pMdfgbMYJ6cMZAMSs>



AULA 04

Tema

Teoria raciais: o uso da ciência como justificativa para o racismo

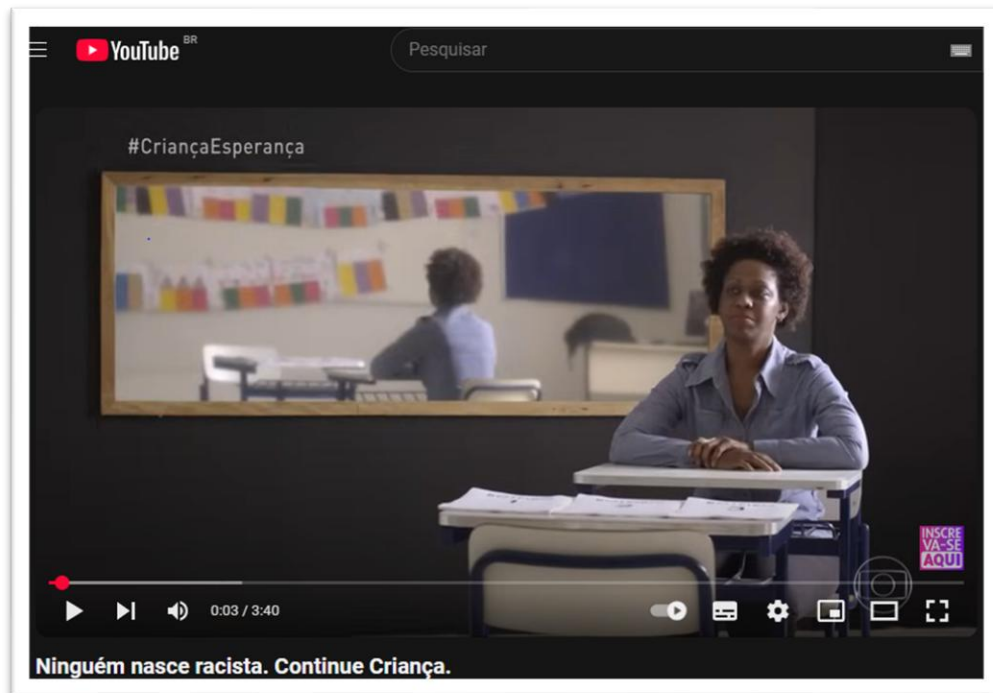
Objetivos: Refletir sobre o racismo no Brasil e como devemos combatê-lo, buscando a sua superação.

Procedimentos metodológicos:

1º momento

Professor(a), realize mobilização de conhecimentos prévios sobre o racismo. Nessa proposta de aula, o(a) professor(a) deverá apresentar o vídeo *Ninguém nasce racista. Continue criança*. O vídeo do Criança Esperança, disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>, aborda sobre crianças que foram convidadas para participarem de uma experiência. Onde numa sala se encontrava uma mulher negra e as crianças ficavam sentadas à sua frente e um rapaz que conduzia a dinâmica pedia que elas proferissem ofensas racistas à mulher. A ideia do vídeo é fazermos uma reflexão sobre o racismo, que não se nasce uma pessoa racista e como as pessoas negras, especialmente as crianças podem ser afetadas pelo preconceito racial.

Professor(a), converse com os alunos(as) negros(as) sobre situações de preconceitos que tenham vivenciado em algum momento da vida, ou se não tiverem vivenciado, se conhecem exemplos de pessoas que tenham passado por situações de preconceito.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>

O propósito dessa atividade é refletir se quando nascemos, já podemos ser considerados racistas, ou se ter atitudes racistas se aprende no decorrer da vida.

Professor(a), realize uma roda de conversa, se possível organize na sala de aula, as cadeiras em círculo, para que todos possam expor suas opiniões e possam compartilhar suas experiências. O professor (a) poderá realizar os seguintes questionamentos:

- *Vocês acham que as pessoas nascem racistas ou a educação que elas recebem as tornam racistas?*
- *Onde as pessoas podem aprender sobre atitudes racistas?*
- *Aos alunos (as) negros (as), já sofreram algum tipo de discriminação?*
- *Como devemos nos comportar diante de atitudes racistas?*
- *Aos alunos (as) brancos (as) como reagem ao presenciar situações de racismo?*

Para compreender sobre os conceitos de Racismo, preconceito e discriminação, utilizaremos aqui como referência, Nilma Lino Gomes (2005):

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos.

O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.

Professor(a), apresente esses conceitos aos alunos(as), no sentido de compreender as diferenças entre eles e fazendo uma relação com as discussões realizadas com os colegas de turma.

É preciso pontuar que a prática de racismo no Brasil, de acordo com a Constituição de 1988, é crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão.

A injúria racial foi equiparada ao crime de racismo por meio da lei 14.532/2023, sob pena de reclusão de 2 a 5 anos e multa.

A partir das reflexões feitas pelos educandos, o professor(a) inicia a exposição da aula, questionando se no Brasil existe racismo. Historicamente, podemos datar a presença de práticas discriminatórias com base na cor da pele dos indivíduos no território brasileiro? Apresente para a turma como no Brasil, no início do século XX, o governo brasileiro considerou elaborar políticas sob a influência das teorias raciais.

