

Janaína Cardoso de Mello
Mariana Bracks Fonseca
(ORGS.)

EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA EM
MOVIMENTO
Práticas, culturas e reflexões



**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM MOVIMENTO: PRÁTICAS, CULTURAS E
REFLEXÕES**

Noite morna de Moçambique
e sons longínquos de marimbas chegam até mim
- certos e constantes –
vindos não sei eu donde.
Em minha casa de madeira e zinco,
abro e deixo-me embalar...
Mas vozes da América remexem-me a alma e os nervos.

(Deixa passar o meu povo, Noémia de Sousa)

JANAINA CARDOSO DE MELLO

MARIANA BRACKS FONSECA

(ORG.)

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM MOVIMENTO: PRÁTICAS, CULTURAS E
REFLEXÕES**

Belém, PA
RFB Editora
2024

© 2024 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2024 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
91985661194
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos, Belém - PA, CEP: 66045-315

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Ramalho

Diagramação e projeto gráfico

Worges Editoração

Revisão de texto e capa

Autor

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos-CRB

8/9166

Produtor editorial

Nazareno Da Luz

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

C332

Educação antirracista em movimento: práticas, culturas e reflexões / Janaina Cardoso de Mello, Mariana Bracks Fonseca. – Belém: RFB, 2024.

Livro digital

182 p.

ISBN 978-65-5889-795-8

DOI 10.46898/rfb.6ffdad4e-7a58-4c22-8f96-a940fccabbf5

1. Educação antirracista. I. Mello, Janaina Cardoso de. II. Fonseca, Mariana Bracks. III. Título.

CDD 370.19

Índice para catálogo sistemático

I. Educação antirracista.

Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta publicação está licenciada sob [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA

(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof.^a. Dr.^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof.^a. Dr.^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof.^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof.^a Dr.^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Prof.^a Dr.^a. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.^a Dr.^a. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO..... | 8 |
| 1 Frequências de Temáticas em Saúde Social e Espiritual nas aulas de Educação Física de Professores da Educação Básica do Estado de Alagoas: um olhar sobre a Educação Antirracista e Cultura da violência (Davi Soares dos Santos; Antonio Filipe Pereira Caetano – UFAL)..... | 11 |
| 2 Passando a Kalunga - 20 anos da Lei 10.639/03: conversas docentes, entre saberes e práticas antirracistas para o Ensino de História (Jairton Peterson Rodrigues dos Santos – UFS)..... | 29 |
| 3 Pode a Morte Ensinar História? Uso de Lego para entender cidadania nos Cemitérios Santa Isabel e Cruz Vermelha (Aracaju-SE) (Cleones Gomes dos Santos – UFS)..... | 42 |
| 4 Por uma Educação Antirracista nos movemos! Reflexões e metodologias para os ambientes escolares (Isadora Pereira Lopes _ UEMG/FaE; Kelly Natalina dos Santos – UEMG/FaE; Rogéria Cristina Alves – UEMG/FaE)..... | 71 |
| 5 Trançando Estratégias para o Ensino de Sociologia na Educação Básica: dos Fios das tranças as práticas pretagógicas (Luane Bento Santos – SEEDUC-RJ/UFRJ)..... | 85 |
| 6 Ensaio sobre Ensino da História da África: um olhar da Costa do Marfim para o Brasil (Mohammed Yasin – ProfHistória/UFS)..... | 108 |
| 7 “LUGAR DE FALA”: formando uma escola antirracista. Estratégias e projetos para fortalecer nossa luta por uma sociedade sem racismo através da educação (Ana Paula de Araujo Gomes Carvalho - SEMED/PMNI)..... | 126 |
| 8 Contribuições dos Movimentos Sociais para a Educação: um estudo do estado do conhecimento (Ingrid Mara Souza Oliveira; Tiago Zanquêta de Souza – UNIUBE)..... | 141 |
| 9 Museus e Narrativas Antirracistas: ensino e reflexão crítica a partir do acervo (Priscila Maria de Jesus – UFPE/UFS)..... | 154 |
| ABSTRACTS..... | 166 |
| AUTORES..... | 170 |
| AS ORGANIZADORAS..... | 172 |
| ÍNDICE REMISSIVO..... | 173 |

APRESENTAÇÃO

Organizar uma obra com a temática da Educação Antirracista é para nós um ato político, uma transgressão, um grito e um combate ao preconceito racial estrutural que ainda atravessa a sociedade brasileira e impacta uma cultura de exclusão eurocentrada. Por isso, visando ir minando as pedras desse muro colonialista que ainda nos segrega é que entregamos à sociedade acadêmica e extramuros, aos professores, estudantes e interessados, as pesquisas e ações pedagógicas no campo das Ciências Humanas para que possamos descortinar um novo horizonte mais plural, igualitário e humanizado capaz de referenciar as ancestralidades dos povos africanos e originários que constituem a alma dessa terra Brasil.

Assim, iniciamos a obra com o texto *“Frequências de Temáticas em Saúde Social e Espiritual nas aulas de Educação Física de Professores da Educação Básica do Estado de Alagoas: um olhar sobre a Educação Antirracista e Cultura da violência”* de Davi Soares dos Santos; Antonio Filipe Pereira Caetano, que nos apresenta um estudo quantitativo, analítico e corte transversal, a partir da aplicação um questionário na escola, com questões sobre saúde social e espiritual, que apontam para a identificação da presença de temas antirracistas nas aulas de professores da educação básica de sete Gerências do Ensino (GERE’s) do Estado de Alagoas.

O segundo trabalho *“Passando a Kalunga - 20 Anos da Lei 10.639/03: conversas docentes, entre saberes e práticas antirracistas para o Ensino de História”* de Jairton Peterson Rodrigues dos Santos, nos traz o histórico da criação da Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade para o Ensino de História. Além disso, ele questiona o processo educacional brasileiro que tem como viés o ideal eurocêntrico que, por muitas vezes, desconsidera os saberes dos afrodescendentes.

Em *“Pode a Morte Ensinar História? Uso de Lego para entender cidadania nos Cemitérios Santa Isabel e Cruz Vermelha (Aracaju-SE)”* de Cleones Gomes dos Santos aborda o espaço dos cemitérios Cruz Vermelha e Santa Isabel, em Aracaju (SE), por serem ambos os cemitérios destinados aos enterramentos socioeconômicos com distintas hierarquizações. Enquanto o cemitério Cruz Vermelha atende aos desvalidos da cidade, o cemitério Santa Isabel permanece restrito à elite local. Desse modo, a ideia do “bem morrer como legado” e arquitetura mortuária como obra de arte contrasta com a ideia de “esquecimento” na simplicidade do conjunto de gavetas e túmulos sem adornos. Apresenta o uso de Lego na construção de uma perspectiva diferencial no processo didático da morte como fonte histórica direcionado aos alunos da Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Médio (EJAEM).

O capítulo *“Por uma Educação Antirracista nos Movemos! Reflexões e metodologias para os ambientes escolares”* das autoras Isadora Pereira Lopes, Kelly Natalina dos Santos e

Rogéria Cristina Alves, nos instigam a pensar propostas de uma Educação Antirracista, a partir de reflexões sobre o papel de educadores e redes educacionais sobre essa urgente temática, que tem sido negligenciada ao longo dos anos, por diversos setores da sociedade brasileira. Trazem algumas alternativas metodológicas para se colocar em prática, ações educativas de cunho antirracista.

No quinto texto “*Trançando Estratégias para o Ensino de Sociologia na Educação Básica: dos Fios das tranças as práticas pretagógicas*” de Luane Bento Santos nos contempla com a proposta de abordar as atividades pedagógicas utilizadas no ensino de sociologia da educação básica para inserir a legislação federal de n.10.639/2003. Isto posto que, após vinte anos do advento da mencionada Lei federal nota-se as dificuldades de docentes e gestores escolares de aplicarem no cotidiano das salas de aulas e no espaço escolar os conteúdos relativos à Educação para as Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Com o escrito “*Ensaio sobre Ensino da História da África: um olhar da Costa do Marfim para o Brasil*” de Mohammed Yasin nos brinda com um olhar africano, sobre a delicada questão educacional no Brasil, após um mergulho na realidade da complexidade do cotidiano brasileiro. Um mergulho que se deu, em meio a um diálogo constante com a realidade oeste africana da Costa do Marfim.

Já o capítulo “*Lugar de Fala’: formando uma escola antirracista. Estratégias e projetos para fortalecer nossa luta por uma sociedade sem racismo através da educação*” de Ana Paula de Araujo Gomes Carvalho nos apresenta as estratégias e projetos que foram implementados na Escola Municipal Doutor José Froes Machado, da rede municipal de Nova Iguaçu na disciplina de História tendo como base teórica livros de educação antirracista que fazem parte da Coleção Feminismos Plurais.

A pesquisa “*Contribuições dos Movimentos Sociais para a Educação: um estudo do estado do conhecimento*” de Ingrid Mara Souza Oliveira e Tiago Zanquêta de Souza contém um estudo sobre as contribuições dos Movimentos Sociais para a Educação Popular, observando que ambos desempenharam papéis significativos na luta por direitos, justiça social e transformação social. A educação popular emerge como uma abordagem pedagógica que valoriza o conhecimento e a experiência das pessoas comuns, buscando promover a conscientização, a participação cidadã e a emancipação. Os movimentos sociais são expressões coletivas de grupos de pessoas que se organizam em torno de causas comuns, como movimentos de trabalhadores, movimentos negros, movimentos feministas, movimentos indígenas, movimentos LGBTQ+, movimentos quilombolas, entre outros.

Por fim, encerrando com chave de ouro a coletânea, em “*Museus e Narrativas Antirracistas: ensino e reflexão crítica a partir do acervo*” de Priscila Maria de Jesus, analisa de que forma os museus podem propiciar um espaço para reflexão e combate ao racismo e o desenvolvimento de atividades educativas que integrem a relação museu-escola.

Os trabalhos aqui compartilhados são frutos, flores e folhas da grande árvore mãe, a árvore da vida, das ancestralidades em profunda comunhão com o meio ambiente e modos de existir humanizados com profundas raízes nos saberes, tradições e conhecimentos científicos e tradicionais que nos foram legados como patrimônio cultural e acompanham nossa luta por uma sociedade mais justa contrária ao racismo e todas as formas de segregação.

Agradecemos a Agitte – Agência de Inovação e Transferência Tecnológica da Universidade Federal de Sergipe, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (Fapitec/SE) pelos apoios financeiros. Também agradecemos ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UFS) e ao Programa de Pós-Graduação em História (PROHIS/UFS) que nos acolhe na docência e na pesquisa.

Desejamos que o leitor possa se sentar à sombra da nossa árvore, aproveitar a leitura e se reconectar com as memórias, histórias e experiências aqui contadas de forma coletiva e respeitosa aos que vieram antes de nós, pois, seguindo os preceitos da filosofia africana Ubuntu valorizamos a associação do EU ao NÓS, sendo fundamental a nossa unidade. Somos todos nós aqui ontem, hoje e para sempre.

Janaina Cardoso de Mello

Mariana Bracks Fonseca

Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2024



FREQUÊNCIAS DE TEMÁTICAS EM SAÚDE SOCIAL E ESPIRITUAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE ALAGOAS: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E CULTURA DA VIOLÊNCIA

Davi Soares dos Santos
Antonio Filipe Pereira Caetano

RESUMO

As aulas de Educação Física escolar sempre foram marcadas pelos ideais de liberdade, educação não formal e comportamentos não convencionais que não são observados em sala de aula de outros conteúdos de ensino. Mas, por outro lado, por lidar com corpos, a área sempre esteve exposta e suscetível às questões sobre preconceito, *bullying* e violência. O objetivo deste estudo foi identificar a frequência da discussão sobre a educação antirracista nas aulas de Educação Física de professores da Educação Básica do Estado de Alagoas. Trata-se de um estudo quantitativo, analítico e corte transversal, a partir da aplicação um questionário sobre saúde na escola, com questões sobre saúde social e espiritual, que apontam para a identificação da presença de temas antirracistas nas aulas de professores da educação básica de sete Gerências do Ensino (GERE's) do Estado de Alagoas. Participaram do estudo 167 docentes, a maioria homens (65,8%), pardos (64,6%), formados em instituições privadas de ensino superior (63,5%), com especialização (62,2%), com menos de três anos na prática profissional (30,5%), em regime contratual no serviço público (53,9%) e jornada de trabalho acima de 40 horas por semana (40,1%). No âmbito dos conteúdos antirracistas identificou-se índices regulares de frequência para as temáticas sobre equidade direitos étnico-raciais ($1,8 \pm 0,8$); incentivo a atitudes e valores de respeito ($1,3 \pm 0,7$); combate ao bullying e preconceito religioso ($1,7 \pm 0,8$) e a percepção sobre a influência das religiões nas práticas corporais ($1,3 \pm 0,7$). Por outro lado, os assuntos que tiveram frequências consideradas boas foram aquelas relacionadas ao estímulo da paz ($2,1 \pm 0,7$); exercício da cidadania e responsabilidade social ($2,0 \pm 0,7$) e discussão e identificação sobre o bullying ($2,1 \pm 0,7$). Conclui-se que a discussão sobre o antirracismo nas aulas de Educação Física ainda precisa dar passos largos para imersão mais profunda sobre a temática no chão da escola. Ainda que os escores sugerem índices regulares e bons, os conteúdos sobre cultura da violência estiveram mais expressivos do que as bases teóricas étnico-raciais, demonstrando uma invisibilidade racial dos docentes em relação aos seus alunos.

Palavras-chave: Educação Física; antirracismo; cultura da violência; saúde; educação básica; Alagoas.

INTRODUÇÃO

A Educação Física como disciplina escolar desempenha um papel fundamental na formação dos educandos, contribuindo diretamente com o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo. Contudo, o ambiente escolar que aparenta ser inclusivo, muitas vezes se torna palco de comportamentos discriminatórios e racistas. Na atualidade, tais práticas têm ganhado notoriedade devido a rápida disseminação global por meio de obras cinematográficas. O cinema tem retratado cada vez mais como funcionam as dinâmicas sociais no ambiente educacional e nos fazem refletir sobre valores, preconceitos e desafios encontrados na sociedade.

O filme "Coach Carter" (2005) é uma obra baseada em uma história real que retrata a vida de um treinador de basquete que aceita o desafio de treinar um time de adolescentes indisciplinados. Ao assumir o time, ele se vê cercado por jovens negros em situação de vulnerabilidade social, ainda em fase de amadurecimento e sem preparo para enfrentar os obstáculos da vida. Durante a longa-metragem, é possível identificar que uma das formas de combater o preconceito e mudar esse cenário está em não tolerar que ninguém questione o valor de alguém por sua cor de pele, sendo inaceitável legitimar o racismo estrutural a partir de termos depreciativos, como "crioulo ou preto" ao se referir a pessoas de pele negra. Também é destacado a importância do envolvimento direto do professor no processo educacional, contribuindo no desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos, preparando-os para o exercício da cidadania.

Além do filme mencionado anteriormente, há inúmeros outros que abordam essa temática no ambiente escolar como por exemplo, "Duelo de Titãs" (2000), no qual conta a história verídica do time de futebol americano da T.C. Williams High School, destacando as tensões raciais e os desafios enfrentados por jogadores brancos e negros durante as aulas de Educação Física. No decorrer da obra, assim como no filme "Coach Carter" (2005), podemos identificar inúmeras falas que incitam práticas preconceituosas e racistas pelos personagens, como as expressões "macaco", "crioulo" ou "preto" para se referir aos personagens negros. O filme retrata os desafios enfrentados pelo professor e equipe, desde a resistência inicial dos alunos à integração até a formação de laços de amizade e respeito mútuo independentemente da cor de pele.

Sob esse viés, podemos identificar que os filmes citados não se limitam ao entretenimento, mas atuam como um espelho para a sociedade, destacando de maneira eficiente as questões complexas relacionadas ao racismo no ambiente escolar. Enquanto ferramenta

pedagógica, o uso cinematográfico pode sensibilizar o olhar contribuindo para uma formação humanizada, educação estética afinada com a realidade do sujeito do processo de ensino-aprendizagem (CHALUH, 2012). Além disso, eles ressaltam a importância do papel dos Professores de Educação Física na promoção da inclusão e na mitigação de práticas racistas. Ao serem considerados modelos, esses profissionais têm a oportunidade de influenciar atitudes, educando contra o preconceito e fomentando um ambiente mais inclusivo e respeitoso nas escolas e nas aulas de Educação Física. De acordo com Fu e colaboradores, em seu levantamento sobre temáticas de esporte para uso no chão da escola nas práticas pedagógicas de Educação Física, as questões sobre gênero, violência e racismo são as mais emergentes na indústria do entretenimento, permitindo uma reflexão sobre assuntos inerentes ao contexto social dos educandos, bem como se afina com os temas contemporâneos transversais exigidos nos conteúdos das áreas de conhecimento da educação básica (FU et al, 2022).

No contexto da Educação Física (EF) como disciplina escolar obrigatória, podemos identificar uma trajetória de conteúdos que apontam para uma discussão antirracista. A EF sempre existiu como prática corporal, porém, sua formalização como disciplina obrigatória ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, seguida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, estabelecendo fundamentos para sua inclusão no currículo da educação básica. Entretanto, as diretrizes pedagógicas da Educação Física passaram por mudanças significativas em 2017 devido a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste novo documento, a Educação Física foi incluída na área de linguagens, junto às disciplinas de português, artes e línguas estrangeiras, com o objetivo de oferecer experiências corporais diversificadas em seis unidades temáticas: jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura (BNCC).

Sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017, p. 213).

Essa abordagem ampliada oferece ao professor de Educação Física uma oportunidade para desenvolver discussões que envolvam temáticas antirracistas, promovendo a inclusão e a valorização de práticas corporais diversas e plurais, reconhecendo a importância da igualdade no ambiente escolar.

Conforme apontado por Rangel (2006), é fundamental que os professores de Educação Física estejam atentos a comportamentos que possam contribuir para a perpetuação das desigualdades relacionadas ao racismo no ambiente escolar. Neira (2007) destaca a importância dos professores desenvolverem conteúdos multiculturais para promover o respeito e combater estereótipos e preconceitos contra os grupos minoritários. A Educação Física, como parte essencial da educação, não pode ignorar a discriminação racial, ao contrário, deve confrontá-la, compreender suas origens históricas e contradições, influenciando a construção da identidade cultural de cada sujeito por meio das práticas educativas, proporcionando vivências culturais diversas. Portanto, práticas pedagógicas que incorporem essa consciência tornam-se cruciais para construir uma sociedade livre de preconceitos e da discriminação racial (GONÇALVES, 2013). Analisando a literatura, é notável a lacuna existente de estudos que abordam a inclusão de diálogos sobre questões étnico-raciais nas aulas de Educação Física. Dessa forma, torna-se urgente a necessidade de pesquisas mais detalhadas sobre essa temática.

Neste sentido, o objetivo deste estudo foi identificar a frequência da discussão sobre a educação antirracista nas aulas de Educação Física de professores da Educação Básica do Estado de Alagoas.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa quantitativa, de caráter exploratório e corte transversal. Ela configura-se como um extrato do Projeto “(Re)PeNSE Alagoas: Saúde e Educação Física Escolar na Educação Básica”, em andamento e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas (CEPE-UFAL) sob o N° de Protocolo 3.777.174/2019.

A população que compôs a investigação foram professores de Educação Física da educação básica da rede pública municipal do Estado de Alagoas. Em termos de estruturação estadual educacional, a região é dividida em Gerências Regionais de Ensino (GERE's), utilizadas como referências geográficas para mapeamento regional para a determinação e escolha das localidades a serem pesquisadas, tendo em vista a amostra ser composta por docentes das secretarias municipais de ensino. Das 13 GERE's existentes, foram escolhidas 7 GERE's, buscando-se uma maior representatividade das características socioeconômicas do Estado.

Assim, participaram do estudo professores de Educação Física das seguintes GERES':

Quadro 1. Regiões das Gerências de Ensino dos Professores de Educação Física participantes do Estudo

| GERE | Característica | Cidades |
|-----------------|--------------------|--|
| 1 ^a | Capital | Maceió |
| 2 ^a | Agreste | São Miguel dos Campos, Teotônio Vilela, Anadia, Barra de São Miguel, Boca da Mata, Campo Alegre, Coruripe e Junqueiro |
| 5 ^a | Agreste | Arapiraca, Coité do Nóia, Craíbas, Feira Grande, Girau do Ponciano, Traipu, Lagoa da Canoa, Limoeiro de Anadia, São Sebastião e Taquarana |
| 6 ^a | Agreste-Sertão | Poço das Trincheiras, Santana do Ipanema, Senador Rui Palmeira, Carneiros, Dois Riachos, Maravilha, Olho D'Água das Flores, Olivença e Ouro Branco |
| 11 ^a | Sertão | Água Branca, Canapi, Delmiro Gouveia, Inhapi, Mata Grande, Olho D'água do Casado, Pariconha e Piranhas |
| 12 ^a | Área metropolitana | Coqueiro Seco, Joaquim Gomes, Messias, Novo Lino, Pilar, Rio Largo, Satuba e Santa Luzia do Norte |
| 13 ^a | Capital | Maceió |

Em um primeiro momento foi realizada uma busca nos *sites* oficiais das secretarias municipais de educação para identificação dos contatos com a coordenação ou secretaria de ensino local. A partir desta etapa, foi apresentado o projeto aos responsáveis e solicitados documentos próprios da instituição que pudessem nortear as aulas dos professores de Educação Física em seu fazer pedagógico. Em seguida, a partir do contato com a coordenação de área de Educação Física ou docente responsável dentro do município foi encaminhado um questionário através do *google forms* para o preenchimento.

O instrumento utilizado para averiguação sobre a presença das temáticas antirracistas nas aulas dos docentes é um extrato do questionário REPENSE ALAGOAS. Este é uma versão modificada (em processo de validação) do questionário utilizado no trabalho “As temáticas em saúde na prática pedagógica de professores de Educação Física de um município do Estado de Alagoas (Brasil)” (ROCHA; CAETANO, 2021). Este instrumento é misto, com questões abertas e fechadas, referentes às informações pessoais de saúde (6 questões), atuação e formação do docente (11 questões), aspectos de saúde (4 questões). Para a frequência de temáticas em saúde nos 6 meses retrospectivos à aplicação foram desenvolvidas 37 questões relacionadas à dimensão física, 8 sobre a dimensão mental, 16 referentes à dimensão social e 5 sobre a dimensão espiritual. As questões relacionadas a frequência de temáticas são fechadas e estruturadas em escala *likert*, considerando as seguintes respostas: nunca (0), raramente (1), quase sempre (2) e sempre (3).

As questões foram construídas com base em documentos que sugerem orientações necessárias à educação para saúde de escolares, a saber: *Youth Risk Behavior Survey* (2020); *Global School-based Student Health Survey* (2013); *Activities of Daily Living*; Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (2010; 2013; 2016; 2021) e Base Nacional Comum Curricular (2017). A concepção de saúde proposta pelo questionário tem relação com uma visão holística do conceito, menos relacionado como “ausência de doença” e mais afinado com a ideia de promoção e prevenção da saúde em dimensões como física, mental, social e espiritual (DOWNIE et al., 1990; NAHAS, 2001). Caracterizada num contínuo com pólos positivos e negativos, a saúde em seu aspecto positivo seria a ação de desfrutar uma vida satisfatória e confirmada pela percepção de bem-estar geral; a saúde negativa estaria associada com morbidade e, no extremo, com mortalidade prematura (NAHAS, 2017).

Desta feita, para verificar sobre a discussão antirracista dos professores de Educação Física foram elencadas algumas questões específicas do questionário REPENSE (quadro 2).

Para identificação dos escores para cada item foi utilizado a seguinte estratificação. Quando as respostas se encontravam entre 0 a 0,9 a frequência foi considerada baixa; entre 1,0 e 1,9, considerou-se regular; entre 2,0 e 2,9, como boa frequência; e 3,0 como excelente.

Os resultados oriundos do questionário foram tabulados em *Excel* e para analisar estes dados foram realizados cálculos de estatística descritiva (média, desvio padrão e distribuição de frequência). A apresentação dos resultados foi feita a partir de tabelas.

Quadro 2. Questões sobre as temáticas antirracistas no Questionário Repense

| Dimensão do Questionário REPENSE | Questão - “Nos últimos 6 meses, você discutiu temas sobre...” |
|---|--|
| Social | 3.5. A equidade de direitos étnicos (pretos, pardo, indígenas, estrangeiros e ciganos) |
| Social | 3.9. O estímulo da cultura da paz |
| Social | 3.14. O exercício da cidadania, ética e responsabilidade social |
| Social | 3.15. Discussão e identificação sobre bullying na Escola |
| Espiritual | 4.1. A percepção das religiões sobre as práticas corporais ao longo do tempo |
| Espiritual | 4.2. O incentivo de atitudes de respeito mútuo, valores, dignidade e solidariedade |
| Espiritual | 4.5. O bullying e o preconceito religioso nas práticas corporais |

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta de dados foi realizada entre junho de 2019 a junho de 2023. Participaram do estudo, 167 professores, a saber: 41 docentes da 1ª e 13ª GERE; 62 docentes da 2ª GERE; 21 professores da 5ª GERE; 16 professores da 6ª GERE; e 27 docentes da 11ª e 12ª GERE. A caracterização por sexo, cor de pele e instrução podem ser observados na tabela 1.

Conforme o perfil dos professores demonstrado na tabela anterior, 65,8% dos participantes da pesquisa eram homens e 34,2% mulheres. Ao considerarmos a etnia dos professores envolvidos na pesquisa, observamos que 64,6% se classificaram como pardos, enquanto 12,1% foram identificados como negros e 23,3% como brancos.

Em concordância com esse resultado, observamos na literatura um estudo exploratório sobre o perfil do professor brasileiro elaborado pelo MEC (2007), o qual indica que na região nordeste, o maior percentual de professores é composto por indivíduos pretos e pardos, corroborando com os resultados mencionados anteriormente (76,7% somando as duas cores de pele). Esses dados apontam que a licenciatura cada vez mais vem ganhando espaço e sendo considerada um excelente caminho a ser seguido por futuros profissionais da Educação Física, bem como uma estratégia de formação profissional para ascensão socioeconômica de populações de cor no Brasil. Diante deste cenário, espera-se que as temáticas sensíveis sobre multiculturalismo, antirracismo e debates étnico-raciais possam fazer parte da pauta do fazer pedagógico desses profissionais, tendo em vista suas origens e o lugar que ocupam dentro da sociedade brasileira.

Tabela 1. Caracterização Geral e Formação dos Professores de Educação Física das GERE's participantes do estudo

| GERE's | 1ª e 13ª | 2ª | 5ª | 6ª | 11ª e 12ª | Total |
|-----------------------------------|----------|----|----|----|-----------|------------|
| Variáveis | n | n | n | n | n | n (%) |
| Sexo | | | | | | |
| Homem | 28 | 44 | 12 | 6 | 20 | 110 (65,8) |
| Mulher | 13 | 18 | 9 | 10 | 7 | 57 (34,2) |
| Cor de pele | | | | | | |
| Branco | 11 | 14 | 6 | 3 | 5 | 39 (23,3) |
| Pardo | 25 | 38 | 14 | 12 | 19 | 108 (64,6) |
| Preto | 5 | 10 | 1 | 1 | 3 | 20 (12,1) |
| Instituição Nível Superior | | | | | | |
| Pública | 30 | 9 | 11 | 2 | 9 | 61 (36,5) |
| Privada | 12 | 53 | 10 | 14 | 18 | 107 (63,5) |
| Formação Continuada | | | | | | |
| Não possui | 8 | 21 | 6 | 9 | 6 | 50 (29,9) |
| Especialização | 24 | 38 | 14 | 7 | 21 | 104 (62,2) |
| Mestrado | 9 | 3 | 1 | - | - | 13 (7,9) |

Fonte: os autores, 2023.

Outra informação importante, diz respeito a formação dos professores no qual 63,5% desses profissionais se formaram em faculdades privadas, enquanto 36,6% em faculdades públicas. Essa é uma característica comum de docentes oriundos das secretarias municipais de educação, espaços afastados de inserção das Universidades públicas. No Estado de Alagoas, no âmbito da formação em Licenciatura em Educação Física, existem apenas dois cursos da Universidade Federal de Alagoas: um na cidade de Maceió (Campus A.C. Simões) e outro na cidade de Arapiraca (Campus Arapiraca). Logo, esses dois *campi* abrangem as GERE's acima mencionadas. A Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) não possui curso de Educação Física, ainda que tenha em grande parte de seus cursos a formação de licenciaturas. Isto implica em dizer que as universidades e faculdades particulares (presencial e à distância) têm se consolidado como o principal lócus de formação de profissionais de Educação Física para o ambiente escolar no Estado. Um olhar sobre os projetos políticos pedagógicos destes cursos, sem sombra de dúvida, contribuiu para uma identificação do impacto da formação antirracista destes profissionais, tarefa não realizada pela presente pesquisa.

No quesito da formação continuada, 62,2% cursaram, pelo menos, uma especialização, enquanto 7,9% mestrado e 29,9% não realizou nenhuma especialização.

Tabela 2. Atuação Profissional dos Professores de Educação Física dos Municípios das GERE's participantes do estudo

| GERE's | 1 ^a e 13 ^a | 2 ^a | 5 ^a | 6 ^a | 11 ^a e 12 ^a | Total |
|---------------------------------|----------------------------------|----------------|----------------|----------------|-----------------------------------|-----------|
| Variáveis | n | n | n | n | n | n (%) |
| Atuação profissional | | | | | | |
| Entrada (até de 3 anos) | 3 | 22 | 9 | 7 | 10 | 51 (30,5) |
| Consolidação (entre 4 e 9 anos) | 4 | 15 | 5 | 6 | 7 | 37 (22,1) |
| Afirmação (entre 10 e 19 anos) | 15 | 20 | 6 | 2 | 7 | 50 (29,9) |
| Renovação (entre 20 e 27 anos) | 11 | 2 | 1 | 1 | 2 | 17 (10,1) |
| Maturidade (acima de 28 anos) | 8 | 3 | - | - | 1 | 12 (7,1) |
| Vínculo profissional | | | | | | |
| Concursado | 31 | 12 | 13 | 4 | 17 | 77 (46,1) |
| Contratado | 10 | 50 | 8 | 12 | 10 | 90 (53,9) |
| Quantidade de escolas | | | | | | |
| 1 | 21 | 34 | 13 | 10 | 10 | 88 (52,6) |
| 2 | 13 | 19 | 7 | 4 | 10 | 53 (31,7) |
| 3 | 4 | 8 | 1 | 2 | 5 | 20 (11,9) |
| 4 | 3 | 1 | - | - | 1 | 5 (2,9) |
| 5 | - | - | - | - | 1 | 1 (0,9) |
| Carga horária semanal | | | | | | |
| Abaixo de 20 horas | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 8 (4,7) |
| De 20 a 29 horas | 11 | 26 | 11 | 6 | 8 | 62 (37,1) |
| De 30 a 39 horas | 10 | 3 | 1 | 4 | 10 | 28 (16,7) |
| De 40 a 60 horas | 15 | 31 | 8 | 5 | 8 | 67 (40,1) |
| Acima de 60 horas | 2 | - | - | - | - | 2 (1,4) |
| Quantidade de turnos | | | | | | |
| 1 | 7 | 7 | 7 | 2 | 5 | 28 (16,7) |
| 2 | 21 | 38 | 13 | 12 | 15 | 99 (53,8) |
| 3 | 13 | 17 | 1 | 2 | 7 | 40 (29,5) |

Fonte: os autores, 2023.

Conforme identificamos na tabela anterior a respeito do tempo de atuação dos profissionais avaliados, verificou-se que 30,5% encontram-se no ciclo de entrada da carreira (até 3 anos), sendo essa fase considerada como a de aquisição de competências e habilidades pelo docente. Cerca de 22,1% estão no ciclo de consolidação da carreira (entre 4 e 9 anos), momento em que os profissionais consolidam suas ações, atitudes, comportamentos e competências que serão fundamentais para momentos futuros. Em torno de 29,9% estão na fase de afirmação da carreira (entre 10 e 19 anos), no qual ocorrem as confirmações das ações dos professores na sua prática pedagógica, havendo a estabilização das competências na carreira docente. Aproximadamente 10,1% dos docentes encontram-se no ciclo de renovação da carreira (entre 20 e 27 anos), definido por 3 tipos de docentes, o primeiro, caracterizado como otimista e entusiasmado que busca cada vez mais qualificar-se; o segundo, caracterizado como defensor da causa docente, na busca por melhorias profissionais e o terceiro, caracterizado por ser um profissional que após o gozo da aposentadoria, visa contribuir nos diferentes níveis de ensino por intermédio da publicação de artigos científicos e da realização de consultorias. Por fim, identificamos que 7,1% dos professores encontram-se no ciclo profissional da maturidade da carreira (acima de 28 anos), momento em que a experiência profissional orienta a prática pedagógica, desse modo os conhecimentos adquiridos mediante as vivências no contexto profissional auxiliam na construção do conhecimento para elaboração de suas aulas (FARIAS et al., 2018).

Em síntese, 52,6% dos docentes participantes deste estudo encontram-se em até 10 anos de atuação profissional, período da vigência da Lei 10.639 de 2003 que aponta para discussão sobre a História da Cultura Afro-brasileira. De acordo com a referida lei tornou-se obrigatório o ensino dos conteúdos sobre 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” (BRASIL, 2003). Sob essa perspectiva, a lei tem como propósito fomentar o reconhecimento, a valorização e o respeito pela diversidade, além de empreender esforços na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial.

Conforme a visão de Freire (2002), as práticas preconceituosas relacionadas à raça, classe social ou gênero são uma afronta à essência do ser humano e representam uma negação radical aos valores democráticos fundamentais. Dessa forma, a implementação de atividades que explorem a cultura afro-brasileira torna-se indispensáveis nas aulas de Educação Física, pois

visa promover a construção de uma educação mais inclusiva e plural, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais ampla e respeitosa da diversidade étnico-racial do país.

Segundo os dados da tabela, o número de professores vinculados à escola por meio de concursos públicos representa aproximadamente 46,1%, enquanto os profissionais contratados pela rede de ensino correspondem a 53,9%. Além disso, informações a respeito da quantidade de escolas, carga horária semanal e quantidade de turnos também foram coletadas. No quesito a quantidade de escolas que os professores atuam, cerca de 52,6% informaram lecionar em apenas uma escola, 31,7% responderam que ensinam em duas escolas, outros 11,9% informaram lecionar em três escolas, cerca de 2,9% em quatro escolas e, por fim, aproximadamente 0,9% disseram ensinar em cinco escolas.

No que diz respeito a carga horária semanal em torno de 4,7% (estão abaixo de 20 horas), cerca de 37,1% entre (20 a 29 horas), outros 16,7% entre (30 e 39 horas), cerca de 40,1% entre (40 a 60 horas), e por fim, em torno de 1,4% (acima das 60 horas). A respeito da quantidade de turnos, aproximadamente 16,7% afirmaram lecionar em apenas um turno, cerca de 53,8% informaram ensinar em dois turnos e outros 29,5% confirmaram ensinar em três turnos.

Conforme verificado na literatura, a elevada carga horária de trabalho desempenhada pelo docente pode impactar diretamente na elaboração das suas aulas, dificultando a preparação minuciosa dos conteúdos que demandam mais recursos e pesquisa, a partir de abordagens mais abrangentes e aprofundadas, como por exemplo, as que requerem metodologias ativas e a exploração de temáticas, como o multiculturalismo. De acordo com um estudo realizado por Moura (2008), intitulado “a percepção da carga horária segundo o olhar do professor” foi constatada que a alta carga horária de aulas não apenas impacta a qualidade de vida dos professores, mas também compromete a excelência do ensino oferecido. Logo, podemos inferir que o elevado quantitativo de aulas pode resultar em um ensino mais direto e menos expansivo, por conta das restrições de tempo enfrentadas pelo professor.

A partir de uma visão ampliada de saúde, que inclui a discussão sobre promoção e prevenção, bem como da educação para saúde no ambiente escolar, incluir a discussão sobre saúde social torna-se fulcral. Saúde social pode ser compreendida como condições sociais, políticas e econômicas que garanta ao sujeito a melhora em sua qualidade de vida e bem-estar (BUSS & PELLEGRINI FILHO, 2007). Muitas vezes dependentes das ações das diferentes esferas do governo, no âmbito da saúde social, o cidadão também é responsável pela difusão da garantia no cotidiano dos direitos humanos, da preservação do meio ambiente, do combate ao preconceito e da defesa da diversidade. Assim, as questões relacionadas às ações de fomento ao antirracismo enquadram-se nesta dimensão da promoção da saúde.

Tabela 3. Frequência dos temas de saúde social relacionadas à prática antirracista dos professores de Educação Física

| Questões | 1ª e 13ª | 2ª | 5ª | 6ª | 11ª e 12ª | Total |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 3.5. A equidade de direitos étnicos (pretos, pardos, indígenas, estrangeiros e ciganos) | 1,6 ± 0,9 | 1,6 ± 0,9 | 2,0 ± 0,9 | 2,3 ± 0,6 | 1,9 ± 0,7 | 1,8 ± 0,8 |
| 3.9. O estímulo da cultura da paz | 2,0 ± 0,5 | 2,0 ± 0,8 | 2,2 ± 0,8 | 2,3 ± 0,6 | 2,0 ± 0,8 | 2,1 ± 0,7 |
| 3.14. O exercício da cidadania, ética e responsabilidade social | 2,0 ± 0,6 | 1,7 ± 0,8 | 1,9 ± 0,7 | 2,3 ± 0,7 | 2,1 ± 0,7 | 2,0 ± 0,7 |
| 3.15. Discussão e identificação sobre bullying na Escola | 2,0 ± 0,6 | 2,2 ± 0,8 | 2,2 ± 0,7 | 2,5 ± 0,6 | 2,0 ± 1,0 | 2,1 ± 0,7 |

Legenda: níveis de frequência ■ baixa; ■ regular; ■ boa; ■ excelente

Dentro da dimensão social, levando em consideração uma média geral entre as gerências de ensino, podemos identificar (tabela 3) que os temas sobre "discussão e identificação do bullying na escola" e "estímulo à cultura da paz" apresentaram uma maior pontuação, sendo considerada boa (2,1 ± 0,7). Logo após, com uma diferença mínima na pontuação, está o tema "exercício da cidadania, ética e responsabilidade social" com uma nota de escore também considerada boa (2,0 ± 0,7). Por último, nota-se que o tema com o menor percentual, classificado como regular (1,8 ± 0,8), foi a questão relacionada à "equidade de direitos étnicos (pretos, pardos, indígenas, estrangeiros e ciganos)".

No que se refere às questões avaliadas, podemos destacar o desempenho da 6ª gere (zona do agreste-sertão) que em todas as questões obteve um nível de frequência consideravelmente bom em relação às demais GERE's, e que mesmo não estando próximo à capital, conseguiu obter um resultado significativo em relação às demais e ao total de perguntas. O mesmo não ocorre com a 1ª e 13ª GERE (Capital) e a 12ª GERE (área metropolitana) que na questão relacionada a "a equidade de direitos étnicos (pretos, pardos, indígenas, estrangeiros e ciganos)" obteve uma pontuação regular. Normalmente, os centros urbanos são aqueles que realizam a difusão sobre o combate à violência de todos os tipos, exatamente por estar mais próximo aos conteúdos de cultura, circulação de ideias devido à presença da Universidade e com ambientes propícios a comportamentos mais engajados nas ações sociais. Observamos que das demais GERE's que obtiveram nota regular na questão anterior se enquadram a zona do agreste e sertão com a 2ª e 11ª gerência. Por fim, a 2ª e a 5ª GERE demonstraram um resultado regular na questão sobre "o exercício da cidadania, ética e responsabilidade social", obtendo um desempenho inferior às demais gerências de ensino.

Visando o combate a discriminação a partir de atividades pedagógicas nas aulas de Educação Física, Gonçalves (2013, p. 87) afirmou que:

[...] o professor de Educação Física deve estar ciente de sua responsabilidade ética de contribuir para a luta contra o preconceito racial e a opressão. Embora tenha consciência que a sua ação não será suficiente para mudar essa realidade, deve acreditar na possibilidade de oferecer boas contribuições neste sentido. Não pode manter-se neutro em relação a essa questão, pois a neutralidade significa uma cooperação com a ideologia dominante.

Dentro da área de Educação Física, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades que contribuem para a saúde social dos alunos de maneira ampla e integrada. Sob esse viés, podemos identificar na BNCC menções ao desenvolvimento de atividades que explorem as questões trabalhadas na referida pesquisa. Como verificamos nas competências a seguir:

3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.

4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.

5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.

6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.

7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos (BRASIL, 2017, grifo nosso).

No que se refere às competências, fica perceptível que dentre os itens mais próximos do tema aqui apresentado, as indicações 5 e 7, mencionam a obrigatoriedade do trabalho pedagógico que busca uma discussão antirracista. Logo, dentro das unidades temáticas (jogos e brincadeiras, ginástica, dança, lutas, esportes, práticas de aventura) propor atividades que façam interface com a discussão sobre o preconceito racial, sobre a multiplicidade de culturas e o papel de cada uma delas na contribuição das práticas corporais humanas é uma condição *sine qua non* para os docentes de Educação Física

Em relação às habilidades a serem desenvolvidas, podemos destacar as que visam a cooperação e o trabalho em equipe, ao desenvolver habilidades que favorecem a participação ativa em atividades físicas coletivas, esportes e jogos, estimulando a cooperação, o respeito às regras, a valorização das contribuições individuais e o entendimento de que o sucesso muitas vezes depende do trabalho em equipe. Além disso, as que buscam a compreensão das interações sociais, por meio do desenvolvimento da capacidade de compreender as dinâmicas sociais

presentes nas atividades físicas, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais, culturais e de habilidades, promovendo relações positivas e inclusivas.

Dentre as habilidades, ainda se estimulam a adoção de atitudes éticas, respeitadas e responsáveis durante a prática de atividades físicas e esportivas, promovendo um ambiente saudável e de convivência harmoniosa entre os estudantes, fomentando o respeito à diversidade cultural, étnica e de habilidades, promovendo uma cultura de inclusão e valorização das diferenças durante as práticas corporais. E, por fim, as que trabalham o desenvolvimento da capacidade de se comunicar de forma eficaz, ouvir e resolver conflitos de maneira construtiva durante as atividades físicas, favorecendo uma convivência pacífica e respeitosa entre os alunos (BRASIL, 2017). Logo, discutir uma educação antirracista também é trabalhar com questões relacionadas à cultura da paz e elementos da espiritualidade, ou como preferimos denominar, a saúde espiritual.

A discussão sobre saúde espiritual ganhou destaque na literatura em 1988 após a Organização Mundial de Saúde (OMS) investigar de maneira mais profunda sobre o assunto. De acordo com (VOLCAN et al., 2003), a concepção de saúde espiritual abrange emoções e convicções que vão além do material, sugerindo que a vida é mais do que apenas o que podemos tocar ou entender completamente. Esse aspecto está ligado à busca de propósito e significado na vida, independentemente das crenças religiosas específicas. Segundo Zanotelli (2016, p. 57), “a espiritualidade gera a possibilidade de se construírem novos valores, de se adquirirem e conservarem sentimentos mais nobres entre as pessoas, o que vai fazer bem, tanto para a saúde física quanto para a saúde mental”. Ao introduzir a espiritualidade como um elemento fundamental no ensino, os educadores podem ajudar os educandos a apreciarem e respeitar as diversas formas de expressão espiritual e cultural presentes na história afro-brasileira. Assim, as questões relacionadas às ações de promoção ao antirracismo enquadram-se nesta dimensão de saúde.

De acordo com a análise da dimensão espiritual, as médias gerais em relação às diferentes gerências de ensino e às questões abordadas ficaram em um patamar considerado regular. É relevante destacar que a questão referente ao "incentivo de atitudes de respeito mútuo, valores, dignidade e solidariedade", apesar de receber uma pontuação baixa ($0,9 \pm 0,6$) na 1ª e 13ª gerência, obteve, em média geral, uma pontuação mais elevada ($1,8 \pm 0,7$), sendo considerada como regular. As questões relacionadas sobre “o bullying e o preconceito religioso nas práticas corporais” obtiveram um resultado regular com uma nota de escore $1,7 \pm 0,8$. Por fim, podemos destacar que a questão que teve o menor percentual em relação às demais, está relacionada “à

percepção das religiões sobre as práticas corporais ao longo do tempo” com médias no escore de $(1,3 \pm 0,7)$.

Tabela 4. Frequência dos temas de saúde espiritual relacionadas à prática antirracista dos professores de Educação Física.

| Questões | 1ª e 13ª | 2ª | 5ª | 6ª | 11ª e 12ª | Total |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 4.1. A percepção das religiões sobre as práticas corporais ao longo do tempo | 1,5 ± 0,7 | 1,2 ± 0,8 | 1,4 ± 0,9 | 1,5 ± 0,8 | 1,2 ± 0,7 | 1,3 ± 0,7 |
| 4.2. O incentivo de atitudes de respeito mútuo, valores, dignidade e solidariedade | 0,9 ± 0,6 | 2,0 ± 0,8 | 2,2 ± 0,7 | 2,1 ± 0,8 | 2,1 ± 0,7 | 1,8 ± 0,7 |
| 4.5. O bullying e o preconceito religioso nas práticas corporais | 1,2 ± 0,8 | 2,0 ± 0,9 | 1,8 ± 0,9 | 2,0 ± 0,8 | 1,7 ± 0,9 | 1,7 ± 0,8 |

Legenda: níveis de frequência ■ baixa; ■ regular; ■ boa; ■ excelente

Mesmo que não citado de maneira direta, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de maneira implícita sugere que em suas aulas o professor de Educação Física explore atividades que estejam voltadas às temáticas de caráter cultural da matriz afro-brasileira. A partir da inserção de atividades relacionadas às danças e lutas, como por exemplo da capoeira, o professor pode trabalhar resgatando a identidade cultural desses educandos, quebrando paradigmas e contribuindo para que esses estudantes valorizem e demonstrem respeito às diferentes manifestações culturais e espirituais presentes na história afro-brasileira.

Essa postura de difusão do conhecimento e da prática antirracista é mais importante quando percebemos que apenas 20,7% de escolares da região nordeste entre 14 a 17 anos pesquisados pela Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PeNSE), em 2019, se declararam pretos e pardos (Brasil, 2019, p. 30). Ao reconhecer que a discussão antirracista passa, antes de tudo, por populações brancas, o contexto étnico-racial do Nordeste favorece ao debate de temáticas que recuperem o valor das práticas corporais, da cultura corporal do movimento e da contribuição das populações pretas para o ensino da Educação Física.

A pesquisa PeNSE também corrobora para essa reflexão, pois informa que 10,6% dos escolares já estiveram envolvidos em briga (Brasil, 2019, p. 95) e 18,2% sofreram algum tipo de agressão. Em nosso estudo, apesar da discussão sobre a cultura da paz ter apresentado resultados bons nos conteúdos da sala de aula de Educação Física, por outro lado o incentivo ao respeito mútuo ainda manifestou resultados medianos. A violência nas práticas esportivas pode ser observada dentro e fora da escola, estando visível em campeonatos esportivos. E o interessante é notar que essas violências vêm associadas no chão da escola com *bullying*.

De acordo com a PeNSE, 23% dos escolares já sofreram algum tipo de *bullying* na escola e os motivos dessas manifestações foram sobre a aparência do corpo (16,5%), aparência

do rosto (11,6%) e cor ou raça (4,6%) (Brasil, 2019, p. 41). Logo, é durante as aulas de Educação Física, onde os corpos ficam mais expostos, que falas e comportamentos racistas, se fazem presentes entre uma prática corporal e outra. E, diante das dimensões de conhecimento do ensino que prevê reflexões sobre conceitos, procedimentos e atitudes no fazer pedagógico, possibilita não só a apresentação de conteúdos da área bem como a interlocução com os temas contemporâneos transversais (TCT's).

Os TCT's sugerem aos docentes o enfrentamento do debate sobre o multiculturalismo que absorveria temáticas como diversidade cultural, educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturas brasileiras (MEC, 2019). Com o ideal do que atravessa, os TCT's apontam para a utilização destas temáticas a partir de quaisquer unidades temáticas da Educação Física, estimulando a conexão com a realidade, a emersão de temáticas emergentes e o reconhecimento dos sujeitos da aprendizagem nos assuntos que são relevantes para sua compreensão no mundo e no contexto sócio-histórico que o circundam.

Enfim, pensar em uma educação antirracista nas aulas de Educação Física é reconhecer as origens culturais das práticas corporais, apresentar o lugar ocupado pelas populações pretas no esporte do alto rendimento, combater comportamentos de *bullying* com viés racista e valorizar as contribuições dos pretos, pardos e indígenas para a área de Educação Física. O caminho é longo, mas, hoje, na contemporaneidade não faltam bibliografia, artigos, filmes, séries, documentários, sites e narrativas de personagens que façam com que os discentes em processo de ensino aprendizagem se reconheçam enquanto pessoas pretas e lutem, ao longo das gerações, da eliminação de práticas de preconceito étnico-racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos dois anos, Simone Biles (ginasta norte-americana), Paola Egonu (seleção italiana de voleibol) e Vini Júnior (seleção brasileira de futebol) reportaram às mídias sociais e jornalísticas os abusos racistas que vinham sofrendo dentro e fora de suas ações profissionais. O esporte, enquanto fenômeno social, sempre foi um microcosmo dos comportamentos cotidianos observados além dos espaços competitivos. Violência, racismo, machismo, homofobia e sexismo, dentro outros comportamentos que atentam contra a dignidade humana, que afloram os preconceitos e promovem a violência, estão presentes em eventos esportivos.

Enquanto componente curricular das unidades temáticas das aulas de Educação Física, o esporte, se consolidou como uma das principais práticas corporais da humanidade e das aulas no chão da escola, instituindo um modelo, mais das vezes, esportivista ou “rola a bola” na

prática pedagógica da Educação Física. Nessas aulas, as práticas de *bullying*, o racismo e a violência tornaram-se comuns, bem como a falta da discussão sobre diversidade e inclusão social.

No âmbito do combate ao racismo, a Lei 10.639 de 2003 tentou apontar uma direção aos docentes, ainda que de forma obrigatória, para a importância da discussão sobre a cultura étnico-racial e multiculturalismo nas aulas de todas as disciplinas da Educação Básica. No entanto, os dados coletados dos professores de 7 GERE's do Estado de Alagoas sugerem que o antirracismo nas aulas de Educação Física ainda precisa dar passos largos para imersão mais profunda da temática no chão da escola. Ainda que os escores sugerem índices regulares e bons, os conteúdos sobre cultura da violência estiveram mais expressivos do que as bases teóricas étnico-raciais, demonstrando uma invisibilidade racial dos docentes em relação aos seus alunos.

O presente dado pode apontar uma possível falha da autoidentificação dos agentes de ensino sobre o lugar social que ocupam enquanto populações de cor na luta e combate do antirracismo em suas aulas. Isso talvez explique, por exemplo, a baixa frequência de discussões sobre a equidade de direitos étnicos (pretos, pardos, indígenas, estrangeiros e ciganos); e o *bullying* e o preconceito religioso nas práticas corporais, temáticas essenciais em se tratando de valorização de culturas, das contribuições diferenciadas das populações pretas e pardas nas várias manifestações da cultura corporal do movimento e na diminuição da violência contra essas populações.

Neste sentido, estudos mais ampliados precisam ser feitos para identificação destas discussões no campo de observação dos docentes, ao mesmo tempo em que ações como formações continuadas, cursos de aperfeiçoamento e melhoria das condições de trabalho dos professores precisam ocorrer para que tais discussões se façam presentes de forma mais célebre. Só assim, poderemos começar a pensar em uma sociedade mais humana, menos racista, alicerçada na cultura da paz e preocupada na garantia dos direitos dos cidadãos.