Professor (a), apresente a obra: “A redenção de Cam” do artista espanhol Modesto Brocos, analise junto com os alunos(as), como essa obra foi apresentada no Congresso Universal das Raças em Londres por João Batista Lacerda, no sentido de afirmar que o Brasil seria num futuro um país onde a população negra desapareceria.

O título dessa obra, faz menção a passagem bíblica, na qual Cam filho de Noé, é castigado por seu pai, por tê-lo visto nu e bêbado. Cam é apontado no texto bíblico como ascendente dos africanos. Na obra de Brocos, a salvação para a população negra do Brasil do pós-abolição seria o seu desaparecimento, por meio do seu embranquecimento.

No contraponto dessa obra, apresente aos alunos(as), a sua releitura da artista contemporânea Mariana Sguilla, que representou as famílias negras, afim de celebrá-las. Realize com os alunos(as) uma reflexão sobre as duas obras, observando os aspectos que as diferenciam e que posições antirracistas podemos ter na atualidade.

Figura 10: A redenção de Cam, Modestos Brocos, 1895.

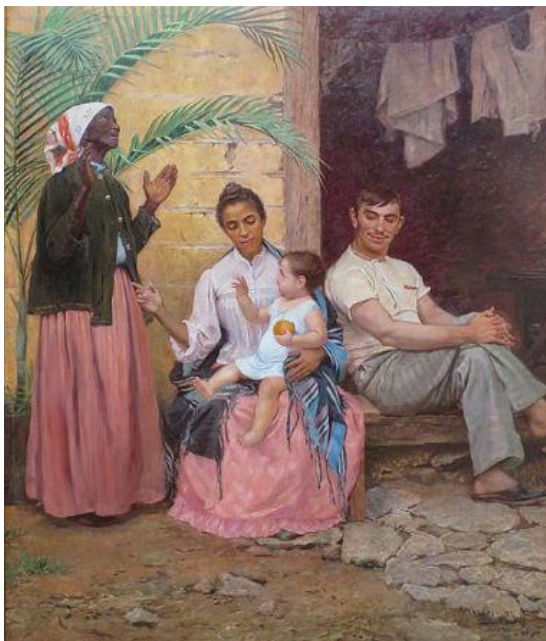
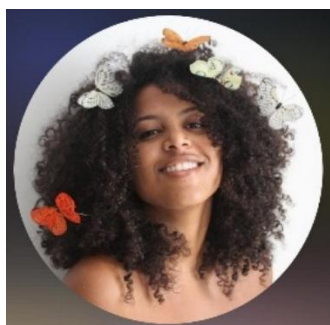


Figura 11: A redenção de Cam, Mariana Sguilla, 2022.



Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/>

Fonte: <https://www.sescsp.org.br/editorial/descolonizando-o-pensamento-releitura-de-arte/>



Fonte: <https://www.instagram.com/marisguii/>

Nascida no interior de São Paulo, mudou-se a trabalho para o Rio de Janeiro aos 24 anos. Sem educação formal em artes, três meses após chegar à cidade experimentou pintar como forma de se distrair e se expressar, auxiliando a adaptação à nova vida e, assim, descobriu o nicho da aquarela em sua forma mais comercial e despojada (i.e.: artistas contemporâneos em redes sociais, como instagram). Na busca por referências e inspirações, se deu conta que os resultados mais populares e disseminados eram majoritariamente brancos, sendo baixa a presença de pinturas com negros e/ou afro-latinos. Assim, comprometeu-se a retratar aquilo com o qual pudesse se identificar, garantindo que produziria sempre algo que trouxesse alguma representatividade para negros. Nos anos seguintes manteve-se autodidata, tendo, a partir de 2018 começado a comercializar algumas pinturas, além de passar a explorar outros tipos de materiais, como tinta acrílica e giz. Em 2020 foi uma das artistas convidadas para o Powerful Profiles, exibição online do Multicultural Heritage Centre, galeria de arte canadense.

Fonte: <https://bakastudio.com.br/mariana-sguilla/>

2º momento:

Após a explicações, professor (a), como sugestão de atividades:

1. Solicite que os alunos (as) elaborem um folheto com informações sobre como podemos combater o racismo, após essa etapa que seja realizada a socialização dos trabalhos da turma em mural no pátio da escola.
2. Ainda sobre o racismo, propõe-se que os alunos(as) possam elaborar um cartaz feito coletivamente, onde possam representar exemplos de racismo comportamental, institucional e estrutural na sociedade.

Recursos: Vídeos, Slides, notebook, datashow e imagens da obra “A redenção de Cam”.

PARA SABER MAIS:



- **Vídeo:** Exemplo de racismo na pintura brasileira.
https://www.youtube.com/watch?v=9_my6ZU7RBw&t=3s
- **Reportagem:** Ideologias de branqueamento que envolvem a mestiçagem podem incentivar a manutenção do racismo.
<https://jornal.usp.br/ciencias/ideologias-de-branqueamento-que-envolvem-a-mesticagem-podem-incentivar-a-manutencao-do-racismo/>
- **Vídeo:** Teoria do branqueamento racial na obra a Redenção de Cam.
<https://www.youtube.com/watch?v=ZhhQeNgmUa4>
- **Livro:** Manual para escolas antirracistas.
<https://rd.caminoschool.com.br/manualparaescolasantirracistas>
- **Livro:** Superando o racismo na escola
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4575.pdf>
- **E-book** Educação Antirracista – Nova Escola:
<https://novaescola.org.br/conteudo/21397/e-book-educacaoantirracista-baixe-gratuitamente>
- **E-book** 5 Contribuições da educação midiática à educação antirracista:
https://educamidia.org.br/api/wp-content/uploads/2023/07/BIBLIOTECA_EM-e-educac%CC%A7a%CC%83o-antirracista_ISBN.pdf

AULA 05

Tema

Amarelo: é tudo pra ontem, as vozes negras do Brasil

Objetivo: Analisar no documentário as vozes negras e a busca pela valorização da negritude no Brasil.

Procedimentos metodológicos:

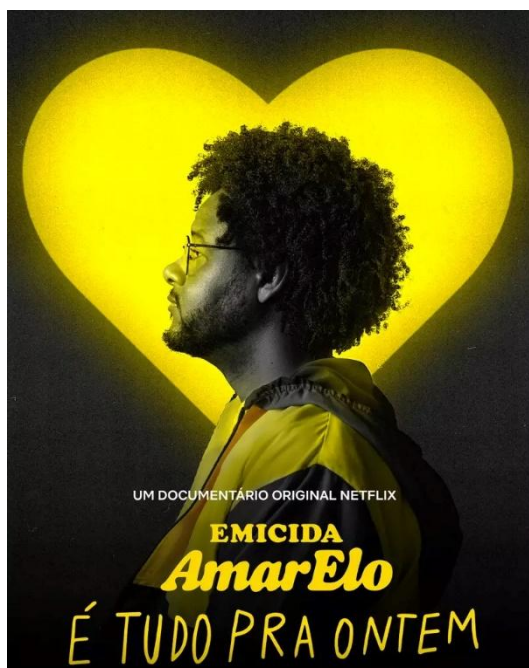
1º momento

Nesta aula, professor(a) converse com os alunos(as) sobre como o protagonismo negro na História do Brasil foi invisibilizado e que em decorrência disso, se constituiu uma ideia de que os afrodescendentes brasileiros tinham costumes e valores subalternizados. Contrariando essa perspectiva, apresente para a turma o documentário *Amarelo: é tudo pra ontem*, do rapper Emicida e exibido pela plataforma de streaming Netflix.

Neste documentário, Emicida através de sua música, apresenta as vozes negras e o seu protagonismo na História do Brasil, dentre elas abordaremos nesta aula a importância do Movimento Negro Unificado, os movimentos culturais negros de música, como o samba, *hip hop* e *happer* pra a construção da negritude e do ser negro no Brasil.

Realize junto aos alunos (as) uma mobilização de conhecimentos prévios sobre o happer Emicida. Quem é? Se já tinham ouvido falar sobre ele? Conhecem alguma de suas músicas? Se não, que outros happers são do conhecimento deles e sobre o quê suas músicas abordam?

Professor(a), peça os(as) alunos(as) que registrem suas respostas num cartaz coletivo, para posterior discussão fazendo um paralelo com o documentário. Em seguida, apresente o documentário para a turma e logo após a exibição, levante alguns pontos a serem discutidos a partir do documentário.



Disponível:

<https://www.netflix.com/br/title/81306298>

Ficha Técnica

Título: Emicida – AmarElo: é tudo pra ontem.

Ano: 2020.

Direção: Fred Ouro Preto.

Duração: 89 minutos.

Classificação: 12 anos.

Gênero: Documentário, Música.

Elenco: Emicida, Fernanda Montenegro, Pablo Vittar, Zeca Pagodinho.

Após a exibição do documentário, realize um momento de discussão com os alunos (as) sobre alguns aspectos que são abordados no mesmo.

A gravação do documentário AmarElo foi realizada no Teatro Municipal de São Paulo. Questione aos alunos (as), qual a relação desse lugar com o surgimento do Movimento Negro Unificado no Brasil?

Peça aos alunos(as) que listem os principais pontos que são levantados pelo documentário sobre a população negra brasileira. Organize os educandos em duplas para que possam produzir um texto com base na informações que compreenderam do documentário.

Recursos: Documentário AmarElo, cartazes, internet, slides, Datashow.

AULA 06

Tema

Amarelo: é tudo pra ontem, as vozes negras do Brasil

Objetivo: Conhecer a história do Movimento Negro Contemporâneo e sua relação com a negritude no Brasil.

Procedimentos metodológicos:

1º momento

Professor(a), socialize com os alunos(as) os textos produzidos na aula anterior sobre o documentário AmarElo do rapper Emicida e a partir deles façam uma reflexão sobre os movimentos: de mulheres negras, entidades religiosas, grupos culturais nas artes cênicas, na música, políticos e intelectuais que tiveram influência na busca por reparação histórica, sobretudo de desconstrução de estereótipos e de combate ao racismo no Brasil.

Explique aos alunos (as) que desde que os africanos vieram para o Brasil através da diáspora, houve movimentos de luta e resistência negra contra o sistema colonial português. Apresente o histórico do Movimento Negro Contemporâneo brasileiro e suas conquistas no que diz respeito a políticas públicas atuais de afirmação e reparação para a população afrodescendente brasileira.