REFERÊNCIAS

BOAZ, Yakin. (diretor). (2000). Remember the Titans [Filme]: Walt Disney Pictures.

BRASIL, Lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. MEC/SECAD. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 9 dez. 2023.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Ministério da Educação - Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de saúde do escolar 2009 - PeNSE 2009**. Rio de Janeiro. IBGE. 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de saúde do escolar 2012 - PeNSE 2012**. Rio de Janeiro. IBGE. 2013.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de saúde do escolar 2015 - PeNSE 2015**. Rio de Janeiro. IBGE. 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de saúde do escolar 2019 - PeNSE 2019**. Rio de Janeiro. IBGE. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Base**. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSS, P. & PELLEGINI FILHO, A. A Saúde e seus Determinantes Sociais. **Revista de Saúde Coletiva**. 2007; 17(1): 77-93.

CDC, Centers for Disease Control and Prevention. **Global School-Based Student Health Survey**. 2013: 1-17.

CHALUH, L.N. **Filmes na Formação de Futuros Professores: Educação o Olhar. Educação em Revista**. 2012; 28(2): 133-152.

COACH Carter: **Treino para a Vida**. Direção de Thomas Carter. Paramount Pictures. EUA, 2005. 137 min. Via Netflix.

DOWNIE, R. S.; FYFE, C; TANNAHILL, A. **Health promotion: models and values**. 1990.

FARIAS, G. O.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. V. do. **Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em Educação Física. Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 441-454, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.75045. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/75045>>. Acesso em: 8 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>> . Acesso em: 9 dez. 2023.

FU, H.S.; SILVA, P.H.B.; SILVA, A. P.; SOUZA JUNIOR, M.B.; MELO, M.S.T. **Filmes como Estratégias para aulas de Educação Física na Escola. Movimento**. 2022; 28: e28028. GONÇALVES, M. A. S. **A Educação Física e a Questão da Discriminação Racial. Kinesis**, [S. l.], n. 8, 2013. DOI: 10.5902/231654648433. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/8433>>. Acesso em: 8 dez. 2023.

GRAF C. The Lawton Instrumental Activities of Dailey Living Scale. **Try This: Best Practices in Nursing Care to Older Adults**. 2007, 23.

GUEDES D. P. & LOPES C.C. **Validação da Versão Brasileira do Youth Risk Behaviour Survey**. Rev. Saúde Pública. 2010; 44(5): 840-50.

MEC, Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

MOURA, Patricia Rosania de Sá. **A percepção da carga horária segundo o olhar do professor**. In: FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS E A CRIANÇA-SUJEITO, 7., 2008, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100068&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 9 dez. 2023.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 2001.

NEIRA, M. G. **Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física**. Motriz, Rio Claro, v.13, n.3, pp.174-180, jul./set. 2007.

RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Racismo, preconceito e exclusão: um olhar a partir da Educação Física escolar**. Revista Motriz, v. 12, n. 1, p. 73-76, jan./abr., 2006.

ROCHA, M. M.; CAETANO, A. F. P. **Temáticas em Saúde na Prática Pedagógica de Professores de Educação Física de um Município do Estado de Alagoas (Brasil)**. Kinesis, v. 39, n. 1, 26 jul. 2021.

VOLCAN, S. M. A., Sousa, P. L. R., Mari, J J. & Horta, B. L. (2003). **Relação entre bem-estar espiritual e transtornos psiquiátricos menores: estudo transversal**. Revista de Saúde Pública, 37(4), 440-445. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rsp/a/BVT5vHcbtCyFHDXXNQ9ks3Tf/?lang=pt>>. Acesso em: 9 dez. 2023.

ZANOTELLI, M. I. G. (2016) **Espiritualidade e qualidade de vida: perspectivas para o século XXI**. (Dissertação) em Religião e Esfera Pública.



PASSANDO A KALUNGA - 20 ANOS DA LEI 10.639/03: CONVERSAS DOCENTES, ENTRE SABERES E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Jairton Peterson Rodrigues dos Santos

RESUMO

O presente texto apresenta um breve histórico da criação da Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade para o Ensino de História. Além disso, ele questiona o processo educacional brasileiro que tem como viés o ideal eurocêntrico que, por muitas vezes, desconsidera os saberes dos afrodescendentes. Indicamos, a partir das ideias da beel hooks, o ato de transgredir como papel importante para um processo antirracista e decolonizador. A kalunga é exibida como local de transformação, projeção da coletividade e circularidade como indica Muniz Sodré. Debruçamo-nos no conceito de Quilombismo de Abdias Nascimento, Racismo Estruturam de Silvio de Almeida, necropolítica de Achille Mbembe e Ensino de História de de Circe Bittencourt e André Chervell. São importantes para este trabalho as obras de Paulo Freire para as questões pedagógicas, Sueli Carneiro, Fantz Fanon e Grada Kilomba para o conhecimento da subjetividade negra. A partir disso, acreditamos que este artigo contribua na promoção de uma reflexão compartilhada em torno das práticas por uma educação antirracista que auxilie no trabalho do professor de História do Ensino Básico, principalmente do Ensino Médio, além de elaborar uma reflexão pedagógica que possibilite a socialização dos conteúdos com demais profissionais da educação que se interessarem pelos temas levantados.

Palavras-chave: Ensino de História, Educação antirracista, Kalunga, Coletividade, Lei 10.639/03

I – O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL, A LUTA E A LEI

De acordo com Chervel (1990), o Ensino de História é construído a partir da referência dos estudos dos historiadores e enquanto disciplina escolar ela pressupõe uma cultura política e uma filosofia social. Sendo assim, esse ensino fomenta produções culturais que constroem, legitimam ou desconstroem pensamentos produzidos socialmente ao longo do tempo.

Acreditamos, como nos indica Stuart Hall (1997), que a cultura por diversas maneiras de manifestações e instrumentos tem produzido novas subjetividades, novos entendimentos sobre o mundo e sobre o existir. Compreendemos que os modos de ser não se constituem hegemonicamente a partir de instituições específicas, doravante de dispositivos plurais, sutis, indiretos, espalhados no tecido social, nos quais criam nossa subjetividade sem que tenhamos noção disso. Por isso é necessário a articulação entre o ensino de história, práticas pedagógicas, cultura, discurso e produção subjetiva para o fomento de um mundo social construído discursivamente e em sua praxe para uma educação antirracista.

Durante muito tempo o ensino de história no Brasil legitimou discursos e práticas eurocentradas, em que o papel do afrodescendente era o de inferioridade advinda da escravidão, da falta de poderio econômico e do não entendimento de sua subjetividade. Desta forma se produziu culturalmente uma ideia de subserviência do povo negro diante da construção histórica de nosso país. Fanon (2008) indica que para o homem negro sair da alienação colonialista é necessário um entendimento das realidades econômicas, sociais e psicológicas em que ele vive. No entanto, o Ensino de História em nosso país não contribuiu para que isso ocorresse.

De acordo com Circe Bittencourt (2004), desde o princípio da organização escolar no Brasil, no século XIX, o ensino de história no Brasil se baseava a uma formação moral e cívica e os seus temas eram voltados para fomentar uma nação vinculada a ideia de pátria civilizada com uma perspectiva eurocêntrica. Sendo assim, o ensino de história deveria preservar a ordem, a obediência e a hierarquia para levar o país ao progresso nos moldes europeus. Com o advento da república em 1889, a escola tinha como função exibir os atrasos da monarquia e imprimir uma educação escolar que regenerasse os indivíduos para o almejado progresso republicano. A partir dessa concepção, o ensino de história tinha por finalidade integrar o povo brasileiro à civilização ocidental, legitimando a visão linear e determinista da história. Os conteúdos dessa disciplina escolar deveriam enfatizar as tradições de um passado feito de personagens que representassem os ideais republicanos.

Durante o período Vargasista (1930-1945), Bittencourt (2004) expõe que o ensino de história continuou sendo utilizado para legitimar os ideais patrióticos do estado como os de unidade territorial étnica, administrativa e cultural da nação. Entre o período democrático brasileiro de 1946 a 1964, o ensino de história passa por processos de ressignificação. No pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a história se torna uma disciplina que fomentaria uma cidadania para paz com um conteúdo humanístico e pacifista, por vezes estudando o processo de desenvolvimento das sociedades, dos avanços tecnológicos, culturais e científicos. Já entre

meados das décadas de 1950 e início de 1960, surgiu um ideal nacional-desenvolvimentista que se debruçava a temáticas econômicas.

No período da Ditadura Militar (1964-1985), o ensino de história foi ajustado aos interesses do estado. Os seus conteúdos eram voltados para a formação moral, cívica e de ajustamento ideológico adequado a política de segurança nacional e de desenvolvimento econômico. Temas ligados as lutas sociais foram retirados do ensino de história. Sendo assim, o ensino de história no e do Brasil até a década de 1980, majoritariamente, voltou-se a uma perspectiva ocidentalizada, tendo a Europa como sua matriz cultural e formadora. Os debates sobre questões étnico-raciais raramente eram feitos e o estado fomentava uma perspectiva de que o Brasil era fruto de uma democracia racial formada a partir de uma miscigenação.

SILVA (2009), afirma que a escola legitimou um discurso de que o Brasil foi constituído como se vivêssemos em uma sociedade monocultural, onde as diversas culturas viveram em harmonia e o processo de miscigenação nos fizesse um povo uno. Isto é uma premissa errônea já que a ideia de escola, enquanto instituição, empregada no Brasil foi uma criação dos colonizadores europeus que percebiam os colonizados e escravizados como povos sem civilização. Isto enalteceu a figura do europeu e reprimiu negros e indígenas.

Abdias Nascimento (2016) alertou que

poucos brasileiros sabem (...) que pelo lado africano, o lado da senzala, somos os herdeiros de uma civilização que deu à luz o chamado mundo ocidental. Poucos sabem porque o fato foi escamoteado, distorcido e falsificado durante séculos, que a tão decantada civilização greco-romana tem suas origens no Egito Antigo, um país africano, e que a civilização egípcia, por sua vez nasceu no coração da África. (NASCIMENTO, 2016, p. 24)

Os “filhos” da África trazidos para o Brasil forçadamente pelos portugueses perderam seu nome, território, religiosidade, ancestralidade e identidade. Foram trazidos para viver na terra que pertenciam aos indígenas que também foram usurpadas pelos lusitanos. Posteriormente os descendentes destes portugueses no Brasil criaram um ensino de História a sua “imagem e semelhança”

Por isso se faz necessário debater a diversidade dos povos que habitaram o Brasil e exhibir os seus processos de luta. O nosso país não foi fundamentado historicamente a partir de um modo harmonioso e sim a partir de um processo de dominação, luta, exclusão, trocas e acomodações. Destarte, como nos ensina Gonçalves (2011), faz-se necessário entender que, mesmo hegemônico, este tipo de ensino de história eurocentrado por muitas vezes foi contrariado e isso se deve bastante a luta do Movimento Negro.

Domingues (2007) expõe que o Movimento Negro é uma organização social que luta contra a discriminação racial e tem como principal objetivo acabar com a marginalização do negro no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.

beel hooks (2017) enuncia que ensinar é um ato de resistência contra um sistema que nos oprime. O Movimento Negro historicamente resistiu, saiu às ruas, transgrediu a educação que queria fomentar uma falsa democracia racial e fundamentou diversas vitórias no âmbito político educacional, sendo a lei 10.639/03 uma dessas grandes conquistas. Não devemos perceber a criação desta lei como uma benevolência estatal de um governo, mas fruto de lutas sociais que, em determinado momento histórico, foram atendidas por uma gestão mais sensível as causas sociais.

A lei 10.639 foi sancionada em 2003, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva. Ela torna obrigatório em todo âmbito curricular o estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira. Para que ela fosse efetivada houve um processo de embate efetivado pelo Movimento Negro, desde o início da República. Gomes indica que “este movimento social apresenta historicamente um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta” (GOMES, 2011, p. 137).

Uma parte da organização negra lutou durante anos pela defesa dos direitos educacionais da sua população. Observaram que a partir da educação da história e da cultura africana e afro-brasileira nas bases dos currículos educacionais formais e em legislação, poderiam fomentar um ensino que fortalecesse as identidades atreladas aos negros.

Devemos também compreender que a Lei 10.639/03 não foi uma lei constituída apenas em gabinetes. Ela faz parte de respostas a diversos enfrentamentos históricos promovidos pelo movimento negro, do diálogo com o estado e tem como premissa levar saberes a partir do ensino. Como nos indica Gomes (2011)

Tais ações no campo da política e, sobretudo, da política educacional devem ser compreendidas como respostas do Estado às reivindicações do Movimento Negro. A sua efetivação, de fato, em programas e práticas tem sido uma das atuais demandas deste movimento social. A história política brasileira nos revela que entre as intenções das legislações antirracistas e a sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos e cidadãs brasileiros e pelos movimentos sociais por meio de um efetivo controle público (GOMES, 2011, p. 144).

Luiz Alberto Oliveira (2009), relata que educação no Brasil serviu como instrumento de ascensão social e fez com que o sujeito negro seguisse padrões normativos brancos. A luta pela criação da Lei 10.639/02 é importante porque possibilita uma educação que valorize as origens, trajetórias e lutas dos africanos e afrodescendentes. O homem e a mulher negra não

devem ser estudados como representações folclóricas, o Brasil não pode ser exibido a partir de uma falsa democracia racial. As desigualdades sociais e raciais são gritantes e a educação precisa superar essas barreiras. A Lei foi criada nesse intuito, mas o professor, os movimentos sociais e o poder público precisam transgredir para se chegar a uma educação libertária.

II – PASSANDO A KALUNGA

“Todo povo colonizado toma posição da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (FANON, 2008, p. 34). Dito isto, percebemos que homens e mulheres negras que descedem do colonizado crê que quanto mais próximo a cultura do colonizador estiver, mais se afastará da não civilização. Grada Kilomba (2019) afirma que para a sociedade ocidental o imaginário do local dos negros é o de subordinação e marginalização. O ensino de história precisa romper essa barreira, ele precisa ser libertador, antirracista.

Faz-se necessário interpretar um dos diversos dados alarmantes no que tange a negritude no Brasil. De acordo com o IBGE, no ano de 2019, dos 10 milhões de jovens brasileiros entre 14 e 29 anos de idade que deixaram de frequentar a escola sem ter completado a Educação Básica, 71,7% são pretos ou pardos¹. Ou seja, a maior parte das pessoas que desistem de estudar são negras. Um dos motivos para isso ocorrer é que a escola brasileira ainda é eurocentrada e, sistematicamente, exclui o negro como imagem de poder e de intelectualidade.

Precisamos também compreender que a escola no Brasil, paulatinamente, legitima um modelo mercadológico, capitalista, o qual Paulo Freire (2019) chamava de educação bancária. Nesse tipo de ensino, os estudantes são ensinados a valorizar a individualidade, o ter sobre o ser, acumular, a consumir desenfreadamente.

Percebemos que essa educação bancária vem sendo legitimada pela gestão educacional do estado brasileiro que nas suas reformas educacionais no século XXI criou grades que agradam as práticas neoliberais. Exemplo disso é a Reforma do Ensino Médio de 2017, onde as disciplinas escolares perderam espaços para itinerários formativos². Encontramos em todos os semestres disciplinas como empreendedorismo e protagonismo juvenil nos quais conteúdos validam a individualização e o sentimento de não pertencimento do jovem periférico ao seu lugar. A ideia é que quando ele melhore suas condições sociais

¹ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf, Acesso em: 25 mar. 2020.

² BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1º dez. 2021.

entenda que foi um processo meritocrático e não uma construção coletiva. Nossos estudantes são ensinados que sua vida só dará certo se eles conseguirem boas notas, forem comportados e adaptados ao sistema.

A escola, aos moldes eurocêntricos capitalistas, destrói o ideal de coletividade, de partilha e pertencimento dos afrodescendentes perante sua ancestralidade. Ela “mata” metaforicamente o ideal de um povo e o estado extermina e, ou, legitima a morte de seus corpos a partir de sua prática neoliberal a qual denominamos necropolítica. De acordo com Achille Mbembe (2018) este é o mecanismo utilizado pelo Estado para ter dominação sobre os corpos negros, definindo quem pode viver e determinando quem morre e como essas mortes devem acontecer.

A necropolítica é a política da morte, e ela é reproduzida de diversas formas, sendo a evasão escolar do povo negro um fenômeno dessa doutrina. Sueli Carneiro (2005) nos indica que as grandes taxas de evasão são advindas da exclusão social dos sujeitos considerados inferiores racialmente. Desde cedo, jovens negros travam diversas dificuldades objetivas de ordem social e econômica, como também subjetivas no que se referem à estética, religiosidade de seus ancestrais, afetividade e parentalidade. Sendo vulneráveis ficam expostos a violências físicas e simbólicas que são, muitas das vezes, legitimadas nas escolas. Fora das escolas seus corpos são alvos fáceis para o extermínio, o que Abdias Nascimento (2016) chama de genocídio do negro brasileiro.

Metodicamente essa educação efetiva o racismo estrutural que culpabiliza o sujeito negro que sofre o processo de marginalização. Silvio de Almeida (2018) explana que diante do modo “natural” com que o racismo está presente nas relações sociais, políticas, educacionais, jurídicas e econômicas, a responsabilização individual e institucional por atos racistas não extirpa a reprodução da desigualdade racial.

O ensino de história desde os primórdios acentuou essa disparidade racial. Ou ela ensinava a falsa premissa de democracia racial, na qual afirma que somos frutos da miscigenação pacífica dos europeus, indígenas e negros, ou acentuava que os afrodescendentes advinham da escravidão e que acreditaram que ao passar do oceano já estavam mortos e por isso, muitos dos nossos, aceitaram o cativeiro.

De acordo com Wlamyra Albuquerque e Walter Fraga (2006), entre os séculos XVI e XIX, mais de 11 milhões de africanos foram retirados da África para viver na América, já Luiz Felipe de Alencastro (2000) afirma que mais de 12 milhões. Cerca de 4 milhões de africano vieram para o Brasil nesse período. Homens e mulheres forçadamente foram retirados de sua pátria, perdendo família, nome, terra, identidade, seus laços com o seu sagrado e suas

ancestralidades passando pelo Oceano Atlântico e vindo para o “Novo Mundo” em navios tumbeiros.

Abdias Nascimento (2019) afirma que o navio negreiro é a maior representação de sofrimento para os descendentes da diáspora africana. Santos (2021) nos indica que entre os processos de desumanização vividos pelos negros que vinham da África um dos maiores era a passagem pela “Árvore do esquecimento”.

Monumento edificado na costa do Benin, local onde se situava uma árvore em que os escravizados eram forçados a dar voltas antes de embarcar nos navios negreiros, para que assim apagassem as memórias de seu povo, sua identidade cultural e suas raízes. A crença dos traficantes era de que assim os negros se tornariam seres passivos, sem nenhuma vontade de reagir ante as atrocidades da escravidão (SANTOS, 2021, p.103)

Para algumas etnias africanas passarem do mar era passar pela Kalunga e esse fato simbolizava um forte processo e princípio de mudança. A Kalunga também pode representar a morte para os povos africanos que possuem esse conceito cosmogônico. Nesse caso, diferente da visão eurocêntrica cristã, o fenecimento não seria o fim de tudo, mas

um eterno retorno ou um eterno renascimento, um logos circular (o fim é a origem, a origem é o fim), que se subtrai às tentativas puramente racionais de apreensão enquanto algo de fundamental de que não se recorda nem se fala, mas não falta, pois se simboliza no culto (...) aos princípios cosmológicos e aos ancestrais (SODRÉ, 2017, p. 97)

Slenes (1992), define Kalunga como uma “linha divisória, ou a superfície, que separava o mundo dos vivos daquele dos mortos” (SLENES, 1992, p. 54), destarte, ela não pode ser definida apenas dessa forma. A Kalunga é caracterizada por fenômenos espirituais e filosóficos, partindo de uma temporalidade circular que movimenta o princípio da mudança. É por ela que a encruzilhada estabelece comunicação entre as diversas dimensões físico-material e filosófica-espiritual.

Ao chegar ao Brasil, mesmo cativo e vilipendiado o negro lutou de todas as formas para manter sua identidade, sua coletividade, seu direito de ser. Foram quilombos, atabaques, ligação com a natureza, contato espiritual com sua ancestralidade, negociações, acomodações, fugas, assassinatos, irmandades religiosas, envolvimento com movimentos de emancipação, abolicionismo e por diversas formas o sujeito negro participou ativamente do seu processo de libertação.

Diferente do que muitos ensinam, o negro de fato é a “voz da liberdade”. É essencial entender a Kalunga como espaço de mudança para proclamar um ensino emancipador. Como a beel hooks (2017) propõe, uma educação que contraponha o tédio e ressignifique os sujeitos negros em sua totalidade, em sua luta, a partir de sua força e não de sua dor. Nesses 20 anos da

Lei 10.639/03 precisamos comemorar o que conquistamos e movimentar uma educação antirracista que decolonize saberes.

Decolonizar saberes, dos sujeitos e dos territórios é compreender que eventos históricos que indicaram uma inferioridade à subjetividade africana, na realidade foram ideais que não ocorreram de forma espontânea, “mas como resultado especulativo de um esforço de disseminação em que a força compensa a verdade” (MBEMBE, 2013, p.74). O contraponto é captar que esses mesmos discursos serviram como apoio para o sujeito africano e afrodescendentes se lançassem na busca pela sua soberania e autonomia.

Decolonizar o ensino de história é um caminho para uma ressignificação e apropriação de diferentes materiais, encorajando o combate ao conjunto limitante de definições ocidentalizadas. É dar ênfase na afirmação de uma “interpretação africana” das coisas, na criação de esquemas próprios de autogestão, na compreensão de si mesmo e do universo, portanto, respeitando a própria identidade dos africanos e afrodescendentes.

Passar a Kalunga envolve recuperar a voz dos afrodescendentes, demonstrado que historicamente “como várias outras formas de conhecimento submetidas ao colonialismo ocidental, o saber ético e cosmológico dos africanos sempre experimentou o silêncio imposto pela linguagem hegemônica” (SODRÉ, 2017, p. 13). Em nossas aulas é preciso conceder vozes que compartilhem coletivamente dos saberes ancestrais dos povos africanos e de seus diaspóricos. Para que isso ocorra é necessária uma educação antirracista.

III – O ANTIRRACISMO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Para uma prática antirracista é importante possibilitar aos estudantes recursos que fomentem acreditar em si e na luta coletiva impulsionando a comunidade escolar. Faz-se mister, indicar que os saberes e as construções são coletivos, circulares e múltiplas.

A escola é o espaço para promoção da inclusão e da cidadania de todos os estudantes. É nesse local que vislumbramos dirimir as injustiças e discriminações raciais, como beel hooks (2017) indica, precisamos observar os seres humanos como dotados de capacidades e os valorizar como pessoas. Sendo o espaço escolar uma instituição social que fomenta humanidade, é necessário desenvolver trabalhos de forma que possibilitem o acesso democrático dos discentes a espaços que fomentem cidadania.

Passar a kalunga para pôr em prática uma educação decolonial e antirracista também é se aquilombar. Para compreender aquilombamento, necessitamos entender sua concepção que se origina da palavra quilombo. O termo “kilombo”, segundo Kabengele Munanga (1996), advém do Bantu e possui várias definições no território angolano pré-colonial. No Brasil, temos o significado de “quilombo” como local de pessoas negras escravizadas foragidas do sistema

opressor. Nesses locais, organizavam-se pessoas escravizadas advindas do continente africano, seus descendentes que nasceram no Brasil e alguns indígenas.

Abdias Nascimento (2016) explana que esses homens e mulheres haviam sido expropriados(as) de qualquer bem além da memória e do corpo; diante disso, os quilombos foram formas de resistência de diferentes identidades, tradições, cultos e línguas que recriaram no Brasil culturas diversas, formadas parcialmente pelos símbolos recriados da África.

Beatriz Nascimento (2006) mostra que no declínio ao final da escravidão, ao final do século XIX, o pensamento de que quilombo era um refúgio permaneceu no imaginário brasileiro. Enquanto nos períodos colonial (1500-1822) e imperial (1822-1889) os quilombos eram espaços territoriais, após a abolição, em 1888, passaram a ter o significado de instrumento ideológico contra as formas de opressão. Passando, assim como quem se move pela kalunga, de instituição clandestina a símbolo de resistência, aquilombar-se. Para Abdias Nascimento (2019) esse é o ideal de quilombismo.

Indicamos abaixo algumas formas de aquilombamento e práticas antirracistas no ensino de história:

1 – Oportunizar debates questionando a universalidade europeia de civilização, exibindo o poder das diversas nações e etnias africanas antes da chegada dos europeus e suas diversas formas de organização. Ana Karla Messias (2022) elaborou uma cartilha interativa de Ensino de História Afrofeminista, que auxilia aos professores em práticas pedagógicas que sejam significativas na valorização da diversidade étnico cultural e educação antirracista no cotidiano escolar. O foco desse trabalho está concentrado na elaboração de metodologias inovadoras que problematizam, representam, dialogam e contextualizam a etnia negra a partir de estratégias que evidenciem o papel da mulher negra na sociedade, difundindo suas vozes e protagonismos nos espaços sociais. Esse trabalho foi iniciado a partir de atividades organizadas através do Grupo de Estudos Tereza de Benguela situado na Escola Municipal Djalma Matheus Santana, Arapiraca-AL.

2 – Propiciar aos estudantes a conhecerem os intelectuais negros e suas produções. Nós desenvolvemos no Colégio Estadual Olavo Bilac, Aracaju-SE, um projeto chamado “Biblioteca Beatriz Nascimento”. Para a criação dessa biblioteca, fizemos campanhas de doações coletivas em redes sociais e criamos pontos de recebimento dos livros. Atualmente, contamos com 182 livros e para leitura, utilizamos o espaço físico da escola. A concepção de uma biblioteca com autores negros ocorreu por uma série de fatores, dentre eles destacamos que, nos debates históricos que fazemos com os estudantes, sempre exibimos uma representação negra de força e intelectualidade. Outro fator é que notamos uma ausência de debates sobre a literatura negra

no universo da Educação Básica. Ana Célia Silva (2011) explana que são raros os debates sobre as produções literárias negras no Ensino Básico. A criação da Biblioteca Beatriz Nascimento é um mecanismo com o viés do quilombismo, ou seja, o quilombo enquanto espaço cultural que possibilita a sobrevivência da identidade e das subjetividades negras. Ler autores negros possibilita aos estudantes encontrarem um espaço em que se enxerguem enquanto personagens, escritores, intelectuais e pensadores. Além da biblioteca criamos um coletivo negro e uma página de instagram que exibe biografia de figuras negras, promovendo campanhas de auxílio à comunidade³.

3 – Debater filmes e músicas com temáticas negras, principalmente aqueles que demonstrem o poder negro. Santos (2021), expôs em seu trabalho projetos educacionais que promoveram a efetivação da Lei 10.639/03, intitulados “A dois passos de Wakanda”. Em seu produto, ele expõe sequências didáticas relacionadas ao filme “Pantera Negra” (2018) com temáticas históricas relacionadas às turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Essas atividades contribuem para a desconstrução de visões preconceituosas e estereotipadas sobre os afro-brasileiros.

4 – Ocupar espaços acadêmicos e culturais. Também produzimos no Colégio Estadual Olavo Bilac, em parceria com outras disciplinas, diversas palestras com temáticas decoloniais, visitas a museus, universidades, teatros, cinema, confecção de curtas, documentários, escrevemos diários sobre nosso cotidiano, realizamos oficina de grafite, debates literários e valorização da estética negra. Isso proporciona aos estudantes partilharem socialmente suas trajetórias de vida criando sentido em seus percursos, estimulando a coletividade e produzindo consciência histórica para uma prática antirracista.

5 – Realizar debates sobre as religiões de Matriz Afro. Debater esse tema tem como função uma tentativa para a redução da intolerância religiosa. Muitos adeptos das religiões dos “Povos de Santos” são vilipendiados pela sociedade. Membros de religiões de matrizes africanas não assumem sua prática religiosa com receio de ser oprimidos. A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar de 2015, publicada em 2016 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴, indica que 4,2% dos estudantes de 13 a 17 anos declararam ser vítima de humilhação na escola e apontaram sua religião como principal motivo. Essa é a quarta principal causa das provocações feitas pelos colegas, ficando atrás da aparência do corpo, da aparência do rosto e da cor/raça, estando à frente de orientação sexual e região de origem. Ressaltamos

³ Cf. <https://www.instagram.com/yibambecoletivo/>

⁴ Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015, IBGE (2016): [bit.ly/Pense2015. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf). Acesso em: 8 abr. 2021.

que fazer esse tipo de debate auxilia na compreensão que todas as religiões são manifestações culturais, sendo assim, devemos conviver com as diferenças e valorizar a diversidade religiosa, compreendendo que elas fazem parte da construção das identidades.

6 – Mostrar a importância dos ancestrais de crianças negras, apontando-os como possíveis Griots. O(a) professor(a) pode propor debates e explicar que essa tradição chegou ao Brasil nos navios negreiros. Para Beatriz Nascimento (2006), a cultura dos *Griots* se difundiu no Brasil principalmente entre as religiões de matriz afro. Ialorixás e babalorixás reuniam as crianças em seus terreiros e lhes contavam histórias da África que tinham por finalidade manter as raízes de suas origens. Esse ato pode ser considerado político, visto que na África seu objetivo era conservar a memória e no Brasil é uma forma de resistir ao discurso dominante para aqueles povos que tiveram suas memórias silenciadas.

São diversas as possibilidades para uma educação antirracista que possibilite aos estudantes uma formação crítica e que respeite a diversidade racial sem os estereótipos que a educação brasileira fomentou ao longo do tempo. Acima foram elencadas algumas das diversas possibilidades as quais já utilizamos em sala de aula, no entanto, sabemos que o fazer pedagógico é múltiplo e essa escrita foi apenas mais uma forma de circular o conhecimento.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei 10.639/03 foi fruto de uma luta para o reconhecimento histórico da população negra e o seu estudo serve para efetivar as marcas dos povos diaspóricos de África em nosso país. No entanto é preciso estar atento para passar a Kalunga, pois estamos em tempos de transformações.

Homens e mulheres afrodescendentes estão escrevendo suas histórias e contrariando a visão eurocêntrica hegemônica. Essas produções precisam circular nos espaços da Educação Superior e Básica, confluir com a visão dos saberes orais dos mestres da memória popular e dos povos de terreiros. Como diria Chimamanda (2019), existem várias histórias, subsistem várias linguagens e os povos que vieram da África eram múltiplos. Os colonizadores acreditavam que dominando, retirando do local, vilipendiando os saberes dos africanos eles estariam mortos, mas a resistência para a existência permaneceu.

Aqui estamos e precisamos nos organizar nas academias, movimentos sociais, políticos e educacionais. A transformação não acaba, ela apenas conflui para encontrar seres e vidas que precisam se compreender como seres coletivos. Precisamos da aplicação da Lei, mas precisamos da coletividade de nossas vidas porque para nós passarmos da Kalunga é se tornar encantados.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBURQUERQUE, Wlamyra, FRAGA, Walter. “Família, terreiros e irmandades”. In: **Uma História do Negro no Brasil**. Salvador: CEAO; Brasília: Fundação Palmares, 2006. Capítulo IV. p. 93-114.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 43.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Revista Teoria e Educação, n. 2, 1990. p. 177-227.
- DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Revista Tempo: Os índios na história: abordagens interdisciplinares, Rio de Janeiro, n. 23, 2007, p. 100 a 125. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/v12n23a07.pdf> Acesso em 23 de novembro de 2023.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GOMES. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes**. Revista Políticas e Sociedade. Volume 10, nº 18, p. 133-154, abril de 2011.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Pensar a Educação, pensar o racismo no Brasil**. In: FONSECA, Marcus Vinícius, SILVA, Carolina Mostaro Neves da, FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. pp. 93-144.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. jul/dez. 1997. p. 15-46.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MESSIAS, Ana Karlla. **Kantayeni : cartilha interativa de ensino de história afro feminista**. 2022. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 56-63, dez. 1995/fev. 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica 2015.

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

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *In*: RATTI, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. SP: Instituto Kuanza, 2006. p. 117-125.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, Ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil**. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius, SILVA, Carolina Mostaro Neves da, FERNANDES, Alessandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. pp. 11-38

SANTOS, Jairton Peterson Rodrigues dos. **A dois passos de Wakanda : uma proposta de uso do cinema com temática negra para o ensino de história**. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

SILVA, Ana Célia da. **A representação do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Rio de Janeiro: Editora vozes, 2017.



**PODE A MORTE ENSINAR HISTÓRIA?
USO DE LEGO PARA ENTENDER CIDADANIA NOS CEMITÉRIOS SANTA
ISABEL E CRUZ VERMELHA (ARACAJU-SE)**

Cleones Gomes dos Santos

RESUMO

O trabalho contém as reflexões iniciais de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe (ProfHistória/UFS), alinhado à linha de pesquisa “Saberes históricos em diferentes espaços de memória”. Os estudos abordam o espaço dos cemitérios Cruz Vermelha e Santa Isabel, por serem ambos os cemitérios destinados aos enterramentos socioeconômicos com distintas hierarquizações em Aracaju, SE. Enquanto o cemitério Cruz Vermelha atende aos desvalidos da cidade, o cemitério Santa Isabel permanece restrito à elite local. Desse modo, a ideia do “bem morrer como legado” e arquitetura mortuária como obra de arte contrasta com a ideia de “esquecimento” na simplicidade do conjunto de gavetas e túmulos sem adornos. Como objetivo geral se apresenta o uso de Lego na construção de uma perspectiva diferencial no processo didático da morte como fonte histórica direcionado aos alunos da Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Médio (EJAEM). A elaboração do processo didático crítico parte da concepção do uso dos blocos de Lego como jogo educacional na construção dos espaços de enterramento, com desafios e cartas de informação histórica que dialoguem com a história local, as práticas cemiteriais e os conceitos de cidadania no tempo e no espaço.

Palavras-chave: Cemitérios; Patrimônio Cultural; Memória; Ensino de História; Gameficação.

Uma prosa inicial para conhecer o campo da morte: entre autores e conceitos

No ensino de história a “morte” enquanto objeto de estudo tem dado os seus primeiros passos, tendo em vista as experiências pedagógicas assinalados por outras pesquisas realizadas, inclusive no ProfHistória. A morte e o cemitério são parte integrantes da paisagem social e dialogam com a vida urbana e rural, estando inseridos em vários contextos, tempo e espaços, não havendo razão para temermos sua abordagem.

Na rede ProfHistória, três pesquisas despontaram como referência no uso do espaço cemiterial como *lócus* de ensino de história. A primeira, de Isabel Uliana (Universidade

Estadual de Maringá - UEM), com a dissertação “O cemitério municipal de Maringá (Paraná) enquanto espaço de memória e saberes históricos (1947-2017)” parte da história local e das raízes católicas de Maringá/PR, propondo um mapa de visita ao cemitério como suporte pedagógico no Ensino de História, tendo como foco dos educandos a diversidade religiosa expressa nos sepultamentos: práticas híbridas de umbanda, espiritismo, crenças orientais etc. Em certo sentido, a proposta trabalhada com a pesquisa configura o uso do ensino de história à serviço da tolerância.

A segunda também do Paraná, de Roberto dos Santos Viana (UEM), intitulada “Cemitério de Pérola-PR: Espaço dos mortos, vidas narradas (1959-2018)” propõe um “álbum pedagógico dos túmulos” como ferramenta para estudar a história local. Com fotografias dos túmulos do cemitério, elencadas e descritas em quatro conjuntos do espaço cemiterial: túmulos de personalidades, túmulos de crianças, túmulos desconhecidos, e o Cruzeiro, se direciona ao ensino de história dos anos finais do ensino fundamental, e busca suprir a lacuna do aprendizado de história local tendo o cemitério como catalisador da memória coletiva.

Por último, Maria Cristina Pastore (Universidade Federal do Rio Grande) com “Procedimento invertido: o ensino de História a partir das inquietações de jovens estudantes sobre a Morte na Aula-Visita ao cemitério” propõe, a partir das experiências em sala aula, inserir a temática da morte e o cemitério como *locus* condutor da interação de conteúdos. Busca viabilizar os alunos como protagonistas do ensino-aprendizagem transformando os questionamentos em novas abordagens metodológicas que suscitem reflexões ligadas ao seu processo formativo como cidadãos conscientes na sociedade.

Por que devemos falar sobre a morte?

Em 2001 estava decidido a pesquisar a história do Sindicato dos Ferroviários de Sergipe (SINDIFERRO) e assim rumei para a sede do sindicato, na praça Drº Ranulfo Prata, bairro Siqueira Campos, Aracaju. Queria destrinchar a resistência dos trabalhadores ao golpe militar de 1964. Estava entusiasmado em ter acesso aos registros, depoimentos, fotos etc., daqueles que tinham vivenciado a invasão do Exército a sede do sindicato um dia após os militares terem usurpado o poder e deposto o presidente João Goulart em 1º de abril de 1964. Mas, na sede do sindicato fui informado que toda documentação do período estava em Salvador/BA ou havia se perdido, bem como os dirigentes da época não manterem mais contato ou sequer sabia-se seus paradeiros.

Já desanimado e, também, compreendendo a dinâmica daquela conversa, ainda insisti para que o funcionário, um senhor que aparentava uns 60 anos, pudesse me dar alguma pista sobre o que havia ocorrido com os trabalhadores após a invasão do Exército. Houve um instante

de silêncio entre a pergunta e a resposta, quando ele apontou para o cemitério ao lado da praça e disse “Não sei os nomes, mas, tenho certeza de que ali dentro daquele cemitério tem uns dois enterrados”. Era o Cemitério da Cruz Vermelha. Foi dessa forma que fui apresentado ao cemitério, e mesmo já contando com 23 anos de vida, nunca havia adentrado em um campo santo. Agradei a conversa, e rumei até a praça.

Movido pela curiosidade, pelo medo, e o desejo de encontrar algo que me levasse ao encontro da história dos trabalhadores do SINDIFERRO, entrei no cemitério e fui tomado por uma sensação de que aquele lugar poderia proporcionar não apenas uma história, porém, múltiplas possibilidades que poderiam intercalar-se com a dinâmica da vida, incluindo minha prática como professor em sala de aula. Assim, em 2003, apresentei ao Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe, para obtenção do título de licenciatura, a monografia de conclusão de curso “Covas Rasas” um breve estudo sobre a redefinição do espaço funerário do Cemitério Cruz Vermelha entre 1918-2002.

Aquilo que teve um início na base da curiosidade pessoal evoluiu para um assunto recorrente. Discutir sobre a morte, e sobre os cemitérios de Aracaju, e em especial o Cemitério Cruz Vermelha, no meu cotidiano docente.

A proposta de uso do espaço cemiterial, *in loco*, ou mesmo da reprodução desse espaço em escala no lego, objetiva trazer a compreensão do passado no presente relacionado que a “memória” pode engendrar. Pois, segundo Nora (1993, p.9), em contraposição a história, a memória é uma reconstrução incompleta do passado, ou seja, a memória é como a própria vida, sustentada por comunidades ativas e, nesse contexto, está em constante transformação, sujeita ao fluxo contínuo entre recordar e esquecer, ciente de suas distorções ao longo do tempo. É vulnerável a interpretações diversas e manipulações, com períodos prolongados de latência e repentinamente revitalização.

Para Pierre Nora (1993), vivemos numa sociedade que respalda particularidades, nivela sinais de reconhecimento e pertencimento de grupos, nos quais tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos. Dessa forma, os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, por isso é necessário construí-los.

As observações de Pierre Nora (1993) sobre o papel da “memória”, cuja função permite aos grupos sociais vislumbrarem a mesma história, vislumbram o cemitério como um “lugar de memória”, um lugar duplo: um lugar de excesso, fechado sobre si, fechado sobre sua identidade e recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto sobre a extensão das significações que atribuímos, pois, a memória sobrevive em lugares.

Maurice Halbwachs, precursor de Pierre Nora sobre o tema, definiu a “Memória” como “Memória Coletiva”, tendo em vista que para ele as lembranças que povoam a vida só fazem sentido quando inseridas no contexto coletivo, por mais que essas lembranças, essas memórias, sejam percebidas como individuais.

Posto que, nossas recordações mantêm um caráter coletivo, reavivadas por meio das lembranças compartilhadas pelos outros, mesmo quando se referem a eventos nos quais estivemos sozinhos ou a objetos que apenas nós presenciamos. Isso acontece porque, na verdade, nunca estamos verdadeiramente isolados (HALBAWCHS, 2013, p.26).

Essa definição da “Memória”, de Maurice Halbwachs, enquanto agente coletivo que nos mobiliza e nos identifica, se traduz nas lembranças que carregamos sobre nós mesmos, sobre os outros, sobre a vida, e por que não dizer também da morte? Se ao nascer, nascemos como parte de um todo com o qual nos identificaremos ao longo da existência, será com a morte que esses laços serão reforçados.

A cidadania da morte é diferente da cidadania dos vivos?

Falar sobre cemitério e morte em sala de aula com jovens e adultos, sendo que a sua maioria estão na faixa dos 18 aos 30 anos de idade, é uma tarefa árdua, visto que se aborda um tema ainda considerado tabu em pleno século XXI. Acrescentando o fato de que em sala de aula, nos corredores da escola, a vida está desabrochada em todos os seus aspectos, e a proposta sempre que exposta na nossa sociedade ocidental, de colonização ibérica⁵, causa estranheza, em alguns casos repulsa, e na maioria das vezes curiosidade. Considerando essa realidade, busquei através de pensadores que tratam o tema as várias referências para balizar a discussão, e com isso pude extrair conceitos, reflexões, e até propostas pedagógicas de como abordar o tema “Morte” no contexto escolar.

A morte é parte do desenvolvimento do ser humano desde o nascimento. Enquanto crianças nos primeiros meses de vida, sentimos a ausência da mãe em várias situações do cotidiano já que ela não é onipresente. Estas primeiras ausências são vivenciadas como mortes, considerando que a criança se percebe sozinha e desamparada. De fato, ela não sobreviveria sozinha sem a mãe. Conforme Maria Júlia Kovács, essas ausências constroem as primeiras impressões registradas em nossa mente, e marcam uma das representações mais fortes de todos

⁵ Os sentidos da morte, do cemitério, dos enterramentos são distintos para grande parte da sociedade ocidental, principalmente no que tange ao Brasil e sua colonização portuguesa. A ideia de morte vinculada ao fim, à perda, à derrota da vida, à doença, ao desespero de não saber o que virá no porvir, mesmo para os religiosos, confere à morte a sensação de medo e descontrole. Outras sociedades, como a mexicana e a japonesa, tendem a experienciar a morte de outra forma, como festa, celebração e redenção, evolução da alma que partiu, o que deve ser reverenciado com felicidade e não tristeza.

os tempos, que é a morte como ausência, perda, separação, e a consequente vivência de aniquilação e desamparo (KOVÁCS, 1992, p.3).

Dentre os seres vivos do planeta, nós humanos, somos a única espécie consciente da própria finitude. Portanto, é provável que desde as mais antigas culturas e civilizações, a morte sempre tenha sido tratada como algo a ser repellido.

Segundo Kubler-Ross, do ponto de vista psicológico, isso é compreensível e talvez seja mais bem explicado pela noção fundamental de que, em nosso inconsciente, a ideia de morte para nós mesmos é inadmissível. O inconsciente não concebe um fim genuíno para nossa existência na terra e, caso haja um fim, esse desfecho sempre será atribuído a uma força maligna além de nosso controle. Em outras palavras, em nosso inconsciente, só podemos ser vítimas de morte; é impensável considerar a morte por causas naturais ou pela passagem do tempo. A morte em si está associada a uma ação maligna, a um evento aterrorizante que demanda recompensa ou punição (KUBLER-ROSS, 1981, p.4).

Nesse atual estágio, onde a morte ainda é vista como algo a ser negado, um tabu que afeta diretamente as crianças, sendo recorrente a ideia de que seria “demais para elas entenderem”. Conforme Elisabeth Kubler-Ross, na grande maioria dos casos em que há morte no seio familiar, as crianças são totalmente afastadas das conversas, e não participam dos ritos fúnebres. Uma grande lacuna se abre, e ela é preenchida com mentiras. Cedo ou tarde a criança perceberá que a situação familiar mudou, e a depender da sua idade e personalidade, sentirá um pesar irreparável, retendo o incidente como uma experiência pavorosa (KUBLER-ROSS, 1981, p.6).

Parte das ideias de Elisabeth Kubler-Ross, sobre a relação do Homem x Morte, são compartilhadas pelo sociólogo Nobeert Elias. Para Elias (2001), o problema social da morte é especialmente difícil de resolver porque os vivos acham difícil identificar-se com os aqueles que estão prestes a morrer.

Experiências e fantasias da primeira infância também desempenham um papel considerável na maneira como as pessoas enfrentam o conhecimento de sua morte próxima. Algumas podem olhar para sua morte com serenidade, outras com medo intenso e constante, muitas vezes sem expressá-lo e até mesmo sem capacidade de expressá-lo. Talvez estejam conscientes dele apenas como do medo de voar ou de espaços abertos. Uma maneira familiar de tornar-se suportáveis as angústias infantis sem ter que enfrentá-las é imaginar-se imortal (ELIAS, 2001, p.16).

No âmbito da modernidade capitalista, é quase impossível pensar a questão da morte como não sendo algo estranho, uma invasão da nossa certeza quanto a interminabilidade da vida.

O homem moderno enfrenta a morte com grande angústia, pois sua visão de mundo é dominada pela primazia de progresso e infinitude. O ato de morrer é percebido como uma exceção indesejada e surpreendente. Na contemporaneidade, não existem mais os ciclos naturais, as pausas ou as rupturas. O tempo segue uma linha linear em direção ao infinito, em busca da vida eterna na era da modernidade (MARTINS, 2005, p.77).

O medo da morte talvez se justifique, considerando o fato de que ela subverte a lógica da hegemonia humana sobre a vida, nos condiciona a pensar os ciclos que nos cercam durante a existência, e que pedagogicamente nos silenciam. Para José Carlos Rodrigues, a morte não é apenas a destruição de um estado físico e biológico, ela é a finitude de um ser que interage. O vazio da morte é sentido primeiro como vazio interacional, pois, atinge a globalidade do social em seu princípio, a imagem da sociedade impressa sobre uma corporeidade cuja ação – dançar, sorrir, andar, rir, chorar, falar – não faz mais que tornar expressa (RODRIGUES, 2006, p.20).

Rodrigues (2006) afirma que a consciência da morte é importante na medida em que ela desempenha uma função sobre a vida, uma função individual em relação à coletividade. Talvez, os desmaios, sonos profundos, acidentes graves sejam modos de se aproximar da consciência de morte. Porém, nenhum se iguala à experiência da morte do próximo, à do ser ao qual se está efetivamente ligado, com quem se constituiu um ‘nós’, com quem se edificou uma comunidade que parece romper-se.

Um silêncio que atinge adultos e famílias inteiras quando crianças perguntam sobre um parente, vizinho, amigo, que morreu e não está mais presente na rotina da casa. É o silêncio daqueles que morrem sozinhos, sem despedidas, e cheios de recursos médicos, porém, isolados do convívio daqueles que lhe são próximos.

Nessa perspectiva, segundo Rachel Menezes (2014), a morte moderna nas sociedades industrializadas, em contraposição a morte tradicional, caracterizada pelo caráter público do nascimento e da morte, delegou à medicina os encargos dos cuidados dos enfermos quanto o controle do ocultamento social da morte e do morrer. Assim foram desenvolvidas a racionalização e burocratização do trabalho hospitalar.

Mesmo com toda instrumentalização da morte, das formas do morrer, o silêncio e o tabu persistem, por quê? Conforme, Menezes (2014), o fim da vida de uma pessoa em qualquer cultura constitui um desafio passível de propiciar a emergência de emoções. A elaboração de ideias, representações, práticas e, sobretudo, uma construção de significados para a vida, morte e pessoa.

O exame de cada dimensão, código, símbolo associado ao morrer e ao falecimento ilumina valores vigentes no contexto em foco sejam eles prescritos, proscritos ou abjetos. Indo além, a reflexão acerca desses valores, em especial suas permanências e transformações, possibilita um entendimento da cosmologia e da dinâmica da sociedade investigada (MENEZES, 2014, p.11).

Refletindo sobre a questão proposta vê-se que a morte não é um tema impossível de ser debatido em sala de aula. Em certa medida todo o contexto que faz da morte um assunto proibido atinge a todos independente da classe social, porém, entre as classes mais pobres, esse silêncio também acarreta o mascaramento da violência institucionalizada através dos mais variados mecanismos de coerção social. Resulta no perigo da naturalização da morte como uma fatalidade, algo inevitável, visto que não há outra saída quando se vive cercado de todas as formas de violência.

Precisamos quebrar o silêncio em torno da morte, precisamos conversar com nossos alunos sobre a morte, sobre as formas situadas historicamente do morrer, e quais as formas que a sociedade trata seus mortos. Conforme, Roberto Damatta (1997) falar abertamente da morte define uma atitude moderna e destemida diante da vida, algo que denuncia um questionamento “científico” e uma postura “tranquila” e resignada face a um momento que, um dia, se espera, será decifrado como tudo mais.

Devemos admitir que, conforme alerta José de Souza Martins (2005), nossa inabilidade para lidar com o tema da morte também é fruto de uma completa desconexão do mundo da razão com o tema, visto que não conseguimos abordá-lo sem associá-lo ao sofrimento, nos falta tato para compreendê-la e administrá-la.

Os cemitérios em Sergipe: Cruz Vermelha e Santa Isabel (Aracaju/SE)

A província de Sergipe não fugiu do contexto das epidemias e miasmas que assolaram o Brasil na segunda metade do século XIX, como por exemplo, a epidemia do *cholera morbus* (SANTOS NETO, 2001, p.51) que ceifou a vida de 15.122 (quinze mil e cento e vinte dois) pessoas, segundo dados da época, em toda Província. Dessa forma, o discurso higienista tomou corpo entre as autoridades políticas e até mesmo as religiosas.

Segundo Amâncio Cardoso Santos Neto (2004, p. 52), o medo gerado pela epidemia impulsionou a transformação da percepção da morte em Sergipe, acelerando sua medicalização. Isso resultou na aprovação de diretrizes que regulamentavam os procedimentos funerários, como na cidade de São Cristóvão/SE. Por exemplo, a câmara municipal determinou que em casos de morte por cólera, "nunca as sepulturas deveriam ser abertas sob nenhuma circunstância", e estabeleceu multas ou prisão para quem descumprisse essa norma. Essa

abordagem radical proibia o sepultamento de vítimas da cólera, intensificando o receio e promovendo a medicalização das práticas funerárias.

Conforme Neto (2004), em maio de 1856, após o controle da epidemia do cólera, o presidente da província, Sá Correia, emitiu em ofício circular orientações para as Câmaras da província quanto a proibição dos sepultamentos dentro das igrejas, pondo fim a um costume conectado com a ideia da salvação cristã, e que naquele momento foi substituído pelo medo do contato com os mortos pela peste, mas, acima de tudo em total sintonia com as novas ideias de higiene e civilidade do continente europeu.