É necessário esclarecer que, os afrodescendentes no Brasil sempre estiveram organizados por meio de grupos culturais, religiosos, associações, entre eles, o Movimento Abolicionista, a Frente Negra Brasileira, a Imprensa Negra, o Teatro Experimental do Negro. O papel desses movimentos para a história do povo negro brasileiro foi de fundamental importância para a constituição do Movimento Negro na década de 1970.

Ao explicar a história do Movimento Negro Contemporâneo brasileiro, professor (a), relacione-a ao documentário AmarElo, a partir da presença de militantes negros que estiveram na manifestação de julho de 1978. Para finalizar, como sugestão de atividade, apresente aos alunos (as) a Carta de Princípios do Movimento Negro Unificado – MNU, lida na manifestação de 1978, divida-os em grupos para que possam fazer a leitura da carta e observar quais desses princípios que foram apontados naquela época, na atualidade tiveram efeitos práticos para a população negra brasileira. Cada grupo deverá preencher uma tabela como no modelo abaixo:

Princípios da Carta do MNU 1978	Efeitos práticos na atualidade

Para concluir, os grupos deverão socializar sobre os Princípios da Carta do MNU e seus efeitos práticos para a população negra na atualidade no Brasil.

Carta de Princípios

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO – MNU
Fundado em 18 de junho de 1978

CARTA DE PRINCÍPIOS

Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça -, reunidos em Assembleia Nacional, CONVENCIDOS da existência de:

- _ discriminação racial
- _ marginalização racial, política, econômica, social e cultural do povo negro
- _ péssimas condições de vida
- _ desemprego

- _ subemprego
- _ discriminação na admissão em empregos e perseguição racial no trabalho
- _ condições sub humanas de vida dos presídios
- _ permanente repressão, perseguição e violência policial
- _ exploração sexual, econômica social da mulher negra
- _ abandono e mal tratamento dos menores, negros em sua maioria
- _ colonização, descaracterização, esmagamento e comercialização de nossa cultura

_ mito da democracia racial

RESOLVEMOS juntar nossas forças e lutar por:

- _ defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais através da conquista de:
- _ maiores oportunidades de emprego
- _ melhor assistência à saúde, à educação e à habitação
- _ reavaliação da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização,
- _ folclorização e distorção
- _ extinção de todas as formas de perseguição, exploração, repressão e violência a que somos submetidos
- _ liberdade de organização e de expressão do povo negro

E CONSIDERANDO ENFIM QUE:

- _ nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós
- _ queremos uma *nova* sociedade onde *todos* realmente participem
- _ como não estamos isolados do restante da sociedade brasileira

NOS SOLIDARIZAMOS:

- a) com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira que vise a real conquista de seus direitos políticos, econômicos e sociais;
- b) com a luta internacional contra o racismo.

POR UMA AUTÊNTICA DEMOCRACIA RACIAL!

Fonte: <https://mnu.org.br/wp-content/uploads/2020/07/CARTA-DE-PRINC%C3%8DPIO-MNU-1.pdf>

Recursos: Documentário AmarElo, cartazes, internet, slides, Datashow.

PARA SABER MAIS:

- Site: <https://memoriasdaditadura.org.br/aula/a-mobilizacao-n>
- Site: Movimento Negro Unificado – MNU <https://mnu.org.br/>
- Vídeo, Milton Barbosa:
<https://www.youtube.com/watch?v=9pzwAj8cV9w>
- Vídeo TVE Bahia - Polêmicas contemporâneas: O movimento negro nos reeduca, Nilma Lino Gomes
<https://www.youtube.com/watch?v=ZUKhznRgDm4>



AULA 07

Tema

Personalidades negras na História do Brasil: representatividade importa!

Objetivo: Conhecer trajetórias históricas de personalidades negras do cenário nacional e local.

Valorizar os sujeitos históricos negros da História do Brasil.