Já em 1859 a demanda pela nova mentalidade continuou a acelerar as mudanças quanto ao fim dos sepultamentos nas igrejas, e a busca por separar vivos e mortos através de uma política higienista. Dessa forma, a Inspeção de Saúde da Província orientou as câmaras municipais quanto ao uso dos cemitérios para a realização de sepultamentos:

São hoje em geral os cemitérios da província um cercado em quadro nas imediações das cidades, villas e freguesias, tendo uma cruz de madeira no centro. Em São Cristóvão existe um cemitério começado e algum tanto adiantado que é edificado segundo as bases indispensáveis para inhumações. Está collocado em um alto. (...) e a bem da saúde pública peço que se tomem providências; 1º banindo-se com severidade os enterramentos nas igrejas, 2º promovendo-se a construção de cemitérios sob as condições higiênicas; 3º que não se fação inhumações senão em sepulturas que tenham pelo menos oito palmos de profundidade (ALBUQUERQUE, 1859 *apud* NETO, 2004, p.53).

Ao contrário de outras províncias, a exemplo da Bahia e Rio de Janeiro, onde a igreja católica e as irmandades, inicialmente cerraram fileiras contra o fim dos sepultamentos nas igrejas, em Sergipe, conforme Amâncio Cardoso Santos Neto (2004), diante do quadro após a epidemia, e buscando preservar o espaço do sagrado, os clérigos aderiram ao discurso higienista, e cobraram das autoridades políticas o fim dos enterros nas igrejas, pois, para eles, infestavam da podridão dos cadáveres o recinto sagrado.

Conforme Sebrão Sobrinho (1954), o primeiro cemitério construído em Aracaju foi obra do presidente da Província de Sergipe, Salvador Correia de Sá em 1856. Construído no final da rua São Cristóvão, ao pé do antigo alto da Santa Cruz. Porém, devido as suas pequenas dimensões, e protegido por um punhado de varas, logo se tornou inviável. Em 1860, no governo de Manoel da Cunha Galvão, foi instituída uma comissão composta por diversos setores da sociedade aracajuana que decidiram pela construção do cemitério Santa Isabel. As obras iniciaram em maio do mesmo ano, sendo entregue a população em 1862 (CARVALHO, 2003, p.40).

Os antigos registros de túmulos do cemitério Santa Isabel datam de 1885 e, provavelmente, em sua primeira fase, o campo santo possuía covas rasas individualizadas no

chão e marcadas por cruzeiros que não sobreviveram ao tempo. Os obituários passaram a constar em livros a partir de 1885, com a gestão da Associação Aracajuana de Beneficência.

Um dado importante sobre os oito primeiros anos de funcionamento do cemitério nos revela que entre 1862, ano da sua inauguração, até 1870, no cemitério Santa Isabel foram sepultadas 865 pessoas, sendo que desse total 47 eram escravos. Os dados preenchem, em parte, a lacuna descrita acima quanto ao uso do cemitério, também, para abertura de covas rasas durante um curto período da sua história. Assim,

[...] esse campo-santo foi erigido através das doações do Imperador D. Pedro II (1 conto de réis) e do Presidente da Província, Joaquim Jacintho de Mendonça (5 contos de réis). Relatórios dos diversos presidentes sobre os primeiros anos de atividade no local informam que, em 1862, houve movimentação de 133 cadáveres, sendo 13 deles cativos, no ano de 1866 foram realizados 186 sepultamentos, dos quais 6 eram escravos; em 1868, foram enterradas 269 pessoas, sendo 16 cativos, por fim, ao longo de 1870, ocorreram 277 enterramentos, sendo 12 destes escravos. Assim, até 1870, o cemitério Santa Isabel recebeu 865 corpos de diversos gêneros e classes sociais, atestando o seu uso por toda a sociedade aracajuana, na segunda metade dos oitocentos (MELLO; CERQUEIRA, 2013).

Durante todo o século XX, o cemitério Santa Isabel foi de uso praticamente exclusivo das famílias tradicionais da elite político-econômica, profissionais liberais, e intelectuais sergipanos. Como atesta Rafael Santa Rosa Cerqueira, em uma breve comparação entre os cemitérios Santa Isabel e Cruz Vermelha (Cambuys).

Nos reteremos a comparar dois campos santos da capital Aracaju, o cemitério de Santa Isabel e dos Cambuys. O primeiro detém em seu solo os restos mortais da elite econômica, política e intelectual; já o segundo é visto como uma necrópole destinada aos desfavorecidos socialmente. Logo, ser sepultado no Santa Isabel era sinônimo de *status*, algo que não cabia aqueles que eram enterrados no Cambuys (CERQUEIRA, 2014, p.34).

Em trecho anterior, Cerqueira, confirma suas percepções sobre o cemitério Santa Isabel, considerando um vasto volume de arquivos de jornais sergipanos pesquisados por ele que circularam em Aracaju durante as primeiras décadas do século XX.

Apesar de procurarem divulgar os falecimentos de pessoas de diferentes classes sociais, homens, mulheres, adultos e crianças, que eram principalmente sepultados no cemitério Santa Isabel, os jornais, em casos excepcionais, detalhavam como havia ocorrido a cerimônia fúnebre no dia anterior. Isso nos aproxima das práticas relacionadas à morte que eram adotadas e retratadas por essa sociedade (CERQUEIRA, 2014, p.34).

Em 1902 foi inaugurado o cemitério Cruz Vermelha, conhecido por Cambuys, destinado aos sepultamentos em covas rasas para atender a população pobre e desvalidos residentes na capital. Localizado na antiga Praça dos Expedicionários no Bairro Siqueira Campos (antigo Aribé), hoje Praça Ranulfo Prata. O presidente da Associação Aracajuana de Beneficência, Dr. Joseph Dorian Netto, definiu a quem estava reservado o cemitério Cruz Vermelha, reafirmando

o destino do cemitério Santa Isabel: “Fica reservado ao cemitério Cruz Vermelha, a abertura de covas rasas para fins de sepultamento. No cemitério Santa Isabel continuarão sendo construídos jazigos e carneiros” (RELATÓRIO DA ASSOCIAÇÃO ARACAJUANA DE BENEFICÊNCIA, 1902, p.32)

O cemitério Cruz Vermelha é fruto da demanda de uma cidade que vivia o impasse de ser a capital do Estado, planejada para os interesses econômicos da elite açucareira do Vale do Cotinguiba, porém, conforme Josué dos Passos Subrinho (2000), com um viés socialmente excludente no tratamento à população migrante, em sua maioria negra e ex-escravizada oriunda do interior do Estado que passou a preencher a periferia do quadrado de Pirro antes de Aracaju ser transformada em capital na segunda metade do século XIX.

Os cemitérios deram maior visibilidade às diferenças sociais com as construções tumularias pomposas das classes privilegiadas. A inclusão dos cemitérios na paisagem social como local específico para sepultamentos afastando os mortos dos vivos, não foi somente uma mera questão sanitária, ou seja, uma atitude científica da sociedade. É ainda o resultado do desejo de distinção dos privilegiados em eternizar-se através de um símbolo de *status*, uma marca permanente de consagração: o túmulo. Aqui a morte serve como engrenagem para entendermos as diferenças entre classes sociais.

Os cemitérios Cruz Vermelha e Santa Isabel continuam sob a administração da Associação Aracajuana de Beneficência e, no século XXI, os traços que marcaram suas trajetórias continuam povoando a paisagem de ambos, sejam os suntuosos mausoléus fincados no Santa Isabel, ou as pobres covas rasas do Cruz Vermelha. São ricos em história, mas, também de abandonos, principalmente o cemitério Cruz Vermelha, e ainda assim importantes na emergência de novas possibilidades do ensino de História.

Ao nos depararmos com a trajetória de ambos os cemitérios durante todo século XX, é possível perceber que a dinâmica de seus usos espelhou as estratificações hierarquizadas da sociedade aracajuana, legando aos seus mortos espaços que denotam quais grupos devem ser lembrados e os que devem permanecer esquecidos.

A proposta de ensino-aprendizagem quer articular o Ensino de História, sob o prisma da cidadania, na reflexão dos papéis e direitos de indivíduos e coletividades, suas condições socioeconômicas e destinação após a morte, dada a persistência das hierarquias sociais e étnicas. Busca-se, com a reflexão *in loco*, em visitas aos dois cemitérios com os alunos, mais as atividades em sala de aula, que os questionamentos possam inferir nos alunos do EJAEM, subsídios para o aprendizado da história local em consonância com a história do país, e sobretudo, para o exercício da cidadania diante da vida prática.

Reflexões sobre a cidadania: uma questão de raça e classe

No Brasil as ideias iluministas e o ideário liberal adentraram ao país através dos filhos da elite econômica brasileira que estudavam na Europa, e de volta à terra natal traziam na bagagem, também, os embates da sua época. Maior país escravista da América do Sul, o Brasil manteve a escravização até 1888. Somente esse fato é digno de nota para refletirmos como a sociedade brasileira, situada historicamente por mais de 350 anos, tratou um conjunto importante da sua população: o homem negro e a mulher negra.

A legitimação da escravização no Brasil deu-se em um conjunto de ações do Império português no contexto do Antigo Regime que combinava questões econômicas, religiosas, e sobretudo, a manutenção de privilégios dos chamados “cristãos velhos” (famílias que seriam católicas há pelo menos 4 gerações). Segundo Hebe Maria Mattos (2004), foi o Estatuto da pureza de sangue que garantiu a nobreza portuguesa os espaços de poder necessários para a empreitada colonial: cargos públicos, cargos eclesiásticos, e títulos honoríficos. As bases do Estatuto da pureza de sangue, excluía da vida pública os não “cristão velhos” estão remetidas junto as Ordenações Afonsinas (1446-1447), que excluía os descendentes de mouros e judeus. As Ordenações Manuelinas (1514-1521) estenderam as restrições aos descendentes de ciganos e indígenas, e as Ordenações Filipinas (1603) acrescentaram à lista os negros e mulatos. Em 1776, o Ministro Pombal revogou as restrições para os descendentes de judeus, mouros e indígenas. Mas, as restrições aos descendentes de africanos só foram rompidas na Constituição de 1824.

Conforme Hebe Maria Mattos (2000, p. 14-15), o Estatuto da pureza de sangue, mesmo baseado na religião, estigmatizava a ascendência, não para justificar a escravização, mas para preservar os privilégios da nobreza de cristãos velhos. No Império português do Antigo Regime, as hierarquias sociais eram consideradas desígnios divinos, incluindo o rei e a pureza de sangue da nobreza. Fazer parte do Império significava se tornar católico pelo batismo. A escravização de povos considerados bárbaros, africanos ou indígenas em guerras tidas como justas, era aceita se servisse ao rei e à fé católica.

A primeira Constituição do Brasil independente de Portugal, promulgada em 1824, consagrou o Liberalismo como ideologia e aspiração econômica da nação. Garantiu direito à propriedade, direitos individuais etc. Contudo, uma contradição expôs a elite política que se dizia moderna, alinhada as ideias europeias: a escravização. Destaca-se que não só foi mantida a escravização africana como foi ampliada nas décadas seguintes, entre 1830 e 1850, a ilegalidade do tráfico de escravizados.

O tráfico, mais ativo do que nunca, trouxe aos engenhos e às fazendas cerca de 700 mil africanos entre 1830 e 1850. As autoridades, apesar de eventuais declarações em contrário, faziam vista grossa à pirataria que facultava o transporte de carne humana, formalmente ilegal desde o acordo com a Inglaterra em 1826 e a lei regencial de 7 de novembro de 1831. A última qualificava como livres os africanos aqui aportados dessa data em diante (BOSI, 1988).

A Constituição de 1824 consolidou as bases da unidade nacional, e ao mesmo tempo, correspondeu, segundo Alfredo Bosi (2020), a substituição de um liberalismo até certo ponto radical, para um liberalismo coesamente conservador. A diferença entre ambos era tênue, e dava-se muito em função dos discursos, visto que na prática ambos estavam alinhados economicamente na defesa do livre-troca, e defendiam o caráter excludente da representação política por via de eleições censitárias.

O direito de voto vinculava-se à renda do eleitor. Nem os liberais exaltados, nem os defensores de um poder central conservador não se dispunham a conceder a cidadania à população pobre. Ambos não planejavam abolir imediatamente a escravização, mesmo criticando-a nos acordos das nações civilizadas (BOSI, 2020, p.225-226).

Não é possível refletir sobre a construção da cidadania no Brasil sem buscar nas suas raízes as razões e as contradições no itinerário do discurso liberal ao confrontar ideia e prática. O Brasil não esteve sozinho nesse dilema. Considerando sua dimensão, e busca por espaço e reconhecimento entre as potências econômicas e políticas da época, os Estados Unidos, que obtiveram sua independência da Inglaterra através de uma guerra de nove anos, entre 1775-1783, só concedeu a liberdade de homens e mulheres negras após uma guerra civil (1861-1864) pondo no centro da questão política a igualdade étnica.

O liberalismo na Europa, do século XIX, foi uma ideologia burguesa para combates às instituições do Antigo Regime que sustentavam o poder real, os privilégios da nobreza feudal e os escombros do feudalismo com os avanços da revolução industrial que pôs em marcha as mudanças econômicas rurais e urbanas. Para Costa (2015), os adeptos do liberalismo no Brasil integravam as categorias rurais ou à sua clientela, interessados primeiro na luta contra a aristocracia e a realeza, não evoluíram, como na Europa, com a revolução industrial, que ocorreu no Brasil só no início do século XX.

No Brasil do século XIX, o Liberalismo não foi limitado pelas demandas da classe trabalhadora urbana, como foi em países industrializados do outro lado do Atlântico. Foi definido pela persistência da escravização e continuidade das estruturas tradicionais de produção. Para entender o Liberalismo brasileiro, é crucial considerar seu significado específico. Atrás das semelhanças com o Liberalismo europeu, existe uma realidade histórica

distinta: a de um país colonial e dependente, cuja principal riqueza vinha da exportação de produtos tropicais para o mercado global (COSTA, 2015, p.118-119).

A dinâmica da história da população escravizada no Brasil pós independência de 1822, e com a constituição liberal de 1824, enraíza-se no discurso escravagista que remete ao período colonial. Afirmava ser “a escravização um mal necessário, a qual em certa medida beneficiava ao escravizado por tirá-lo da barbárie e dar-lhe a oportunidade de ser posto em contato com a civilização através dos preceitos morais do cristianismo”.

Apesar de considerarem a escravização moralmente condenável, as elites a viam como um mal necessário para a economia nacional, alegando que o país não poderia funcionar sem escravizados. Prevaleceu a opinião de que a abolição da escravatura era prejudicial ao país. Enquanto proclamavam ideais liberais em fóruns políticos, como a Câmara dos Deputados e o Senado, as elites importavam um número crescente de escravizados da África para suprir a demanda por mão de obra (COSTA, 2010, p. 19).

Outro aspecto importante no debate sobre a liberdade ou não da população escravizada, e que também corrobora a opinião de Emília Viotti da Costa é o de que as elites políticas das casas legislativas no Brasil e em Portugal, às vésperas do rompimento em 1822 e com várias discordâncias quanto aos rumos do então Império Luso-Brasileiro na política e na economia, não pouparam esforços para afinar o mesmo discurso quando se tratou de negar a população negra escravizada o direito à liberdade.

Havia o constante temor de anarquia e rebeliões nas ruas, especialmente em relação à população identificada como negra. Políticos brasileiros discursavam sobre a suposta barbárie dos africanos e dos negros em geral e dos eventos violentos em São Domingos, no final do século XVIII e início do XIX. Deputados do lado português do Atlântico também utilizavam esses episódios como ameaças constantes, ecoando o receio entre a população branca, considerada “livre” e de “boa linhagem”. Na tribuna, ameaçavam deixar o Brasil à mercê da suposta “fúria negra” (RIBEIRO, 2002, p.30).

Ao considerarmos o texto da Constituição liberal de 1824 uma tentativa das elites brasileiras em aproximar-se da ideia de progresso em vigor que levaria as recém criadas nações do Novo Mundo ao berço da “civilização” em marcha no oitocentos europeu, a manutenção da escravização, para além dos discursos econômicos, reforçou o fato da herança colonial amparada pela relação desigual senhor x escravo tornar a população escravizada e um conjunto de libertos, pessoas invisíveis na nascente cidadania liberal. No embate de ideias onde a escravização era o combustível das disputas, o papel dos “pasquins”, jornais panfletários de

cunho liberal radical, foi importante para denunciar o *status* da escravização ao associá-la com o atraso econômico, social e cultural.

Na Regência, os panfletários atingiram o auge, aproveitando as contradições de classe manifestas em revoltas e disputas pelo poder. Os jacobinos se destacaram nos levantes do período. Os panfletos criticavam o latifúndio improdutivo, a escravização e propunham a libertação dos escravizados. Denunciavam preconceitos raciais, criticavam estrangeiros que controlavam o comércio brasileiro, atacavam abusos das classes dominantes, criticavam a centralização política, o Senado Vitalício e o Conselho de Estado. Um exemplo desse tipo de publicação foi o jornal *Nova Luz Brasileira*, de Ezequiel Correia dos Santos e João Batista de Queiroz (COSTA, 2010, p.21).

Do período de escravização no Brasil, há fartos registros das ações de escravizados em luta pela liberdade, e a partir da independência do país em 1822, com a Constituição de 1824, na busca pelo exercício do direito à cidadania. Nesse aspecto podemos inferir justamente a reação aristocrática que a todo custo buscou através dos meios institucionais, ou não, manter o escravizado, e mesmo o liberto, em permanente vigilância e coerção.

Conforme João José Reis (2019), o controle e o estado permanente de coerção davam-se institucionalmente nos Códigos de Postura emitidos pelas Câmaras Municipais. As Posturas objetivavam que africanos, fossem escravos ou libertos, deveriam ser monitorados no trabalho ou no lazer, observados em sua ocupação nas ruas, quer a carregar ou a vender mercadorias e serviços, fazendo rodas de conversa, batuque ou de capoeira, ou circulando. Eram vistos como “gente perigosa” pelo potencial de revolta e quebra do *status quo*, e por não se enquadrar na concepção de “bons costumes” das elites.

O contraponto à vigilância permanente, eram as fugas, revoltas, os embates dentro da legislação escravista vigente, e a luta permanente pela liberdade. Essas questões só podem ser compreendidas a partir da disputa por inserção social, por cidadania. O homem escravizado e a mulher escravizada também dimensionavam a liberdade enquanto um valor inegociável, mesmo considerando todas as estratégias possíveis para obtê-la.

Às vésperas da emancipação em 1888, podemos caracterizar, segundo Sidney Chalhoub (2020), as relações entre senhores e escravos a partir de três eixos: o doméstico, que compreendia as possibilidades de acesso à alforria, os arranjos concernentes à vida familiar e comunitária das senzalas e o disciplinamento por meio do castigo físico; as práticas relativas à compra e venda, que concerniam aos modos de inserção dos escravizados no mercado e à pressão que poderiam exercer sobre o desenrolar dessas transações; na relação entre as prerrogativas senhoriais e a atuação do poder público.

O fim da escravização no Brasil em 1888, entre outros fatores, combinou a negação do conjunto da população negra escravizada, e a atuação dos setores médios da sociedade que surgiram com o crescimento das cidades no século XIX, e associados a esse setor, dissidências da elite escravocrata. Na metade do século XIX consolidaram-se os valores burgueses no mundo ocidental, e a escravização, passou a ser questionada tanto no princípio moral, quanto no econômico. No campo moral passou a ser sinônimo de atraso civilizatório, e uma prática bárbara sem vínculos com os novos tempos. Do ponto de vista econômico estava fadada ao declínio tendo em vista o inevitável processo de industrialização que se avinhava ao arvorecer do século XX (CHALHOUB, 2020, p.47).

Segundo Angela Alonso (2015), o Brasil fora um país escravista em ampla companhia até o século XVIII, contudo, na primeira metade do XIX a cena se alterou. Um grande ciclo de abolições começou por São Domingos (Haiti), onde a revolução liderada por Toussaint-Louverture, em 1791, aboliu a escravização dos negros, depois de cortar cabeças de brancos de três exércitos imperiais. Em 1807, o Império Britânico e os Estados Unidos acabaram com o tráfico em seus domínios. Em 1815, um congresso em Viena, com a participação de Grã-Bretanha, França, Rússia, Áustria, Suécia e Portugal, declarou ilegal o comércio internacional de escravizados. A maioria das colônias espanholas da América, no início do século XIX confirmou independência e abolição.

Nesse contexto de mudança e crise, segundo Angela Alonso (2018), se iniciou no Brasil o primeiro ciclo de mobilização abolicionista. Entre 1868 e 1871, dissidentes da elite imperial e apadrinhados constituíram 25 associações antiescravistas em onze províncias. Foram pioneiros o engenheiro André Rebouças (1838-1898), o advogado Luiz Gama (1830-1882) e o pedagogo Abílio César Borges (1824-1891), criando estilos de ativismo: ações judiciais, *lobby* junto a autoridades, panfletos e jornais, aliança com abolicionistas estrangeiros e conferências político-artísticas de propaganda.

Em São Paulo, a rede de apoio aos caifazes (os abolicionistas tidos como radicais porque apoiavam a fuga em massa dos trabalhadores escravizados) incluía os ferroviários, cocheiros, charuteiros e tipógrafos. Rede de solidariedade que chegava a envolver organizações operárias imigrantes, como o Círculo Operário Italiano, que promoveu espetáculos em 1881 com o objetivo de angariar fundos para comprar a liberdade de trabalhadores escravizados (MATTOS, 2009, p.19).

Observamos a distensão da escravização de vários ângulos, mas, os embates no parlamento em torno da legislação que poria fim a escravização, traduz as resistências de uma parcela significativa das elites políticas que não desejavam o fim da escravização, e em consequência a inserção de novos sujeitos na cidadania. A resistência estava não apenas na

morosidade do tratamento do assunto, mas no fato dos grandes proprietários de escravizados não aceitarem o fim do cativeiro sem indenização por sua perda.

A legislação que pautou a derrocada da escravização em maio de 1888 está ancorada em duas leis que em certo sentido traduziu o aspecto conciliador das nossas elites, assim como o recorrente temor que as ideias de emancipação fossem radicalizadas e se traduzissem em confronto racial. A primeira delas é a Lei do Ventre Livre de 1871, e a segunda é a Lei dos Sexagenários de 1885. A Lei do Ventre Livre, posta em prática a partir de 28 de setembro de 1871, concebeu a liberdade tutelada, visto que o “senhor de escravizados” poderia utilizar-se dos serviços do menor até os 21 anos. A Lei dos Sexagenários, publicada em 1885, concebeu alforria aos escravizados com mais de 60 anos, sendo que eles deveriam prestar serviços aos seus antigos senhores por mais 3 anos.

Entre 1871 e 1888, várias frentes de luta pela emancipação dos cativos foram abertas, e uma no campo do direito, da justiça. Os tribunais brasileiros, segundo Joseli Maria Nunes Mendonça (2018), foram palcos do abolicionismo pujante de advogados “práticos”, sem formação jurídica, e outros profissionais do foro, que demandavam a favor de escravizados, o direito que tinham à alforria com indenizações de seu preço. Muitos proprietários tiveram que se contentar com uma quantia menor do que pretendiam.

Advogados, rábulas e funcionários públicos abolicionistas buscavam registros para libertar escravizados não cadastrados, pleiteando suas alforrias. Verificavam idades de cativos jovens para confirmar se haviam nascido após a promulgação da lei. Os escravizados colaboravam nas ações. Os arquivos judiciais do país estão repletos desses processos, mostrando que a lei, embora favorável aos senhores, gerava preocupação devido à atuação dos escravos e dos ativistas nos tribunais (MENDONÇA, 2018, p. 282).

Após 2 anos de publicação da Lei dos Sexagenários, em fins 1887, a realidade das fugas em massa de cativos de centenas de propriedades e o sempre temor de uma revolta que poderia sair do controle, como bem situa Mendonça (2018), apressou o processo de abolição gradual pelas vias institucionais, e por meio de uma tramitação rápida ainda no primeiro semestre de 1888 estava abolida a escravização no Brasil no dia 13 de maio.

O 13 de maio 1888 é apenas uma página de uma longa história de negação da cidadania no Brasil, e ao mesmo tempo, a primeira de uma trajetória que a sociedade brasileira ainda persegue para poder em seu bojo ressignificar o direito à cidadania como sendo algo inerente a própria identidade do seu povo.

Após a abolição de 1888, conforme, Emília Viotti da Costa (2010), as autoridades pareciam mais preocupadas em aumentar a força policial e em exercer o controle sobre as

camadas subalternas da população. Assim, foram multiplicadas leis estaduais e regulamentos municipais com o objetivo de restringir as manifestações culturais da população negra, a exemplo dos batuques, candomblé etc. Multiplicaram-se as instituições destinadas a confinar loucos, criminosos, menores abandonados e mendigos.

Ao nos debruçarmos sobre a cidadania como um conceito político, devemos atentar que este é socialmente e etnicamente construído, mantendo uma relação dialética com os eventos e as transformações da sociedade ao longo do tempo. Quando afirmamos que o Brasil até 1888 não era pleno de cidadania, devido a escravização, temos ciência que mesmo os homens livres, fossem negros ou brancos, que não se enquadrassem nos critérios de posse e renda, não estavam aptos para participar dos processos eleitorais que existiam para legitimar o poder dos grandes proprietários de terras.

Dessa forma, homens e mulheres pobres, em sua grande maioria negros formaram o grande contingente das massas excluídas socialmente no fim do século XIX, e que tiveram que buscar espaço para sobreviver no século XX às margens das grandes cidades ou nos rincões do Brasil rural. Assim, chegara o Brasil no século XX negando às massas da população rural e urbana, o direito à cidadania política, porta de entrada para avançar a cidadania em um sentido mais amplo. Potencializou assim novas formas de exclusão.

Pessoas marginalizadas por cor ou origem alcançaram acesso as instituições renomadas e destaque na hierarquia política do Império. Essa aparente integração se interrompeu no final do oitocentos e depois por novos critérios de diferença racial, religiosa, étnica, geográfica e sexual. Marcadores físicos, como características faciais e cor da pele, foram transformados em sinais definidores de criminalidade e distúrbios mentais, refletindo hierarquias sociais e critérios biológicos (SCHWARTZ, 2012, p.21).

A insatisfação dos latifundiários, proprietários de ex-escravizados que continuavam a exigir indenização pelo fim da escravização, e a crise militar foram fatores internos decisivos da política para a legitimação do golpe militar de 1889 que instalou a República no país. O modelo republicano positivista adotado pelas elites em certo sentido é a continuidade do protagonismo do Estado na organização da vida pública anteriormente legitimado pelo Império. A sociedade escravocrata, para José Murilo de Carvalho (2020) abria poucos espaços ocupacionais, e os que buscavam perspectivas na carreira, a exemplo de bacharéis sem ocupação, militares insatisfeitos com salários, migrantes urbanos desempregados, e trabalhadores em busca de uma legislação social, enxergavam no Estado a salvação. Daí o termo “Estadania” cunhado por Carvalho caracterizando o vazio de cidadania do período.

A República em 1889 suscitou novas perspectivas de cidadania principalmente porque consolidava, segundo José Murilo de Carvalho (2004), uma mudança na mentalidade coletiva sobre os princípios que estavam na base da Constituição liberal de 1824: a Lei de Terras de 1850 liberou a propriedade rural regulando os registros para fins de venda, e dessa forma, possibilitando arrecadação de recursos para a importação da mão de obra; a Lei de Sociedades Anônimas de 1882 liberou o capital extinguindo restrições para incorporações de empresas; e por fim, a Lei Áurea em 1888 liberou a mão de obra.

A cidadania como conceito político da modernidade que redirecionou a organização da vida em sociedade, no caso brasileiro, a partir do fim da escravização em 1888, e com o advento do regime republicano em 1889, pode ser caracterizada em suas linhas gerais nas abstrações liberais idealizadas com os “direitos e deveres do cidadão”.

Cumprindo ao ensino de história se debruçar sobre essas questões com um olhar tanto no presente quanto no passado, e dessa forma estabelecer, não necessariamente nexos de causalidade, e sim uma narrativa histórica capaz de evidenciar uma operação mental constitutiva, que segundo Rüsen (2010), através dela, toda particularidade e processualidade da consciência histórica podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência do tempo.

ConText: Metodologia ativa para Lego no Ensino de História através da morte

Para que os educandos se envolvam com o ensino de História é preciso que os temas abordados em sala de aula tenham sentido para suas próprias vidas. Recursos didáticos como jogos ajudam a direcionar a discussão e trabalhar assuntos complexos de modo significativo. Fortuna (2018) coloca que a questão central da abordagem lúdica é a

possibilidade de desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo. Trata-se da possibilidade de forjar uma nova atitude em relação ao conhecimento, ao mundo, ao outro, a si mesmo e, por conseguinte, em relação à vida, com evidentes implicações para o sucesso escolar e a inclusão social (FORTUNA, 2018, p. 59).

Assim, ao utilizar o jogo em sala de aula temos a oportunidade de vivenciar na brincadeira atitudes de cooperação, competição, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar (FORTUNA, 2018, p.59) todos os processos que contribuem para a aprendizagem.

A escolha por blocos de Lego decorreu de três fatores: 1. Existência da plataforma digital Lego *Education* (<https://education.lego.com/pt-br>) que alia a oferta de kits da Lego à

prática de ensino que utiliza o método STEAM⁶; 2. Incremento de *EdTechs* na oferta de metodologias ativas, com aporte digital, para alunos do século 21; 3. Criação de um método ativo original e vinculado diretamente ao Ensino de História.

Corroboro a perspectiva do desenvolvimento das competências nos alunos, como uma decisão pedagógica consciente, orientada para o uso de uma linguagem lúdica, tátil associada à memória e ao patrimônio cultural de forma crítica, pois ao definir o que os alunos precisam conhecer (incluindo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, especialmente, o que devem ser capazes de fazer (aplicando esses conhecimentos para resolver desafios complexos na vida cotidiana, na cidadania e no trabalho), as competências fornecem diretrizes para garantir as aprendizagens fundamentais estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p.13).

Entendo que a proposição de uma metodologia com blocos de Lego envolve a realização de momentos específicos em aula, através de oficinas com metodologia ativa, capaz de constituir o diálogo ente o conteúdo teórico-textual e o “saber fazer” experienciado no processo de “gameficação da educação”, ou seja, conceito que remete “a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo” (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p15).

A partir de um jogo com regras pré-estabelecidas, início, meio e fim, os alunos desenvolvem sua experiência narrativa a respeito do tempo, do espaço e dos valores que os cercam como as questões da cidadania, da precariedade das condições socioeconômicas que distinguem os indivíduos mesmo diante da morte. Mais do que ler sobre a História Local, os alunos assumem a imersão e o protagonismo, uma vez que

no caso do jogo, o indivíduo “vive” uma história. Ou seja, o desenvolvimento da narrativa depende da ação ativa deste sujeito para sua resolução. Ao jogar o indivíduo experimenta diretamente a imersão ao agir como protagonista (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p.21).

A metodologia se realizou através de Metas, Regras, Sistemas de *Feedbacks* (orientação), apresentando narrativas históricas da cidade de Aracaju que se constituem no decorrer do jogo, promovendo a interatividade, incentivando a competitividade e a colaboração, atribuindo recompensas à superação das adversidades, no processo de envolvimento emocional do jogador para a realização das tarefas – a partir de situações divertidas, prazerosas e desafiadoras – que propiciem seu engajamento.

⁶ Do acrônimo em inglês *Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics* (STEAM), envolve um ensino em campos multidisciplinares com aporte à robótica e tecnologias digitais.

O método **ConText** evoca a historicidade e brinca com o T da identidade visual que pode remeter a cruz ou lápide, própria dos espaços cemiteriais. Busca-se tornar mais familiares e superáveis, situações que *a priori* possam ser desconfortáveis quando relacionadas à simbologia da morte e das memórias vinculadas, já que

[...] a discussão sobre a melhoria do ensino de História não pode prescindir da compreensão do papel de aprendizado histórico que a vida do aluno tem, desde sua vivência doméstica, seus primeiros contatos com espaços sociais mais amplos, até seu relacionamento com lugares de memória (mediados ou não pela intervenção da escola) e com o conhecimento histórico transformado e veiculado pelos meios de comunicação de massa (CERRI, 2006, p.227).

A metodologia ativa por excelência, em seus distintos formatos (*design thinking, problem, project e team based learning*), situa o aluno no centro da aprendizagem, com um papel ativo, contraposto à metodologia tradicional de ensino, na qual o aluno é agente passivo do conhecimento, recebido pela transmissão do professor (TAVARES, 2018).

Mello (2019) apontou que a ausência de professores no registro e divulgação das metodologias ativas desenvolvidas nas aulas, criou a vaga para empresas menos afins à área educacional estabelecerem negócios no setor, com profissionais de outras áreas, ou seja, sem formação específica em Licenciatura. Desta forma, empresas como a Google (com o *Google Education*, com cursos *online* para educadores), a Tefonônica e o Sebrae têm ministrado capacitações (com recursos públicos) para professores da rede pública, utilizando como mote as “metodologias ativas” intitulando-a “Educação Empreendedora”. Assim, “cabe ao professor se apropriar dessas metodologias e inserir os debates necessários para uma ‘Educação Empreendedora para a liberdade’” (MELLO, 2019, p. 306), conforme os princípios legados por Paulo Freire (2019)

Por isso, foi adquirido um modelo de cemitério do Lego feito no bojo do filme Harry Potter em uma loja de brinquedo local, favorecendo os ensaios para a criação da metodologia proposta, 4 placas Lego Classic Base de Construção Verde e uma caixa Mega Construx com 480 peças. Materiais que possibilitaram o desenvolvimento do jogo.

As ações ocorridas em sala de aula aconteceram *via google meet* por conta da pandemia da covid 19, buscaram relacionar o tema com questões de memória, cidadania e Ensino de História, diante dos debates surgidos nas aulas, bem como a descrição do jogo utilizado. As observações contribuíram para a realização de análise da pesquisa.

Considerou-se que a observação nos garante um contato com o fato no seu contexto real, porém para ser “qualificada de científica, a observação deve respeitar certos critérios, satisfazer certas exigências: não deve ser uma busca ocasional, mas ser posta a serviço de um

objeto de pesquisa, questão ou hipótese, claramente explicitado” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 176).

A primeira proposta foi a realização de visitas aos cemitérios para *in loco* recolher impressões concretas sobre o que o tema de discussão propõe. Em tempos pandêmicos isso pôde ser feito *online*, via *Google Earth* (satélite). Com a visita pretende-se contribuir para superar a interdição do tema morte nas aulas do Ensino de História e refletir sobre aspectos da hierarquização social no contexto do espaço cemiterial, observando as diferentes formas e expressões individuais e coletivas dos sepultamentos.

Após observação dos alunos sobre os cemitérios e coletados os dados, segue-se a sequência de debates conforme o planejamento de aula com as abordagens destacadas abaixo:

| Temas das Aulas |
|---|
| 1. Dimensão social da morte; |
| 2. Participação política (direitos e cidadania); |
| 3. Distinção social na hora da morte – Cemitérios Cruz Vermelha e Cemitérios Santa Isabel; |
| 4. Ressignificando os sentidos da cidadania com o uso de blocos de Lego na reconstrução do cemitério; |

Os temas foram distribuídos entre aulas das segundas-feiras e quartas-feiras na sequência de 2 semanas. Com a execução de cada aula foi produzido um relatório de observação. A observação realizada na pesquisa foi uma observação participante, ativa, que consiste “na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinante. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo” (GIL, 2008, p.103).

No 3º momento abordamos a “Distinção Social na hora da morte – Cemitérios Cruz Vermelha e Cemitérios Santa Isabel”, com vistas a verificar como o aluno entende o processo de distinção social a partir do *lôcus* do sepultamento. Sem a possibilidade de comparecermos *in loco*, realizamos uma exposição contextualizada da construção de ambos os cemitérios, e a partir dos registros fotográficos pudemos dialogar. De posse das informações, a curiosidade ou repulsa inicial, cederam lugar às perguntas sobre o porquê de alguns túmulos estarem mais “enfeitados, bonitos” que outros; ou por qual razão as “gavetas”, e “covas” apresentarem um certo abandono, sem nenhuma identificação.

Para a concretização do jogo foi construída uma base de 75 cm por 75 cm em papel 40k revestido por papel contacto. A imagem de base é contornada por uma representação de um muro de tijolos e um caminho de pedras, no qual está representado uma sequência de 1 a 50. Nesta sequência temos 17 cartões de perguntas e respostas, acompanhadas das fotos coletadas nos cemitérios; 17 cartões tem a representação de *QR Codes* com orientações sobre as

construções das representações em lego; e 16 cartões com frases relacionadas ao conteúdo abordado. Os cartões têm ainda as orientações de quantas casas devem seguir ou retornar. Para contemplar os espaços de construção com as peças de Lego, foram usadas 4 placas Lego Classic Base de Construção Verde que servem como representação do gramado onde foram construídos, túmulos, gavetas, as covas e os mausoléus, que serão reconstruídos pelos estudantes no decorrer do jogo.

Fig. 1 e 2: Base do jogo e detalhe de início de fim do jogo



Fonte: Foto de Cleones Gomes, 2021.

As orientações procedimentais para a participação no jogo foram acondicionadas um folder explicativo que descreve com detalhes o passo a passo da brincadeira. O folder em um texto instrutivo dispõe de: introdução, objetivo, explicações sobre como jogar, apresentação das regras com delimitações dos participantes, componentes do jogo e preparação para ele. Há ainda explicações sobre quem vencerá a partida.

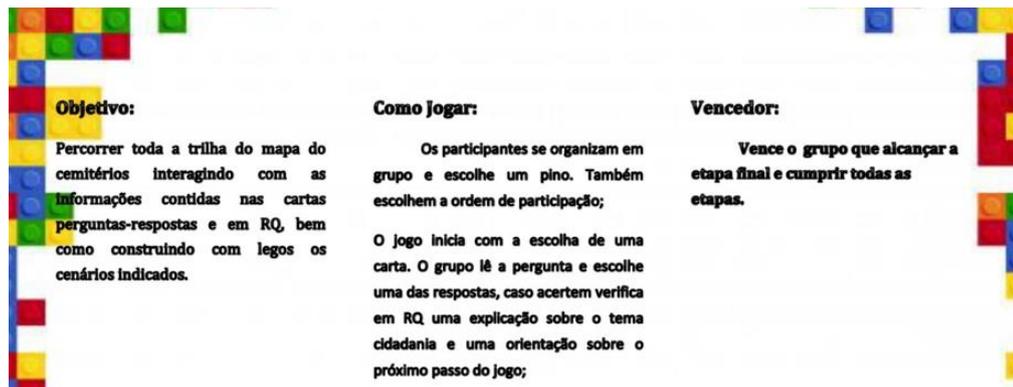
Fig. 3 e 4: Folders procedimentais do jogo

Con + ex

Introdução:
Este jogo pretende auxiliar no processo dialógico do ensino de História, no qual devemos refletir...

Regras:

- **Participantes:**
O jogo permite que sejam feitos até quatro grupos. Pois cada grupo estará correspondendo a um pino de uma determinada cor que seguirá a sequência da trilha.
- **Componentes:**
 1. Mapa dos cemitérios (Trilha);
 2. Cartas com perguntas e respostas escolhidas aleatoriamente;
 3. Avanços em RQ (que além da informação e conteúdos explicará quantos quadros deve avançar ou retroceder no jogo);
- **Preparação:**
Cada equipe escolhe um pino de uma determinada cor. Em seguida escolhe uma carta pergunta e resposta, ao acertar a pergunta acessa a informação contida em RQ, caso erre a resposta permanece no mesmo lugar e passa a vez ao outro grupo.



Fonte: Foto de Cleones Gomes, 2021.

As perguntas e respostas ressaltam a história dos cemitérios sobre os quais discutimos em sala de aula. Os *QR Codes* servem para orientar como proceder na montagem de cada uma das partes do cemitério. E as frases servem para a reflexão sobre todo o conteúdo trabalhado. Já as perguntas abaixo norteiam a discussão:

| Questões para jogabilidade | |
|--|---|
| 1. Onde ficava localizado o primeiro cemitério de Aracaju? | 10. Os sepultamentos em covas, ou verticais (gavetas) sem identificações são predominantes em qual cemitério? |
| 2. Antes da construção de cemitérios no século XIX em qual local era comum enterrar os mortos? | 11. Os túmulos, jazigos, adornados com obras sacras, são encontrados em sua maioria no Santa Isabel, ou no Cruz Vermelha? |
| 3. Na segunda metade do século XIX o Brasil passou por uma epidemia do “ <i>cholera morbus</i> ” que matou aproximadamente 15.122 mil vidas em toda província de Sergipe. Naquele período qual discurso se sobressaiu perante a população? | 12. Qual a importância da inauguração do cemitério Santa Isabel em 1862, sete (07) anos após a fundação de Aracaju? |
| 4. Por que sepultamentos em igrejas passaram a ser proibidos na segunda metade do século XIX? | 13. A Fundação Internacional da Cruz Vermelha contribuiu de que forma para a construção do Cemitério Cruz Vermelha? |
| 5. Qual epidemia impulsionou a construção de cemitérios na província de Sergipe? | 14. Consta em registro os sepultamentos de homens e mulheres que foram escravizados em qual dos cemitérios? |
| 6. Por qual motivo os representantes da Igreja Católica sergipana não se opuseram a construção de cemitérios na Província no século XIX? | 15. Qual a principal característica de uma cova rasa? |
| 7. Por que o Cemitério Cruz Vermelha ficou conhecido como o cemitério das covas rasas no início do século XX? | 16. Durante o século XX os obituários publicados em jornais de Aracaju ressaltavam os sepultamentos de qual cemitério? |
| 8. Qual segmento da população aracajuana foi predominante em sepultamentos no Cemitério Santa Isabel no transcorrer do século XX? | 17. Em 1862, ano em que o cemitério Santa Isabel foi inaugurado o Brasil ainda era um país escravocrata? |
| 9. Com base na foto podemos afirmar que se trata de um túmulo ou de uma cova rasa? | |

Fig. 5 e 6 – Cemitério Cruz Vermelha e sua Representação no Lego



Fonte: Foto Cleones Gomes, 2021.

Nos cartões também há frases para discussão de conteúdos em sala de aula, à exemplo de: 1. A primeira Constituição do Brasil já independente de Portugal promulgada em 1824, consagrou o Liberalismo, e manteve a escravidão; 2. Para a população escravizada somente restava as opções pela fuga ou revolta; 3. Vários Códigos de Postura emitidos pelas Câmaras Municipais tinham por objetivo vigiar africanos, fossem escravos ou libertos, no trabalho ou no lazer; 4. O homem escravizado e a mulher escravizada também dimensionavam a liberdade enquanto um valor inegociável; 5. A segunda metade do século XIX consolidou os valores burgueses no mundo ocidental, e a escravidão, passou a ser questionada tanto no princípio moral, quanto no econômico; 6. Após o fim da escravidão em 1888 as autoridades pareciam mais preocupadas em aumentar a força policial e em controlar as camadas subalternas da população; 7. Depois da abolição os libertos foram esquecidos. Com exceção de poucas vozes, ninguém parecia pensar que era sua responsabilidade contribuir para facilitar a transição do escravo para o cidadão.

O jogo inicia com o lançamento de dados após a escolhas de pinos que representam os grupos de participantes. À medida que segue a numeração da trilha, o jogo vai se configurando junto as leituras, debates e construção com blocos de lego. O vencedor é o grupo que finaliza a trilha primeiro. Sendo percorrida toda a trilha perpassando pelos questionamentos, reflexões e tarefas cumpridas chega-se ao final.

Fig. 7: Tabuleiro do jogo completo



Fonte: Cleones Gomes, 2021.

Observa-se que o jogo se inicia pelo centro da base. Segue percorrendo a numeração da trilha com o apoio do dado. No lado esquerdo serão montadas representações de covas rasas, características predominantes do Cemitério Cruz Vermelha. Ao lado direito haverá representações de mausoléus, túmulos e jazigos, representação característica do cemitério Santa Isabel. Centralizado ao fundo teremos a construção da capela. Do lado esquerdo da capela temos representações de gavetas e do lado direitos mais alguns mausoléus e túmulos. O jogo se encerra ao voltar para a entrada central percorrendo a numeração da trilha de 1 até 50. Os jogadores montam o cemitério.

Considerações Finais

É impossível iniciar as considerações finais do texto sem lembrar da pandemia da Covid-19 que assolou o país e o mundo. O cotidiano que conhecíamos até o início de 2020 já não existe mais. O vírus ceifou mais de 600 mil vidas no Brasil, muitas destas negras. A produção das vacinas em 2021, pelo saber científico contra o negacionismo político, trouxe alívio e esperança, mas, também a reação politizada daqueles que se autointitulam “anticiência”, “antivacinas”, grupos que negam os valores do Iluminismo, da racionalidade, da civilidade, e que perpetuam “teorias da conspiração”. Não é fácil derrotá-los, seja na Academia, ou em outro espaço da sociedade civil organizada.

Falar sobre a morte como parte de um objeto de pesquisa, enquanto centenas de pessoas morreram, por conta de um vírus beira a surrealidade, não estava em nossos planos. Por outro lado, é a morte em si um fato social que descortina a forma como cada sociedade trata seus cidadãos e cidadãs. Vemos diuturnamente a banalização da morte pela ação política, principalmente do povo negro, e esse fato deixa marcas profundas.

Nesse cenário, o tema da “morte” tornou-se relevante, sendo os cemitérios Cruz Vermelha e Santa Isabel, objetos de pesquisa, pertinentes nas discussões sobre Ensino de

História, cidadania e memória. O uso do Lego na reprodução do espaço cemiterial constitui-se em procedimento lúdico na produção de um método de ensino-aprendizagem.

A pesquisa resultou em um recurso pedagógico capaz de auxiliar no ensino aprendizagem do aluno e na prática docente de ensino de História: o jogo ConTex, que se configura como um jogo de trilhas com perguntas, repostas e indicação de *QR Codes* com o passo a passo para reprodução do espaço cemiterial.

Ressalta-se que mesmo com as limitações momentâneas, estimulou-se a produção de reflexões e debates nas aulas virtuais sobre a importância da memória na vida cotidiana, aliada a construção coletiva do conhecimento histórico. O evidente descontentamento das pessoas com as perdas sofridas e o avivamento das lembranças os aproximaram de um sentido de pertencimento em seu papel diante das distorções que os separam na realização plena de cidadania.

Ao explorar a história dos cemitérios Cruz Vermelha e Santa Isabel, ambos fundados no século XIX, e que aqui serviram como parâmetros a partir dos seus sepultamentos, busquei evidenciar as possibilidades de correlacionar esses “espaços iguais” em sua finalidade, porém, distintos em suas representações sociais, às condições necessárias para ressignificar o Ensino de História.

Afinal, “pode a morte ensinar história?” Não há uma resposta definitiva, porém, acredito que ao buscarmos transformar o espaço cemiterial em um *locus* de ensino, saber e memória, é possível fazer emergir no tempo presente as vozes silenciadas do passado.

Referências

ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BOSI, Alfredo. Cultura. In: CARVALHO, José Murilo de (org.). **A Construção Nacional: 1830-1889**, vol. 2. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília/DF: MEC, 2017.

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: _____. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 11-37.

CARVALHO, Fernando Lins de. **Vizinhos, sim; enterros à parte**. Os cemitérios Santa Isabel e São Benedito. Aracaju, SE (1862-1933). Dissertação de Mestrado apresentada ao Núcleo de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: UFS, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 26ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CERQUEIRA, Rafael Santa Rosa. **Nos domínios de Hades: a representação da morte em Aracaju/SE durante a primeira república**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas. Maceió: UFAL, 2014.

CERRI, Luis Fernando. **Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação de professores**. Educar, Curitiba, n. 27, p. 221-238, 2006.

CHALHOUB, Sidney. População e Sociedade. In. CARVALHO, José Murilo de (org.). **A Construção Nacional: 1830-1889**, vol. 2. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

COSTA, Emilia Vioti da. **A Abolição**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

COSTA, Emilia Vioti da. **Brasil: história, textos e contextos**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

DAMATTA, Roberto. **A casa & rua. Espaço, Cidadania, Mulher e Morte no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

ELIAS, Nobert. **A solidão dos moribundos, seguido de envelhecer e morrer**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In. **Jogos e ensino de história** [recurso eletrônico] / organizadores Marcello PanizGiacomoni [e] Nilton Mullet Pereira ; coordenado pelo SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 129 p. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias) Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5482318/mod_resource/content/1/Jogos-e-Ensino-de-Hist%C3%B3ria-Marcello-Paniz-Giacomoni-e-Nilton-Mullet-Pereira-orgs.1.pdf , Acesso em: 14.03.2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paulo Freire. 71. Ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256p.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed – São Paulo, Atlas, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

KOVÁCS, Maria Julia. **Morte e desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1992.

KUBLER-ROSS, Elisabeth. **Sobre a morte e o morrer**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa científica em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artemed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEGO. Developing responsible citizens together. **Research & Insights**. Disponível em: https://le-www-live-s.legocdn.com/sc/media/files/research/preschool/research_citizenship_feb_2017-4fee49b8bfe1bb2fddd150456ac58820.pdf, acesso em: 16/06/2020b.

LEGO. **Plataforma Digital Lego Education**. Disponível em: <https://education.lego.com/pt-br>, acesso em: 16/06/2020a.

MARTINS, José de Souza. Anotações do meu caderno de campo sobre a cultura funerária no Brasil. In: OLIVEIRA, Marcos Fleury de; CALLIA, Marcos H. P. (orgs.). **Reflexões sobre a morte no Brasil**. São Paulo: Paulus, 2005.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil Monárquico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MELLO, Janaina Cardoso de. Educação Empreendedora: uma História para chamar de minha. In: BAGGIO, Vilmar (Org.) **Rumos da Educação**. Vol. 3. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019.

MELLO, Janaina Cardoso de; CERQUEIRA, Rafael Santa Rosa. Cultura no post-mortem: um estudo de Arqueologia Histórica dos cemitérios Santa Isabel (SE) e Recoleta (AR). In: **Cad. Pesq. Cdhis**, Uberlândia, v.26, n.1, jan./jun.2013.

MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. Legislação Emancipacionista, 1871 e 1885. In: SCHWARCZ, Lília M; GOMES, Flávio (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MENEZES, Rachel Aisengart. A morte como objeto de investigação. In: RODRIGUES, Claudia; LOPES, Fabio Henrique. **Sentidos da morte e do morrer na Ibero-América**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**, nº 10, p. 7-28, dez. 1993.

PASTORE, Maria Cristina. **Procedimento invertido**: o ensino de história a partir das inquietações de jovens estudantes sobre a morte na aula-visita ao cemitério. Dissertação de Mestrado, Universidade do Rio Grande-FURG, Rio Grande/RS, 2016.

REIS, João José. O cotidiano da morte no Brasil oitocentista. In: NOVAIS, Fernando A. (org.) **História da Vida Privada no Brasil**: Império: a corte e a modernidade nacional/ 1ªed. São Paulo: Campanha de Bolso, 2019.

RELATÓRIO DA ASSOCIAÇÃO ARACAJUANA DE BENEFICÊNCIA. Arquivo de patrimônio da Associação Aracajuana de Beneficência. Aracaju, 12 de julho de 1902.

RIBEIRO, Gladys Sabina. **O desejo da liberdade e a participação de homens pobres e “de cor” na independência do Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, v. 22, n. 58, p. 21-45, dezembro/2002.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu da morte**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

RUSEN, Jorn. **Jorn Rusen e o ensino de história** / Maria Auxiliadora Schimid, Isabel Barca, Estevão de Resende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. 150p. (Série pesquisa; n. 168).

SANTOS NETO, Amâncio Cardoso dos. **Sob o signo da peste: Sergipe no tempo do cholera (1855-1856)**. Dissertação de Mestrado em História. Campinas/SP: UNICAMP, 2001.

SANTOS NETO, Amâncio Cardoso dos. Uma Geografia da Peste: epidemia de cólera em Sergipe, 1855-1856. **Cadernos UFS História**, v. 6, p. 83-111, 2004.