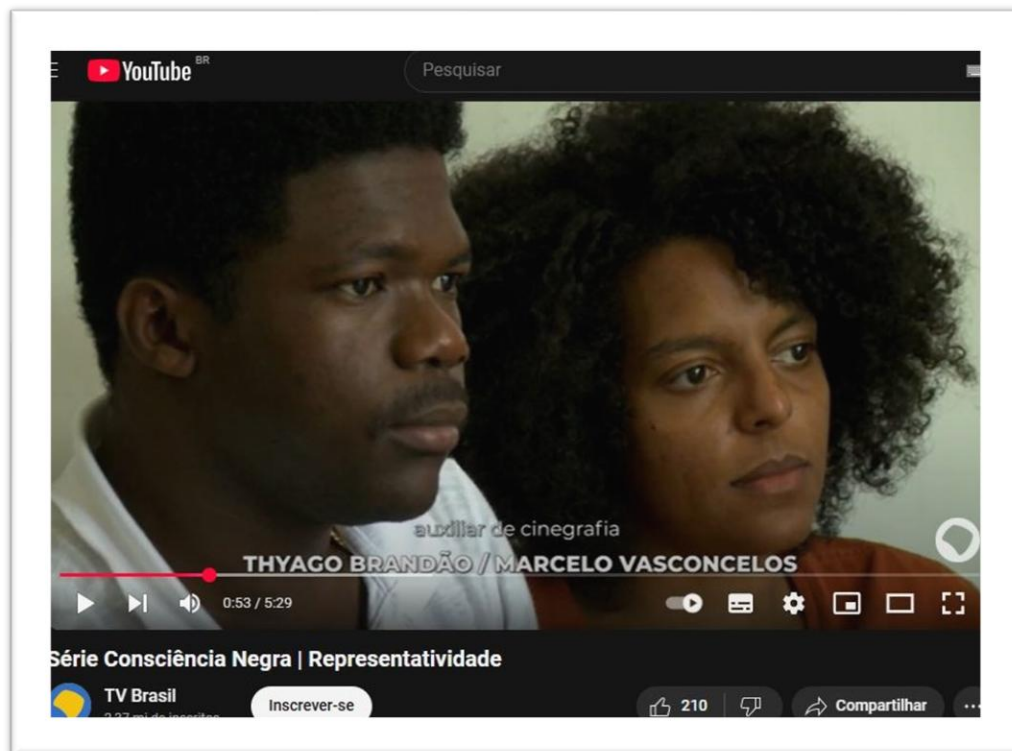
Procedimentos metodológicos:

1º momento

Nesta aula será abordada a representatividade negra na História do Brasil. Sobre a importância de se conhecer trajetórias negras que foram invisibilizadas e aquelas que na atualidade precisam ser consideradas como sujeitos históricos que fazem do Brasil essa nação plural, de modo que, os educandos possam inspirar-se em nomes negros de nossa história, sejam nacional ou local e tê-los como referência.

Professor(a), inicie o debate indagando aos alunos sobre o que entendem por representatividade. Se lembram em algum momento na escola, de terem estudado sobre a história de pessoas negras, se conhecem alguma. Para que compreenderam a importância da representatividade negra, apresente o vídeo abaixo: Série Consciência Negra, Representatividade da TV Brasil.

O vídeo apresenta o depoimento de pessoas negras a respeito da representatividade negra em vários espaços, seja na mídia digital, no audiovisual, como empreendedores, nos meios acadêmicos, etc, bem como, a influência negra nas redes sociais, como Yuo Tube, Instragram, construindo referências positivas para os afrodescendentes.



Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=BTJZ5C5zXAQ>

Após a exibição do vídeo, professor (a) questione os alunos(as) sobre:

- *O que vocês entendem por representatividade?*
- *Quando crianças lembram de alguma referência negra brasileira?*
- *Na opinião de vocês porque é importante termos pessoas negras na política, nas artes, na justiça, na saúde, em todos os espaços da sociedade brasileira?*
- *Listem os nomes de personalidades negras nacionais ou locais que vocês conheçam.*

Em seguida, com base nas respostas dos alunos (as), explique para os mesmos, sobre o conceito de representatividade e porque é tão importante que tenhamos mais pessoas negras em espaços, que no imaginário de algumas pessoas, os afrodescendentes não podem ocupar.

Apresente para a turma, personalidades negras brasileiras que fazem parte de nossa história, seja do passado ou da atualidade, no âmbito nacional ou local.

Explique que durante muito tempo, a história de pessoas negras no Brasil, foi narrada a partir da escravização dos africanos que vieram através da diáspora pelo Atlântico. Aborde também, sobre a invisibilidade dessas personalidades negras no pós-abolição, sendo, sempre considerados os aspectos culturais como única contribuição dos afrodescendentes para a nação brasileira, desta forma, se constituiu no Brasil, uma história única sobre as pessoas negras. Por isso, é necessário evidenciar a representatividade e a história positiva dos negros (as) brasileiros (as). Segue abaixo, algumas personalidades negras brasileiras para o desenvolvimento da aula:

Figura 12:
Zumbi dos
Palmares



Fonte:
<https://brasilescola.uol.com.br/biografia/zumbi.htm>

Figura 13:
Esperança
Garcia



Fonte:<https://esperancagarcia.org/esperancagarcia/>

Figura 14:
Luís Gama



Fonte:
<https://brasilescola.uol.com.br/historiab/luis-gama.htm>

Figura 15: Francisca
Trindade



Fonte:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Francisca_Trindade

Figura 16: Rebeca
Andrade



Fonte:
<https://brasilescola.uol.com.br/biografia/rebeca-andrade.htm>

2º momento:

Como atividade final, os alunos deverão nos grupos pesquisar sobre outras personalidades negras do Brasil, para organização de um mural coletivo sobre a história dessas personalidades. Sugira nomes como: Lélia Gonzalez, Milton Santos, Benedita da Silva, Gilberto Gil, Ruth de Souza, Beatriz Nascimento, Teodoro Sampaio, Machado de Assis, João Cândido, Maria Firmina, Nêgo Bispo, Dona Ivone Lara, Emerica, Mano Brown, Mãe Menininha do Gantois, dentre outros.

Recursos:

Datashow, notebook, internet, cartolina, imagens das personalidades negras, vídeo do YouTube.

PARA SABER MAIS:

Artigo: Representatividade negra importa.

<https://www.geledes.org.br/representatividade-negra-importa/#:~:text=Frederick%20Douglass%2C%20W.E.B%20Du%20Bois,importantes%20personalidades%20negras%20daquele%20pa%C3%ADs.>

Vídeo: Personalidades negras que a história não nos contou.

https://www.youtube.com/watch?v=F3Yb_hJKiC4

Livro: Enciclopédia negra. Flávio dos Santos Gomes; Jaime Lauriano; Lilian Schwarz.

AULA 08

Tema

A ciência e tecnologias africanas

Objetivo: Verificar na História invenções científicas e inovações tecnológicas de matriz africana e afrobrasileira.

Procedimentos metodológicos:

1º momento

Professor (a), nesta aula deverá ser abordada a contribuição africana para a ciência e as tecnologias na História. Neste sentido, se faz necessário trazer para os alunos (as) a reflexão sobre quais invenções científicas e tecnológicas eles conhecem ou já ouviram falar, que foram desenvolvidas no continente africano ou por cientistas negros em outros lugares do mundo.

Para tanto, questione-os sobre: Onde surgiram os primeiros conhecimentos matemáticos? Os conhecimentos na área da Medicina? As construções arquitetônicas? Formas de contar o tempo? A partir das discussões que surgirem com os alunos (as), apresente imagens de cientistas e tecnologias que surgiram no decorrer da história e explicações sobre as mesmas, de forma que os alunos possam interagir com o recurso, escolhendo uma das imagens e relacionando - a a sua explicação. Segue abaixo um modelo:

Figura 17: Semáforo



Fonte: <https://www.portaldotransito.com.br/noticias/mobilidade-e-tecnologia/sinalizacao/o-que-e-um-semaforo-inteligente/>

Figura 18: Viviane dos Santos Barbosa



Fonte: <https://porvir.org/23-cientistas-brasileiras-que-todos-precisam-conhecer/>

Figura 19: Jaqueline Goes de Jesus



Fonte: <https://coronavirus.ufba.br/doutora-formada-na-ufba-que-liderou-o-primeiro-sequenciamento-genetico-do-coronavirus-no-brasil>

Figura 20: O osso de Ishango



Fonte: <https://afrikhepri.org/pt/los-de-lebombo-e-dishango-evid%C3%A2ncias-de-inven%C3%A7%C3%A3o-da-matem%C3%A1tica-na-%C3%81frica/>

Garret Morgan afro-americano, foi o seu inventor, como forma segura de organizar o tráfego dos veículos com três cores. A invenção foi patenteada em 23 de novembro de 1923 nos Estados Unidos.

Desenvolveu um produto catalisador que reduz emissão de gases poluentes, recebendo premiação máxima em 2010 em uma conferência na Finlândia – concorrendo com 800 pesquisadores.

Uma biomédica é uma das responsáveis pelo mapeamento do genoma do coronavírus no Brasil. Coordenou, juntamente com Claudio Tavares Sacchi, a equipe de cientistas que publicou a sequência do vírus dois dias após o primeiro caso do novo coronavírus ter sido confirmado no país.

Um artefato pré-histórico de 20.000 anos, feito por pescadores-coletores africanos, e que pode guardar os primórdios da Matemática, possivelmente a origem da matemática que floresceu entre os sumérios e os egípcios milhares de anos depois.

Feito de osso de babuíno, com um pedaço de quartzo embutido em uma extremidade, o Osso de Ishango foi encontrado no então Congo Belga, atual República Democrática do Congo. Ele tem pequenos traços entalhados em toda sua superfície. Parece uma régua, e talvez seja mesmo uma espécie de régua de cálculo ou mesmo um calendário lunar.

2º momento:

Professor (a), após a socialização sobre as inovações científicas e tecnológicas, a partir da atividade anterior, inicie as explicações apontando como os povos africanos e seus descendentes em diversas partes do mundo, foram invisibilizados na História, não sendo dado créditos as inovações tecnológicas e científicas que surgiram na África e como o eurocentrismo contribuiu para a o apagamento da nossa história. Apresente aos alunos (as) slides sobre algumas áreas do conhecimento, que até bem pouco, tempo atrás, acreditava-se que teriam sido desenvolvidas pelos povos europeus. Neste primeiro momento, explique o

conceito de eurocentrismo e como ele ainda se faz presente no nosso cotidiano, contribuindo para que conhecimentos outros possam também ser divulgados e visibilizados.

Professor (a), peça auxílio dos professores de Matemática e Ciências, afim de realizar um trabalho interdisciplinar.

Contribuição dos povos africanos para o conhecimento e tecnológico universal

As grandes distorções históricas a respeito do legado cultural e científico dos povos africanos e afrodescendentes resultam, principalmente, da predominância do eurocentrismo na história oficial. A classificação do eurocentrismo como um "simples etnocentrismo"³ (fenômeno universal que expressaria a tendência de um indivíduo ou grupo humano em pautar a compreensão do mundo a partir do seu ponto de vista, centro ou referência) aplicado aos europeus constitui-se em um equívoco e uma minimização do seu papel, pois, segundo Nascimento (1994), o eurocentrismo possui características fundamentais que o diferenciam do sentido original do etnocentrismo:

- a) o eurocentrismo não está associado ou restrito a uma só etnia, pois existem inúmeros grupos étnicos na Europa. Como ideologia, o eurocentrismo abstrai os elementos comuns a muitos grupos e articula uma visão generalizada, a partir de suas referências históricas clássicas, o legado greco-romano;
- b) a conjunção violência e falsificação histórica, que o eurocentrismo fez uso para se impor enquanto referencial universal à humanidade, é a iniciativa que, de fato, deu suporte à afirmação da suposta superioridade física, econômica, religiosa e social dos grupos étnicos europeus perante os outros grupos étnicos.