SCHWARCZ, Lília M. As marcas do período. In. SCHWARCZ, Lília M (org.). **Abertura para o mundo: 1889-1930**, vol.3. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

SEBRÃO, Sobrinho. **Laudas da História do Aracaju**. Aracaju: Ed. Prefeitura Municipal de Aracaju, 1954.

SUBRINHO, Josué Modesto dos Passos. **Reordenamento do trabalho- trabalho escravo e trabalho livre no Nordeste açucareiro, Sergipe 1850-1930**. Sergipe: EDUFS, 2000.

TAVARES, Priscila Albuquerque. Metodologias ativas: entenda como elas favorecem a aprendizagem. **Nova Escola**, jul. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12170/metodologiasativas-entenda-como-elas-favorecem-a-aprendizagem>, acesso em: 20/06/2020.

ULIANA, Isabel. **O Cemitério Municipal de Maringá (Paraná) enquanto espaço de memória e saberes históricos (1947 – 2017)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR, 2018.

VIANA, Roberto dos Santos. **Cemitério municipal de Perola/PR: Espaço dos mortos, vidas narradas (1959-2018)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR, 2018.



**POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS MOVEMOS!
Reflexões e metodologias para os ambientes escolares⁷**

**Isadora Pereira Lopes
Kelly Natalina dos Santos
Rogéria Cristina Alves**

RESUMO

Este texto aborda dois pontos fundamentais para se pensar propostas de uma Educação Antirracista: reflexões sobre o papel de educadores e redes educacionais sobre essa urgente temática, que tem sido negligenciada ao longo dos anos, por diversos setores da sociedade brasileira; e apresentamos algumas alternativas metodológicas para se colocar em prática, ações educativas de cunho antirracista. Nosso objetivo principal é apontar caminhos e possibilidades para a construção de metodologias, atividades e ações antirracistas dentro dos ambientes escolares, tendo como pressupostos as histórias e culturas africanas e afrobrasileiras. Para tal, demonstramos como ainda é urgente e necessária, a formulação de tais reflexões, frente a diversos casos denunciados de racismo, em ambientes escolares. O ponto de partida para este debate, não poderia ser mais oportuno: a Lei nº 10.639/2003 completou 2 décadas de existência no ano de 2023. Contudo, ainda observamos que há um longo caminho a ser trilhado por instituições escolares e de formação de educadores no que tange à efetivação de uma educação combativa ao racismo estrutural e aberta ao diálogo da multiplicidade de existências. Assim, preconizamos as reflexões em torno da reformulação de nossos currículos escolares, da educação básica à Universidade, de modo a contemplar outras matrizes de pensamento e visões de mundo, que não sejam eurocêntricas, mas comprometidas com a equidade racial e cultural.

Palavras-Chave: Racismo; Lei nº 10.639; Antirracismo; Educação; História da África.

Introdução

Este texto propõe-se a repensar formas de descolonizar os currículos escolares, a partir da lei nº 10.639/2003. Chamamos de currículo colonizado, aquele que não valoriza os conhecimentos locais, a diversidade étnico-racial de nossa população e que está fechado às reflexões ampliadas sobre a existência de outras matrizes de conhecimento, que não são de

⁷ Este trabalho contou com financiamento e apoio da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), por meio do Programa de Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ), editais nº 08/2021 e 10/2022.

origem europeia. Neste sentido, a nossa problemática chave é repensar a referida lei, enquanto instrumento que possibilita-nos valorizar os saberes, organizações sociais, processos de luta e resistência de sujeitos históricos invisibilizados, tais como os povos africanos, afrodescendentes e indígenas.

É indubitável que a Educação no Brasil, um país construído sob estruturas racistas e coloniais, preconiza abordagens e metodologias que destacam as epistemologias de origem europeia — da educação básica ao Ensino Superior. Basta lançar um olhar histórico sobre a constituição das escolas, da formação de seus profissionais e de seus currículos para constatar tal afirmação. Essa lógica que ressalta a visão de mundo do colonizador, põe em lugar de destaque histórias, conteúdos, sujeitos, teorias, autores e métodos que naturalizam a dominação e a desigualdade perpetuada pelos europeus sobre os povos colonizados. Neste sentido, acredita-se que a lei nº10.639 de 2003, que tornou obrigatório na Educação Básica brasileira o ensino de Histórias e Culturas afrobrasileira e africanas é um instrumento valioso e potente, que contribui para problematizar a lógica dos currículos colonizados, criando um movimento de valorização dos saberes, histórias e culturas de povos historicamente subalternizados. O debate suscitado por essa lei, que envolve a descolonização curricular, é ponto fulcral na construção de uma educação que promova reais formações cidadãs e para uma proposta de ensino que pretende ser engajada (HOOKS, 2017, p. 25).

Percorre-se neste artigo alguns caminhos que não almejam ser conclusivos, ao contrário: são indicativos para fomentar o debate sobre a urgente descolonização dos currículos escolares, a partir do trabalho com a lei nº 10.639/2003, e do reconhecimento sobre a existência do racismo estrutural no nosso país, em especial, no setor educacional.

Racismo estrutural e Educação no Brasil

Escrevemos este texto em uma data bastante simbólica: hoje, dia 13 de novembro de 2023, duas notícias envolvendo a educação e a temática étnico-racial ganharam destaque no país. A primeira delas refere-se à nova política de cotas, que foi sancionada pelo atual presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva. Essa renovação ocorre após os 10 anos da Lei nº 12.711/2012, que instituiu a reserva de vagas no Brasil. As principais atualizações são a inclusão de quilombolas nos grupos de acesso às cotas, a modificação dos critérios socioeconômicos e a participação de cotistas na categoria de ampla concorrência, antes de concorrer nas vagas reservadas.

A outra notícia, divulgada nos últimos dias, diz respeito a um acordo firmado entre uma escola privada, no Estado de Minas Gerais, e o PROCON (Programa de Proteção e Defesa do

Consumidor) — devido à negligência da instituição escolar em apurar e se posicionar contrariamente a casos de racismo, sofridos por estudantes negros. As duas notícias se relacionam diretamente com as questões que levantamos neste texto, como pontos de reflexão sobre a necessidade de promoção de uma educação antirracista no país. Em termos de amplitude histórica, essa reflexão relaciona-se também com a formação do campo educacional e as políticas públicas para este setor no Brasil. Destarte, é pertinente realizar uma breve retomada destas questões basilares.

A lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei de nº 9.394/96, em seus artigos 26 e 79-B:

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

§ 1ª – 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.

§ 2ª – 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.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996).

A promulgação da lei nº 10.639/2003, posteriormente alterada pela lei nº 11.645/08, na qual incluiu-se também como obrigatório o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas brasileiros, foi impulsionada pelas atuações históricas do Movimento Negro no Brasil — que contribuiu para que a questão racial fosse incorporada de forma positiva, aos poucos, às legislações do Estado, em especial no tocante às políticas educacionais (GOMES, 2017, p. 34). Neste sentido, é preciso ressaltar que as questões étnico-raciais já integraram os textos de legislações nacionais, nem sempre de uma forma positiva, haja vista exemplos como a lei nº 14, de 22 de dezembro de 1837, decretada na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul — que proibia de frequentar as Escolas Públicas, os escravos e pretos, ainda que fossem livres ou libertos (BARBOSA, 1987, p. 49). Existiu também o regulamento de 1854, que proibia os escravizados de se matricularem ou frequentarem as escolas de ensino primário e secundário, no município do Rio de Janeiro. A existência de ambas normativas ressalta o quanto a cor da pele e origem étnica tem sido um fator determinante, ao longo do tempo, para definir e marcar os sujeitos que poderiam ter acesso à educação formal.

As leis nº 10.639/03 e 11.645 podem ser compreendidas como partes de políticas educacionais, que buscam romper com uma matriz de conhecimento de origem exclusivamente europeia. Esse pode ser considerado um movimento de “reparação histórica” no sentido de amenizar as injustiças que ocorreram no passado contra estes grupos sociais. Entretanto, a

obrigatoriedade do Ensino de História e Culturas africanas e afrobrasileiras, na Educação Básica encontrou e ainda encontra diversos fatores complicadores para sua efetiva implementação, tais como: ausência de formação específica e aprofundada sobre tais conteúdos nos cursos de formação de professores, no país; receio, preconceito e até mesmo negação de legitimidade por parte dos profissionais da área educacional para se trabalhar com a temática, em especial, em sua vertente religiosa; trabalho pontual sobre a temática, em datas específicas do calendário escolar, não abrangendo todo o currículo; desconhecimento sobre a história, pensadores e epistemologias ligados ao continente africano; entre outros.

Mesmo após duas décadas de sua implementação, muitos são os desafios que se revelam no cenário educacional no tocante à aplicabilidade da lei nº 10.639/2003. Em pesquisa recente, que investigou a atuação das Secretarias Municipais de Educação e o Ensino de Histórias e Culturas africanas e afro-brasileiras, os institutos Geledés e Alana — duas importantes organizações brasileiras que atuam com a temática — apresentaram-nos um quadro preocupante. Nesta pesquisa, 21% dos municípios brasileiros participaram, respondendo a questões sobre as lacunas que percorrem com a implementação da referida lei. Das 1.187 Secretarias Municipais de Educação participantes, mais da metade delas (53%), respondeu que não realiza ações consistentes e contínuas para a aplicação da lei nº 10.639/2003. Já 18% delas admitiram que não realizam nenhum tipo de ação para assegurar um currículo racialmente justo e que proporcione uma experiência escolar digna para as crianças e adolescentes (BENEDITO *et al*, 2023, p.8).

Todos esses fatores comprometem a execução plena da lei, e conseqüentemente, impedem a descolonização dos currículos. Na raiz dessa complexa equação, encontra-se o racismo estrutural. Segundo Silvio de Almeida, o racismo estrutural pode ser definido como: “[...] uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do “modo normal”, com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural.” (ALMEIDA, 2019, p. 38). A partir deste entendimento podemos afirmar que a estrutura do sistema educacional brasileiro também partilha, fortemente, destas premissas racistas estruturais e que para romper com estas, é preciso lançar novas bases para a fundamentação de nossas estruturas escolares, incluindo-se aí, o currículo escolar.

A valorização da história e cultura das populações negras e o reconhecimento das contribuições dos povos africanos para o desenvolvimento da humanidade, são passos importantes e fundamentais para a construção de um currículo escolar “descolonizado” (KAMBUNDO e SANTOS, 2010, p. 55). Outro ponto importante neste debate relaciona-se

com a perspectiva da “colonialidade do saber”, categoria proposta por Aníbal Quijano (2007), que estrutura as reflexões decoloniais em alguns procedimentos conceituais, entre os quais nos interessa, especialmente: “a designação do eurocentrismo/ocidentalismo como forma específica de produção de conhecimento e subjetividades na modernidade” (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 5). Dentro deste raciocínio, a colonialidade pode ser definida como um sistema ordenador e acumulativo das relações sociais e da disposição de poder, que sobrevive aos processos de independências políticas, e continuam a ordenar as sociedades com passado colonial. Desta forma, a colonialidade sobrevive ao colonialismo e pode ser percebida em diferentes esferas da vida, entre elas, na construção do saber. Como bem exposto por Kilomba (2019, p. 53), o conhecimento é colonizado e o colonialismo significou também, a imposição da autoridade ocidental sobre todos os aspectos dos saberes, línguas e culturas indígenas e assim, não é somente uma imensa, "mas também urgente tarefa descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento" (KILOMBA, 2019, p. 53).

Neste sentido, mais que apurar e condenar casos de racismo ocorridos no interior das instituições escolares, sejam elas públicas ou privadas, uma educação antirracista precisa repensar toda a organização escolar para discutir a raça como construto social — responsável por moldar culturas, estabelecer diferenças e criar distinções entre os sujeitos — e trazer ao debate, não só as histórias e culturas dos povos que foram subalternizados, mas também enfatizar o papel que a branquitude possui neste debate. É importante ressaltar, que nosso entendimento sobre o que é branquitude coaduna com a ênfase dada pela pesquisadora e educadora Bárbara Carine, de que este é um conceito dialético, que não trata do sujeito branco em sua individualidade, mas sim da percepção de que é importante compreender a “racialização das pessoas brancas a partir dos privilégios que as unificam” (PINHEIRO, 2023, p. 55). Neste sentido, o que defendemos é que para se abordar a questão do racismo e o campo educacional brasileiro, é necessária a construção de uma base sólida de análise, em perspectiva histórica e ampliada, que envolve não só educadores ou pessoas negras, mas a sociedade brasileira como um todo, reconhecendo os fundamentos desiguais que estruturam as relações sociais no país.

Racismo em ambiente escolar: reflexões

Quando pensamos em racismo no ambiente escolar, logo imaginamos palavras ofensivas contra um grupo de pessoas fenotipicamente lidas como negras. No entanto, o racismo no espaço da escolar se dá de maneira sutil, demandando que nos coloquemos no exercício de análise crítica daquela realidade. Nesse sentido, questionar os lugares ocupados

dentro do espaço escolar por diversos profissionais é uma leitura possível e interessante para nos revelar trajetórias guiadas ou não pelo racismo estrutural.

Os professores e os demais profissionais da escola são atores importantes no que tange ao intercâmbio de culturas, conhecimentos escolares e fortalecimento das identidades. Desde a educação infantil vamos tecendo nossas relações humanas e construindo valores e signos que são reforçados ou negados ao longo do tempo, por isso, uma educação comprometida com as práticas antirracistas se propõe a romper com as referências eurocentradas, intuito da lei nº10.639/2003: “[...] o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.” (LARAIA, 2001, p.68).

Recentemente, com o aumento dos debates públicos sobre a educação das relações étnico-raciais, a mídia tem noticiado denúncias contra casos de injúrias e discriminações raciais, dentro das escolas em Minas Gerais — como o ocorrido em Uberlândia, no Colégio Nacional, onde alunas denunciaram ataques de colegas pelas redes sociais, nos quais foram utilizados termos racistas, fato que havia sido silenciado pelo colégio. Após pressão dos pais das vítimas, a escola se retratou e fechou um acordo mediado pelo Procon da cidade, concedendo às alunas bolsas de estudo até 2025, como compensação pelo ocorrido. Pedagogicamente, devemos ponderar se tal compensação representa um exercício de reflexão a nível institucional ou mera solução imediata. Entretanto, inegavelmente, esta ocorrência reacende as perguntas certas para fomentar a reflexão sobre o racismo, desde a importância de uma boa formação docente para abordar e mediar as questões raciais no ambiente escolar até a importância de se adotar um currículo descolonizado e pautado pela equidade racial, de gênero etc. Públicas ou privadas, as escolas devem se preocupar com tais questões, como também devem cumprir a obrigatoriedade da legislação, trabalhando os objetos de ensino curriculares dispostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em concordância com a lei nº 10.639/2003. Aos espaços escolares públicos e privados guardam-se as observações sobre a diversidade do público que os acessam. Assim como disposto nos termos da BNCC:

É necessário que o trabalho seja efetuado de forma interdisciplinar, para que disciplinas como Sociologia, História e Geografia ajudem os alunos a entenderem ainda mais a história do país e suas heranças culturais e outros aspectos. O objetivo de se diminuir ainda mais o racismo no ambiente escolar e ampliar o conhecimento sobre os jovens sobre suas raízes culturais. Algo que pode ser usado como reforço é a reafirmação desses conceitos no ambiente familiar. A Lei nº 10.639, de 2003 incluiu a história e a cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. Apesar disso, muitas escolas nada fazem para mudar o currículo e deixá-lo mais plural, dinâmico e menos preconceituoso. Observar os tipos sociais, culturais e as disseminações de

ideias comentadas nas rodas de conversa dos nossos alunos fez com que o professor reconhecesse suas necessidades de ampliação do conhecimento. Em experiências similares, podem ser realizadas pesquisas e um levantamento dos dados para que o professor saiba se há manifestações de preconceito racial na escola (BNCC).

É indubitável que o espaço escolar contribui com a construção de processos identitários dos estudantes. A identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos — desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo. Portanto, a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Essa construção também depende do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro — mais comum dentro da pluralidade atendida na escola pública, em relação ao acesso de pessoas negras em escolas particulares mais elitizadas.

De acordo com um levantamento realizado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2021, estudantes negros somam menos de 10% do público total matriculados nas 20 melhores escolas privadas no Brasil. Embora pequena, essa porcentagem de estudantes existe e as escolas privadas não podem se furtar do debate étnico-racial ou serem omissas com relação ao racismo. Além disto, importa ressaltar que o debate racial não é tema exclusivo ou pertinente somente à comunidade negra brasileira. Antes, esse debate pertence também à branquitude — conceito entendido e operado a partir das definições de Bárbara Carine: “[...] trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural” (PINHEIRO, 2023, p. 40). Ademais, a pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, nos lembra:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP nº3/2004 (BRASIL, 2004 a) e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004 b), estabelecem a educação das relações étnico-raciais como um núcleo de projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para a sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais (SILVA, 2011, p. 12).

Portanto, é imprescindível e urgente que as escolas privadas assumam sua responsabilidade perante o debate racial no país e as legislações vigentes.

De acordo com dados da Fundação João Pinheiro (2019-2020), a população autodeclarada negra representa 61% da população mineira, o que nos leva a reconhecer a importância que os educadores e escolas do nosso estado têm, em promover espaços para discutir sobre a diáspora negra, as consequências do colonialismo, do racismo e as imagens

construídas sobre a população negra, pelo imaginário social, ao longo do tempo. Essas reflexões vão de encontro aos princípios da educação das relações étnico-raciais, que preveem: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004, p. 17). Neste sentido, consideramos primordial que educadores e escolas estejam atentos às escolhas literárias e didáticas no tocante às representações postas nestes materiais, sobre as histórias e culturas afro-brasileiras e africanas. Por esse motivo, o Grupo de Trabalho sobre História da África — ligado à Associação Nacional de História (ANPUH), da seção de Minas Gerais — tem contribuído com formação continuada de professores e futuros professores, apresentando alternativas metodológicas e didáticas, que destaquem narrativas afrocentradas.

O GT É coordenado pelas professoras e pesquisadoras Ingrid Silva de Oliveira Leite (UFSJ) e Rogéria Cristina Alves (UEMG) e desenvolve sugestões de atividades e abordagens, que proporcionem momentos de aprendizagem ricas e diversificadas, para estudantes e professores. São práticas de valorização e fortalecimento para além da escolarização, mas que também observam o conteúdo escolar e as normativas nacionais.

O GT atua, especialmente, através de páginas em redes sociais, nas quais, semanalmente são publicadas informações sobre o continente africano, sob o formato de posts. A cada mês, as professoras proponentes elegem um país do continente africano a ser homenageado/estudado nos posts. Cada post é elaborado a partir de referências teóricas de pesquisa, notícias e leituras sobre o continente africano. E também trazem uma dica para docentes realizarem atividades ou propor aulas, a partir daquele assunto. A página do GT no Instagram conta, atualmente, com mais de 1600 seguidores (acesse: <https://www.instagram.com/histdaafrica.mg/>). A atuação do GT também é feita por meio da realização de *lives* e cursos online, sobre as histórias e culturas africanas e afrobrasileiras. Todas essas atividades são abertas ao amplo público e buscam promover uma educação antirracista.

Sejamos educadores antirracistas: *Liteafro e Pílulas* – algumas possibilidades de trabalho

A educação antirracista visa combater e vencer o racismo por meio de práticas pedagógicas, que reconhecem a existência de estruturas e condutas discriminatórias. Ela identifica a existência do racismo estrutural e busca desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminações relacionadas à raça. A implementação efetiva de uma educação antirracista requer um compromisso, tanto das instituições de ensino — buscando promover a equidade, a justiça social e a inclusão — quanto de nós, educadoras e educadores — estimulando reflexões sobre questões raciais, promovendo a autoestima e a identidade positiva entre estudantes de

diferentes origens étnicas. Essas atuações engajadas, proporcionam aos estudantes negros, em especial, oportunidades para que se vejam representados positivamente na escola e combate estereótipos raciais. Tais ações são promotoras de uma pedagogia anticolonial, que se preocupa com a educação como prática de liberdade. Neste sentido, acreditamos que nosso papel como educadoras e educadores deve consistir, no que bell hooks chama de uma “pedagogia engajada”:

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência. (HOOKS, 2017, p. 36).

Precisamos envolver os estudantes de forma ativa e significativa em seu processo de aprendizagem, conectando o conteúdo escolar com questões sociais, culturais e políticas relevantes, levando-as a questionar, analisar e refletir sobre o mundo ao seu redor. Neste sentido, destacamos algumas possibilidades de trabalho, que podem ser utilizadas e adaptadas para o ensino e aprendizagem das questões em torno das histórias e culturas afrobrasileiras e africanas, numa perspectiva antirracista. Buscamos, a partir de um olhar descolonizador, ressaltar a história do continente africano e suas diásporas, desconstruindo as imagens negativas sobre a África, com a proposta de contar outras histórias — na tentativa de fazer com que educadores e educadoras abram seus olhares para essa temática; criando materiais a partir das redes sociais com temáticas variadas sobre o continente; conhecendo a cultura de seus vários países: suas literaturas, músicas e outras formas de manifestações culturais; apresentando propostas e metodologias inovadoras; agregando repertório teórico, que servirá de base para a prática docente; buscando uma educação antirracista, que reconheça a contribuição dos povos africanos para o desenvolvimento da nossa sociedade e da nossa cultura.

Uma destas iniciativas é o *LiteAfro* — uma série de posts para redes sociais, publicados quinzenalmente, com indicações literárias para docentes e discentes, cujo enfoque temático é a lei de nº 10.639/2003. Além da sugestão de livros literários que abordam a perspectiva da educação das relações étnico-raciais, com ênfase em propostas antirracistas, os posts também trazem dicas para docentes realizarem atividades ou propor aulas, a partir daquele assunto.

A literatura utiliza das palavras para explorar a complexidade humana, transmitir conhecimento, histórias e nos ajuda a refletir sobre diversas áreas de nossas vidas. Desde a primeira infância, a literatura nos é apresentada como porta de entrada para a cultura letrada. Porém, nem sempre, seu uso abrange a diversidade e as histórias de todos os povos. Por vezes, em especial na Educação Infantil, a literatura que nos é apresentada, fala unicamente de

histórias ocidentais, sobre príncipes e princesas, reis e rainhas, heróis e heroínas que são, majoritariamente, brancas e brancos — evidenciando aquilo que a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi chamou de “uma história única”. Nas palavras da autora:

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 despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. [...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso (ADICHIE, 2019, p. 32-33).

O Liteafro surge como uma proposta de apresentar a professoras, professores e estudantes, histórias que possam aproximá-los de suas realidades socioculturais. E, de representá-los, através de histórias de príncipes e princesas, reis e rainhas, heróis e heroínas — negras e negros, que habitavam e ainda habitam a África e a diáspora. Apresentar uma outra história, acerca das culturas africanas e afro-brasileiras, tornou-se objetivo principal dessa série de postagens, que possui a literatura como seu carro-chefe.

Uma das indicações que construímos, foi do livro "*Sulwe*", escrito por Lupita Amoni Nyong'o. O livro narra a história de uma garotinha de 5 anos, queniana, que tem a pele mais escura de sua família e tem dificuldade de se aceitar. Sulwe nunca soube explicar o porquê de ser tão diferente, até que numa noite ela embarca em uma aventura pelo céu — o que a faz despertar para sua própria beleza. Essa indicação foi pensada para ser trabalhada/desenvolvida, com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou da Educação Infantil, desde que devidamente adaptada pelo professor (a) para o perfil de sua turma. Sugerimos a leitura desta obra para os estudantes, seguida de um debate e atividades que elencamos a seguir.

Sulwe: uma proposta para trabalhar em sala de aula:

1. Convide os alunos a fazerem uma roda e antes de começar a leitura, explore a capa, sua ilustração, personagens, cenários, situações, expressões, título, autor etc. Faça perguntas que ajudem as crianças a anteciparem as personagens e as situações que ocorrerão durante a leitura. Fique atento, seja responsivo às falas e às percepções e os ajude a verbalizar o que querem comunicar;
2. Após a leitura, deixe os alunos expressarem o que acharam da história e faça perguntas como: "*Você já se sentiu como Sulwe, querendo mudar alguma característica do seu corpo? Pense sobre isso e lembre se já fez algo para tentar mudar, como ela fez na história.* Esse será um ótimo momento para discutir com os alunos questões emocionais que são importantes no desenvolvimento da autoestima de cada um. Se julgar necessário, releia o trecho em que a mãe de Sulwe a consola dizendo que a verdadeira beleza vem de dentro. E questione "*E para vocês,*

o que é beleza de uma pessoa?" Trazendo uma reflexão sobre o que torna as pessoas verdadeiramente belas;

3. Em seguida, corte alguns papéis coloridos do tamanho de um cartão de visitas e peça para que todos escrevam uma recomendação sobre o livro e faça uma ilustração que chame a atenção das pessoas.