A MEDICINA

O título de "Pai da Medicina" atribuído ao Grego Hipócrates corresponde a mais um equívoco cometido pelo domínio europeu na descrição dos processos históricos dos outros povos⁴. Essa denominação seria mais apropriada ao cientista e clínico egípcio Imhontep que quase três mil anos antes de Cristo praticava muitas técnicas básicas da medicina. O Egito possuía uma ciência médica e farmacológica sistematizada e muito desenvolvida, cujas recentes descobertas mostram que os cientistas egípcios tiveram a capacidade de promover cirurgias complexas: exames em múmias revelaram vestígios de cirurgia, como é o caso do maxilar (datado do Antigo Império) em que foram praticados dois orifícios para drenar um abscesso, ou do crânio fraturado por golpe de machado ou espada e recomposto com êxito.

Acredita-se que o avanço da medicina egípcia foi impulsionado, principalmente, pelo desenvolvimento da técnica de mumificação que consistia em um conjunto de procedimentos químicos e físicos visando à preservação dos corpos, já que o sistema religioso no Egito tinha como referência a crença na vida além-túmulo e a preservação dos corpos dos mortos fazia parte do ritual dessa crença. A mumificação permitiu o acesso ao interior do corpo humano e, com isso, os egípcios passaram a ter muitas informações sobre a anatomia humana.

ASTRONOMIA

Nesse campo do conhecimento é interessante citar as contribuições dos antigos africanos da nação Dogon, situados na região do antigo Mali. Eles já tinham conhecimento da existência do pequeno satélite da estrela Sirius, o Sirius B, invisível a olho nu. Denominavam-no Potolo, e descreviam a sua órbita em torno de Sirius com desenhos que guardam correspondência com a órbita observada pela astronomia moderna.

No caso dos egípcios o interesse deles por Sirius justificava-se principalmente porque o astro assinalava a data mais importante para esse povo: quando a estrela nascia a leste, anunciava a enchente do rio Nilo, cujo lodo fertilizava os campos e assegurava farta colheita.

ENGENHARIA, ARQUITETURA E MATEMÁTICA

A riqueza das realizações tecnológicas dos povos africanos é muito bem documentada na obra "Black in Science: ancient and modern" organizada por Ivan Van Sertima (1983). Nessa obra, a autora Debra Shore aborda os resultados da experiência dos professores de antropologia Peter Schmidt e o professor de engenharia Donald Avery (ambos da Universidade de Brown, Estados Unidos), no continente africano. Em 1978, esses pesquisadores anunciaram na revista Science que tomaram ciência da tecnologia usada pelo povo Haya (povo de fala banto, habitante de uma região da Tanzânia perto do Lago Vitória) entre 1500 - 2000 anos atrás, para produzir aço carbono em fornos com métodos tecnologicamente mais sofisticados do que os observados em estudos arqueológicos feitos na Europa.

Outra obra de engenharia bastante impressionante pelos seus recursos tecnológicos, são as ruínas da muralha do complexo do Grande Zimbábue (fig.03), situado no país africano Zimbábue. Nessa monumental construção, as pedras são colocadas uma em cima da outra, sem cimento, de forma semelhante às construções dos sítios históricos do Peru (Macchu Picchu e Cuzco).

A construção das pirâmides do antigo Egito também é um exemplo da grande contribuição dada pelos povos africanos à engenharia e à arquitetura. A matemática envolvida nessas construções é realmente impressionante. O uso de coordenadas retangulares para desenhar curvas e a precisão de até $0,07^\circ$ aplicada no traçado de ângulos demonstra o avançado estágio da matemática nesse país africano.

Ao chegar no Brasil, como escravizados, os africanos foram inseridos, em uma nova realidade, como seres sem passado e tiveram a sua condição humana negada. Ao se considerar o aspecto emocional no desempenho cognitivo, o que dizer das condições dadas aos africanos e afrodescendentes para produzir conhecimento no contexto da sociedade escravocrata brasileira? Mais uma vez, as teorias raciais não foram confirmadas e em meio à sociedade escravocrata e pós-abolicionista, emergem personagens afrobrasileiros que deram contribuições importantes para o desenvolvimento da ciência e tecnologia no Brasil. Os engenheiros André Rebouças, Enedina Aves Marques, Teodoro Sampaio, a médica Maria Odília Teixeira e o médico Juliano Moreira representam bem a capacidade de superação desses afrobrasileiros.



Fonte: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pasta-de-textos-do-professor-e-da-professora-para-o-ensino-de-historia-da-africa-e-cultura-afro-brasileira/texto-revisado-para-smec-contribuicao-povos-africanos-copia-2/>

3º momento:

Ao final da aula expositiva, como proposta de atividade, professor (a) forme 5 grupos com os alunos (as), para pesquisa na internet sobre inovações científicas e tecnológicas desenvolvidas pelos africanos e afrodescendentes, no sentido de construir maquetes, feitas de com reutilização de materiais, argila, massa de modelar, dentre outros. Essa atividade deverá ser exposta na mostra: Vozes Negras ecoando na Escola. Segue abaixo algumas sugestões desses feitos:

- Reino de Mali, Zimbábue;
- Cardiopad, o exame remoto;
- Objetos de metais;
- As pirâmides do Egito;
- Carregamento solar, "Plataforma Quiosque móvel".

Figura 21: Carregamento solar, "Plataforma Quiosque móvel".



Fonte:

<https://pplware.sapo.pt/gadgets/quiosque-solar-telemoveis/>

Figura 22: Objetos de metais



Fonte:

<https://operamundi.uol.com.br/opiniaotecnologias-ancestrais-africanas/>

Figura 23: Reino de Mali, Zimbábue



Fonte:

<https://www.khanacademy.org/humanities/art-africa/southern->

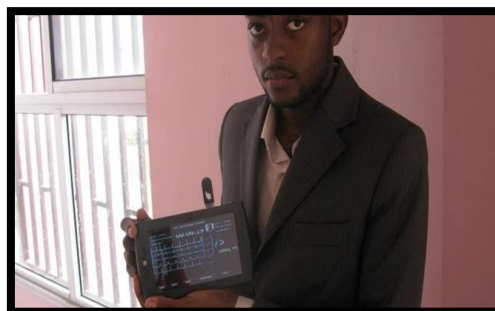
Figura 24: Pirâmides do Egito



Fonte:

<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/a-historia-das-piramides-no-egito-antigo.htm>

Figura 25: Cardiopad, o exame remoto



Fonte:

<https://www.geledes.org.br/10-inovacoes-tecnologicas-desenvolvidas-na-africa/>

Recursos: Cartões de imagens e explicações, internet, slides, Datashow, maquetes.

Avaliação:

A avaliação ocorrerá de forma contínua, durante todo o desenvolvimento das atividades e discussões sobre as temáticas, bem como, por meio da Mostra Vozes Negras ecoando na Escola, com todos os materiais produzidos pelos alunos (as).

PARA SABER MAIS:



- Inovações tecnológicas: <https://www.geledes.org.br/10-inovacoes-tecnologicas-desenvolvidas-na-africa/>
- Contribuições dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2017/12/texto-revisado-para-smec-contribuicao-povos-africanos-Copia-1.pdf>
- Inovações tecnológicas desenvolvidas em países africanos: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/geografia/as-inovacoes-tecnologicas-desenvolvidas-em-paises-africanos-na-globalizacao/6041>
- Canal Intelectual Diferentona, 5 Grandes invenções ancestrais africanas. <https://www.youtube.com/watch?v=Hm9YYnJy4IM>
- Livro: História Preta das Coisas, Bárbara Carine.

Referências Bibliográficas

AMARELO: é tudo pra ontem. Direção: Fred Ouro Preto. Produtor: Evandro Fióti. São Paulo: Netflix, 2020.

BOAKARI, Francis Musa; GOMES, Ana Beatriz Sousa. **Comunidades negras rurais no Piauí: mapeamento e caracterização sociocultural.** Teresina: EDUFPI, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

CANAL FUTURA. **Mimbó: Filhos da liberdade.** You Tube. 21 de novembro de 2022. Duração: 53min.

CUNHA, Lázaro Raimundo dos Passos. **Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal.** Salvador: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2005. Disponível: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2017/12/texto-revisado-para-smec-contribuicao-povos-africanos-Copia-1.pdf> Acesso em 19 de abril de 2025.

DE OLHO NOS RURALISTAS. **Conheça a obra do pensador quilombola Nêgo Bispo.** You Tube. 22 de março de 2022. Duração: 05:31. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ggvVXXBG3SM&t=74s> . Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R36JXDImxso> .

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discursão.** In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 58-59.

MNU. **Carta de princípios – Movimento Negro Unificado,** 1978. Disponível em : <https://mnu.org.br/wp-content/uploads/2020/07/CARTA-DE-PRINC%C3%8DPIO-MNU-1.pdf> . Acesso em 21/04/25.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil Contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações.** São Paulo: Global, 2009.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Uma História feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimentos.** Organização de Alex Ratts, 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SILVA, Mozart Linhares da. **Raça e racismo: breve digressão.** In: Silva, Mozart Linhares da; Dias, Luiza Franco (orgs). 21 textos para discutir racismo em sala de aula. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SILVA, Thays Leal. **Ensino de História e decolonialidade na Educação de**

Jovens e Adultos: uma discussão curricular no município de Resende/RJ. 2021. Dissertação de Mestrado, Colégio Pedro II, 2021.

TV BRASIL. **Série consciência negra: representatividade.** Yuo Tube. 22 de novembro de 2019. Duração: 5:29. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BTJZ5C5zXAQ>.

TV GLOBO. **Ninguém nasce racista, continue criança.** Yuo Tube. 04 de julho de 2016. Duração: 3:40. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>.