Imagem 1: Posts de indicação do livro *Sulwe*



Fonte: Elaborado pelas autoras

Pílulas de África: uma dose de conhecimento necessária sobre o continente africano

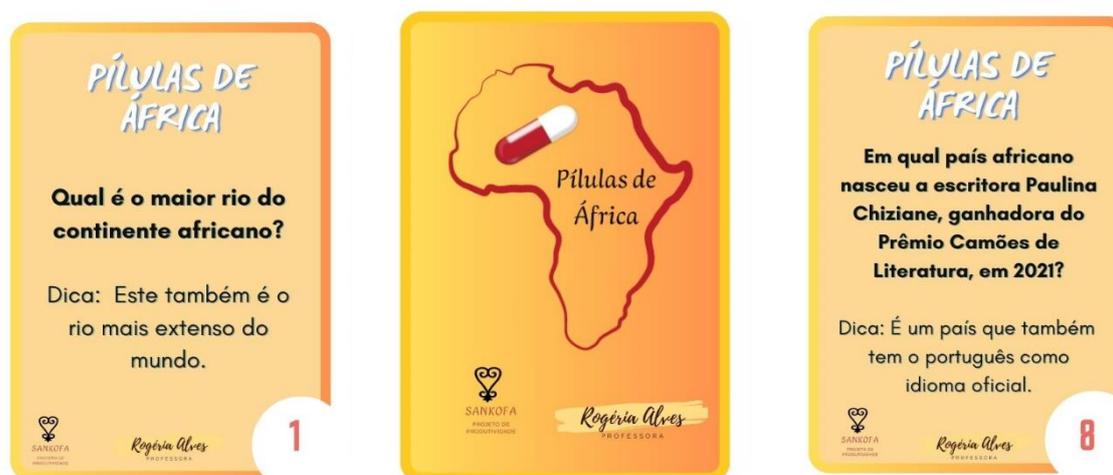
Outra série de posts desenvolvida foi a “Pílulas de África”— posts que buscam engajar professores a trabalharem questões sobre o continente africano, contribuindo para desconstrução de estereótipos e preconceitos que existem sobre esse amplo continente. São postagens no estilo de um quiz — um teste curto para avaliar o conhecimento do aluno e também o entreter com uma atividade divertida. As perguntas deste quiz são variadas e abordam conteúdos disciplinares como História, Geografia, Literatura, Artes e Ciências. A ideia é popularizar o conhecimento sobre aspectos culturais e sociais sobre o continente africano, de maneira interativa. Pretendemos, em breve, publicar essa série de postagens como um jogo de perguntas e respostas, que será disponibilizado no formato de cards que poderão ser impressos, de forma gratuita e que poderão ser utilizados em diferentes dinâmicas escolares. A primeira versão do jogo que já foi produzida possui 16 cards. Abaixo, demonstramos na planilha de respostas, as questões e suas vinculações aos diferentes componentes curriculares.

Imagem 2: Planilha de respostas do Jogo “Pílulas de África”

| Nº do Card | Pergunta | Dica | Resposta | Componentes Curriculares |
|------------|---|---|--|---------------------------------|
| CARD 1 | Qual é o maior rio do continente africano? | Este também é o rio mais extenso do mundo. | Rio Nilo | Geografia |
| CARD 2 | Quantos países possui o continente africano? | A África é o continente com o maior número de países! | São 54 países, atualmente, segundo a ONU. | Geografia |
| CARD 3 | Quantos países africanos possuem o português como idioma oficial? | Estes países formam uma comunidade chamada de PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) | São 6 países. | Geografia/ Língua Portuguesa |
| CARD 4 | Quais são os países africanos que possuem o português como idioma oficial? | Estes países formam uma comunidade chamada de PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) | Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e, desde 2014, Guiné Equatorial. | Geografia/ Língua Portuguesa |
| CARD 5 | Quantos escritores de origem africana já ganharam o prêmio Nobel de literatura? | O Prêmio Nobel é uma das mais prestigiadas premiações do mundo. Todos os anos, pessoas que fizeram pesquisas de grande valor para o bem do ser humano em diversas áreas, como na Química, Medicina, Literatura e Paz. | São 5 escritores de origem africana que já receberam este prêmio. | Literatura |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Imagem 3: Cards do Jogo “Pílulas de África”



Fonte: Elaborado pelas autoras

Apontamentos Finais:

Desmitificar as visões estereotipadas e únicas perpetuadas ao longo do tempo e da história, sobre os povos africanos e seus descendentes pelo mundo é uma tarefa a ser empreendida por aqueles que acreditam ser possível e urgente a construção de novas percepções sobre o saber. Neste sentido, alertamos, tal como fez Chimamanda, sobre as formas diferentes e possíveis de se construir a história, não perpetuando falsos estereótipos e trazendo para a

centralidade do discurso histórico, outros sujeitos — que por ora foram relegados à invisibilidade em discursos e versões ditas "oficiais" da história.

Asa propostas que brevemente apresentamos, bem como nossas reflexões, buscam contribuir com a quebra de discursos hegemônicos e racistas. Neste sentido, acreditamos que as possibilidades de aplicabilidade da lei nº 10.639/2003 são amplas e constituem-se em vias possíveis, inovadoras e desafiadoras para professores, estudantes e instituições escolares. Tais iniciativas são, a nosso entender, formas de descolonizar os currículos escolares, abrindo-os para reflexões plurais e inclusivas. E desta forma, reafirmamos os compromissos que a pesquisa acadêmica possui com a sociedade: produzir conhecimento; contribuir para a reflexão científica e crítica na formação dos cidadãos; combater o racismo, a xenofobia e outras formas de discriminação em nosso país, visando a construção de uma verdadeira democracia racial; e ainda, contribuir para a formação continuada de educadores.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BARBOSA, E. (Org.). **O Processo legislativo e a escravidão negra na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**. Fontes. Porto Alegre, Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Grande do Sul; CORAG, 1987.

BENEDITO, B. S.; CARNEIRO, S.; PORTELLA, T. (Orgs.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023. Disponível em: <<https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. 2023.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **BNCC (PDF)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: Jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 de ago. 2018.

_____. **Lei n. 10639**, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 18 de ago. 2018.

_____. **Lei n. 11645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 18 de ago. 2018.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2004.

GOMES, N. L. Diversidade étnico racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FERNANDES, A. B.; FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. da. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-60.

_____. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KAMBUNDO, B. J.; SANTOS, J. L. O ensino de história da África e a descolonização dos currículos: um desafio para os países com passado colonial. In: CARREIRA, D. & ANDRADE, A. (Orgs.) **Educação das Relações Raciais: balanços e desafios da implementação da lei 10639/2003.** Ação Educativa. São Paulo, 2010. p. 52-83.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação - Episódios de racismo cotidiano.** Tradução Jess Oliveira. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, P. C. Uma breve história dos estudos decoloniais. **Arte e colonialidade: n.3.** São Paulo: MASP Afterall, 2019.

QUIJANO, A. “Colonialidad del poder y clasificación social.” In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro Decolonial.** Reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana/Siglo del Hombre, 2007.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus V. ; SILVA, C. M. N. Das.; FERNANDES, A. B. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.



TRANÇANDO ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DOS FIOS DAS TRANÇAS AS PRÁTICAS PRETAGÓGICAS

Luane Bento Santos

RESUMO

Este texto tem como proposta abordar as atividades pedagógicas utilizadas no ensino de sociologia da educação básica para inserir a legislação federal de n.10.639/2003. Após vinte anos do advento da mencionada Lei federal nota-se as dificuldades de docentes e gestores escolares de aplicarem no cotidiano das salas de aulas e no espaço escolar os conteúdos relativos à Educação para as Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Apesar de a Sociologia ter um histórico de trabalho sobre relações étnico-raciais na sociedade brasileira, dentro do contexto escolar o tema aparece em poucos momentos e somente para abordar problemas como questões de raça, racismo e a necessidade das políticas de ações afirmativas. Neste sentido, a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira não ocorrem e os temas relacionados à legislação ficam restritos aos problemas causados pelo racismo estrutural. A agência das populações africanas e afro-brasileiras sequer são mencionadas nos currículos e materiais didáticos da área. Na realidade, o apagamento e esvaziamento das agências negras deve-se a um modelo de sociologia que preza pelos teóricos do eixo do Norte Global, geralmente, homens pertencentes ao grupo racial branco, heterossexuais e das classes médias e altas.

Palavras-chaves: Ensino de Sociologia; Educação Antirracista; Lei Federal 10.639/2003; Práticas Pedagógicas; Saberes Docentes

Introdução

Este texto tem como proposta abordar as atividades pedagógicas utilizadas no ensino de sociologia da educação básica para inserir a legislação federal de n.10.639/2003. Após vinte anos do advento da mencionada Lei federal nota-se as dificuldades de docentes e gestores escolares de aplicarem no cotidiano das salas de aulas e no espaço escolar os conteúdos relativos à Educação para as Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

O trabalho tem como referencial teórico estudos dos campos da educação para as relações étnico-raciais, antropologia social e ensino de sociologia. As ferramentas metodológicas utilizadas foram: revisão de literatura, levantamento bibliográfico, diário de campo e questionário. O texto está organizado do seguinte modo: na primeira parte, abordo a ausência dos debates propostos pela Lei federal 10.639/2003 no ambiente escolar. Na segunda parte, apresento um breve percurso da presença e intermitência da sociologia no currículo da Educação Básica. Na terceira parte, descrevo as atividades realizadas com turmas do ensino médio regular e Curso Normal que tinham como foco a implementação dos conteúdos relativos à Lei Federal de n. 10.639/2003 no currículo de Sociologia da Educação Básica.

II. A Lei federal 10.639/2003 na Educação Básica: o que nos diz a literatura

Durante minha trajetória docente, tenho observado que no contexto das escolas que lecionei ora como docente de sociologia, ora como docente de filosofia a efetivação da Lei federal acima mencionada nem sempre ocorreu como sugere as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira (BRASIL, 2004). Pelo contrário, como considera os teóricos do campo da educação para as relações étnico-raciais (GOMES, JESUS 2013; OLIVEIRA, 2007; 2012, SANTOS, SILVA, 2018) em muitas instituições escolares não existe a aplicação dos conteúdos referentes à Lei. Repetidamente, no contexto escolar há uma recusa dos professores em trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas. As explicações dadas pelos profissionais, em certa medida, revelam como seus pensamentos são preconceituosos e como suas práticas educativas colaboram para o exercício de atitudes e práticas de discriminação no ambiente escolar.

Eliane Cavalleiro (2006), em investigação científica sobre as relações raciais em escolas públicas do ensino de fundamental da cidade de São Paulo, considera que a escola é um dos espaços em que o fenômeno do racismo e da discriminação racial são os mais silenciados. Para a pesquisadora, “*ao se achar igualitária, livre do preconceito e da discriminação, muitas escolas têm perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias*” (CAVALLEIRO, 2005, p. 147).

Luís Fernandes Oliveira (2007), em pesquisa sobre as relações étnico-raciais nas escolas das redes públicas do estado do Rio de Janeiro, percebeu a dificuldade dos educadores em lidarem com os conflitos sociais decorrentes das questões étnico-raciais, bem como inserirem a referida Lei em suas aulas. Segundo Oliveira (2007), as dificuldades dos professores em trabalhar os temas relativos à legislação tem como causa alguns fatores que são recorrentes no imaginário social, a saber: crença no mito da democracia racial; ausência de reflexões

sistematizadas em torno das relações étnico-raciais; silenciamento dos episódios de racismo e discriminação racial; falta de políticas de formação continuada do Estado, principalmente em relação a legislação e precarização e burocratização do trabalho docente e falta de estímulos para novas práticas.

Nilma Gomes e Rodrigo Jesus (2013), em pesquisa mais abrangente desenvolvida com núcleos de pesquisas das seguintes instituições universitárias: UFMG, UFPA, UFRPE, UFBA, UFMT e UFPR, investigaram as iniciativas educativas que visam inserir a legislação federal 10.639/2003 nos setores de ensino. Na pesquisa de caráter nacional, os autores perceberam que as ações pedagógicas voltadas para implementação da Lei acabam sendo iniciativas individuais. Os docentes que trabalham a história e cultura africana e afro-brasileira e as relações étnico-raciais em suas aulas estão isolados no ambiente escolar.

As escolas em que o mito da democracia racial se mostrou mais presente nos depoimentos colhidos, revelando a sua força enquanto concepção e imaginário social e pedagógico sobre a diversidade, apresentaram práticas mais individualizadas, projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais e pouco investimento na formação continuada na perspectiva da Lei e suas *Diretrizes*. Dessa forma, apresentam níveis mais fracos de enraizamento e sustentabilidade (GOMES; JESUS, 2013, p.30).

Gomes e Jesus (2013) também salientam que a boa parte dos educadores que têm práticas educativas orientadas, conforme sugerem as diretrizes nacionais para a implementação da legislação federal 10.639/2003 e uma perspectiva de descolonização dos currículos, são as pessoas que se autodeclaram negras.

As pesquisadoras, Luane Santos e Mônica Silva (2018), em escrito sobre os desafios da educação para a diversidade étnico-racial, abordam que os eventos da colonialidade, racismo epistêmicos e a negação do racismo estrutural também são elementos importantes para a compreensão da ausência de práticas educativas que promovam a diversidade étnico-cultural na instituição escolar. Para as autoras:

A colonialidade e o racismo epistêmico atuam juntos como dispositivos, tendo em vista que para existir a negação e invalidação dos conhecimentos dos grupos subordinados na forma de racismo epistêmico é necessário que a colonialidade esteja em vigor para discriminação de quaisquer justificativas não ocidentais. Atuando como mecanismo de preservação de valores sociais e políticos do eurocentrismo da mesma forma que marginaliza e discrimina culturas que sejam desviantes desse padrão. Além desses fatores, no caso brasileiro, vivemos a negação dos conflitos raciais através do mito da democracia racial. Esse fenômeno também impossibilita a execução de atividades que reconheçam a existência de diferenças sociais e raciais. (SANTOS, SILVA, 2018, p.5).

Ainda sobre o contexto da referida Lei no ambiente escolar é preciso salientar que no que se refere a disciplina Sociologia a temática das relações étnico-raciais não é nova, pelo contrário, existe um histórico de literatura acadêmica que a aborda. Entretanto, no contexto

escolar, podemos observar que temas relativos a educação para as relações étnico-raciais são mencionados apenas quando tratam de assuntos relativos as práticas de preconceito, de discriminação, de segregação, de desigualdades sociais ou então quando é desejado trazer para o cenário a importância das ações afirmativas para a população negra. Costumeiramente, tais temáticas são tratadas no mês de novembro e perto da semana da consciência negra. Conforme chama atenção o intelectual, político, artista plástico e militante negro, Abdias Nascimento (1980), no Documento 7, do livro *Quilombismo*:

Nunca em nosso sistema educativo se ensinou qualquer disciplina que revelasse algum apreço ou respeito às culturas, artes, línguas e religiões de origem africana. E o contato físico do afro-brasileiro com os seus irmãos no continente e na diáspora sempre foi impedido ou dificultado, entre outros obstáculos, pela carência de meios econômicos que permitissem ao negro se locomover e viajar fora do país (NASCIMENTO, 1980, p. 337).

Em oposição a essa prática constante encontrada no sistema escolar, de ausência do protagonismo dos povos africanos e afro-brasileiros na história das sociedades, venho pautado a minha prática docente apoiada nas orientações curriculares das diretrizes nacionais e em literaturas da educação para as relações étnico-raciais. De acordo com as diretrizes nacionais para a implementação da legislação:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender para a reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, pp. 14-15).

Ainda constam nas diretrizes curriculares nacionais que as escolas devem estar atentas e terem cuidados ao criarem estratégias para combater as práticas de racismo e discriminações raciais em seu espaço. Além disso, recomenda também que seja abordado os seguintes conteúdos:

Em história da África, tratada com perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e as organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também dos africanos no tráfico; à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; às lutas pela independência política dos países africanos; - as ações em prol da união africana em nossos dias, bem

como o papel da União Africana, para tanto; as relações entre cultura e história dos povos do continente africano e os da diáspora; a formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre Brasil e outros países da diáspora (BRASIL, 2004, p.13).

Os dois trechos destacados acima elucidam para os profissionais da educação (todo o corpo escolar) como deve ocorrer a implementação da Lei federal de n.10.639/2003 na instituição escolar. Em outras palavras, quais conteúdos não podem faltar para sua aplicação. Desse modo, para além da ideia de combate das práticas racistas e discriminatórias no seio da escola, é necessário que haja pelos gestores e educadores o resgate da história e cultura das civilizações africanas e dos afro-brasileiros, como salienta o texto. No entanto, como disse a inserção dos conteúdos referentes à Lei Federal de n. 10.639/2003 por esses profissionais não são habituais. Nas escolas em que atuei como docente não havia uma política de efetivação para efetivar a Lei federal e tão pouco práticas educativas que trouxessem o protagonismo dos africanos e dos afrodescendentes na história de constituição da sociedade.

Ademais é preciso destacar que o currículo mínimo da área de Sociologia até o ano de 2019 não enfocava a presença dos negros e negras na sociedade brasileira como sujeitos de história (agências negras). O que se via era as orientações para que fossem trabalhadas as questões referentes às desigualdades e discriminações raciais. Dito isto, na próxima seção, abordarei, de maneira breve, o histórico de introdução e retirada da sociologia do currículo escolar.

III. Ensino de Sociologia na Educação Básica: alguns apontamentos

Os estudiosos da área de Ensino de Sociologia argumentam que a disciplina no contexto escolar não tem uma tradição como as disciplinas de geografia e história (OLIVEIRA, 2014; MEUCCI, 2015). Para estes pesquisadores, tem ocorrido uma intermitência acerca da presença da sociologia na educação básica. Ora a disciplina consta como obrigatória, ora sua presença é facultativa e é mencionada como componente curricular. Contudo, as idas e voltas da disciplina no currículo escolar não deve ser concebida por uma característica de que seja uma área de conhecimento excessivamente crítica da realidade social e que tenha em si um objetivo político de transformação da estrutura social e fim do sistema econômico capitalista (MACHADO, 1987; OLIVEIRA, 2014).

Nas palavras do sociólogo Amurabi Oliveira (2013, p.179), o Brasil foi o primeiro país da América Latina a incorporar a sociologia na educação básica, particularmente, nas Escolas Normais. De acordo com Simone Meucci (2015), durante a década de 1920 foi depositado na Sociologia a esperança de explicação da realidade social. A introdução da disciplina no contexto

escolar era vista como uma ferramenta explicativa para os professores em relação às transformações e revoltas sociais da época, tais como: Marcha dos Tenentes, Greves Operárias, Semana de Arte Moderna dentre outras.

Outro ponto importante para o debate é que no período em que a sociologia foi inserida na educação básica, durante as décadas de 1925 até 1940, a disciplina tinha um caráter elitista e conservador. Fora isso, como sublinha Machado (1987) a sociologia foi introduzida nas instituições escolares no período mais autoritário da República Velha, que foi o Governo Arthur Bernardes. Neste contexto, a sociologia é vista também como um importante instrumento de cientificização dos currículos escolares (OLIVEIRA, 2014). No entanto, com a Reforma Capanema a sociologia passa a não mais interessar para os governos autoritários, de tal modo, que só retornará para os currículos escolares gradativamente e após o período ditatorial (MACHADO, 1987).

Somente na década de 1980 e com o fim da obrigatoriedade da profissionalização do Segundo Grau (antigo ensino médio) que a disciplina ganhou novamente espaço para estar no currículo da educação básica como componente curricular. Neste período também começa a se disseminar a perspectiva de que a sociologia, como componente escolar, atenderia a um caráter formativo para o exercício da cidadania dos estudantes das escolas brasileiras. Para a socióloga Julia Maiçara (2021):

Em seu artigo 36, a LDB estipulava que, ao final do ensino médio, o educando deveria demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Brasil. Lei nº 9.394, 1996), porém, não determinava sua forma disciplinar (MAIÇARA, 2021, p. 99).

Essa justificativa está presente na LDB de 1996 e nos PCNS de 1999, contexto no qual a sociologia ainda não constava como disciplina, mas sim como componente curricular.

A partir do advento da Lei Federal de n. 11.648/2008 é que a Sociologia retorna como uma disciplina obrigatória do currículo escolar. Resultado de um longo percurso de lutas políticas de docentes, entidades e sindicatos de sociólogos. O retorno da disciplina para o currículo escolar, sem dúvidas, possibilitou o crescimento da oferta de cursos de licenciatura na área de Ciências Sociais e Sociologia como destaca Amurabi Oliveira (2018), “*Desse modo, podemos perceber que apesar da heterogeneidade existente, todas as regiões foram impactadas pelo retorno da Sociologia no currículo da Educação Básica, ainda que de modo distinto* (OLIVEIRA, 2018, p.35).

Além do aumento das graduações focadas para a formação de professores de sociologia, é preciso dizer que a volta da obrigatoriedade da disciplina para o currículo escolar também repercutiu na produção das obras didáticas, como chama atenção Maiçara (2021):

Um efeito fundamental dessa exigência legal foi a inclusão de livros dessa disciplina nas avaliações do PNLD do ensino médio, nas edições de 2012, 2015 e 2018. A partir de 2010, ano de publicação das obras que foram submetidas ao PNLD 2012, tem início a terceira geração de livros didáticos de Sociologia. O mercado editorial de didáticos como um todo, para todos os componentes curriculares, é fortemente impactado pelo governo federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), com seu poder de avaliação, seleção, compra e distribuição de manuais didáticos para as escolas [...] Essa terceira geração é caracterizada por materiais com forte investimento editorial, maior número de imagens e outros recursos visuais coloridos. Nota-se um esforço maior de didatização no livro do aluno e de elaboração do manual do professor, que se propõe a dialogar com o professor-leitor, sugerindo caminhos e estratégias de utilização do livro na sala de aula (MAIÇARA, 2021, p. 103)

Contudo, no que se refere à inclusão da legislação federal de n. 10.639/2003 nos livros didáticos de Sociologia, a pesquisadora Rayanne Silva (2021) observa que “*A questão do negro no livro didático de sociologia é uma temática ainda minoritária no quesito das produções em Teses e Dissertações, não há inclusive nenhuma Tese específica do tema*” (SILVA, 2021, p. 29). Para Silva, no Brasil não há um quadro sistematizado de investigações acerca da representação da população negra no livro didático de Sociologia:

No entanto, não há ainda um panorama completo de como a presença do negro foi, e vem sendo inserida nos livros didáticos de sociologia, o que demandaria análise de todos os livros aprovados e distribuídos pelo PNLD de 2012 até então. O que mostra que ainda são necessárias pesquisas para compreender os esforços e métodos utilizados pelos autores dos livros para cumprirem a lei 10.639/03, bem como, as exigências de transformações feitas pelos movimentos negros, com relação a presença do negro no currículo e conteúdo dos materiais didáticos escolares (SILVA, 2021, p.31).

De fato, o que tenho observado ao longo da trajetória docente, sem uma análise baseada em métodos e técnicas de pesquisas, é que as questões relativas às populações negras e africanas nos livros de Sociologia aparecem enquadradas em temas como luta contra o racismo e preconceito, movimentos negros e elementos da cultura negra como patrimônio cultural afro-brasileiro. Contudo, é necessária uma investigação mais densa sobre a temática e baseada em um método de pesquisa para que as impressões que carrego do trato com as obras didáticas não estejam no lugar do senso comum ou do achismo.

Sem querer prolongar a discussão nesta seção, é necessário abordar que no contexto do Rio de Janeiro, como identifica o estudo de Ana Paula Jesus; Pedro Cachapuz e Mônica Vasconcellos (2016) sobre o currículo mínimo da rede estadual do Rio de Janeiro a luz da Lei federal 10.639/2003, no que se refere aos indicativos para trabalhar os conteúdos recomendados pelas diretrizes curriculares nacionais quase não existem orientações:

Sobre a área de Ciências Humanas, é notável a ausência de qualquer referência a esses temas, nos currículos de Filosofia e Sociologia. Neste caso, a escravidão chega a ser mencionada, entretanto, não é vinculada à história da população negra no Brasil (JESUS; CACHAPUZ; VASCONCELLOS, 2016, p.2).

Como identificou Gomes e Jesus (2013) este fenômeno não é recorrente apenas no currículo do estado do Rio de Janeiro, trata-se de um evento de caráter nacional. Isabela Ligeiro e José Eustáquio de Brito (2021, em investigação sobre como professores da Região Metropolitana de Belo Horizonte trabalham temas recomendados pela Lei federal 10.639/2003 e assim, contribuem para uma educação mais democrática. A partir de entrevistas com os docentes que lecionam a sociologia e são formados na área, os estudiosos observaram que as instituições públicas universitárias mineiras que formam os docentes não oferecem disciplinas em sua grade curricular para a educação das relações étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira. Os autores comentam:

Ao analisar os dados da pesquisa acerca da formação inicial, defrontamo-nos com um desafio para a implementação das diretrizes da Lei 10639/03. A falta de formação e informação dos professores a respeito da lei e de literatura sobre a temática étnico-racial dificulta a implementação de uma educação antirracista. Nenhum dos entrevistados, todos formados em universidades federais, tiveram formação sobre essa lei e suas implicações na graduação. Isso é um reflexo de como nossas universidades ainda são elitizadas e reproduzem o racismo institucional e estrutural (LIGEIRO; BRITO, 2021, p.21).

Dessa maneira, observa-se que a área de formação e de ensino de sociologia além de ser bastante nova em relação a outras áreas de formação docente e de ensino como história e geografia, no tocante a questão da inserção da Lei federal de história e cultura africana e afro-brasileira ainda são bastante escassas as análises sobre a não oferta de formação para cumprir a legislação federal. Adicionalmente, um olhar crítico para o currículo de Sociologia do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro evidenciará que a disciplina segue privilegiando conteúdos, teorias e debates promovidos por homens brancos, do Norte Global e pertencente às classes médias e altas da sociedade. A ausência de representações afirmativas e humanas negras e indígenas no campo mostra como a área é reprodutora de pensamento hegemônico, eurocêntrico, colonialista e elitista. Pois, negros, negras e indígenas produziram/produzem debates, teorias, conhecimentos relevantes para as Ciências Sociais e para a sociedade. Nesta direção, é preciso perguntar: por que nossas produções não constam na mesma medida que a de autores brancos? Como sublinha a intelectual indígena, Célia Xakiabrá (2020), no texto “Amansar o giz” ao mencionar a inserção de perspectivas e pensamentos de autoria de grupos racializados no ambiente acadêmico:

Assim como ocorre majoritariamente na produção acadêmica, a produção dos materiais didáticos que chegam a nossas escolas está sempre privilegiando a teoria produzida no centro. É como se a cultura do outro fosse mais forte. Há um desbotamento e uma desvalorização grande dos estudantes indígenas no meio acadêmico. Alguns estudantes vão para a universidade e não são considerados produtores, autores e interlocutores do conhecimento neste meio. Mas é preciso haver um processo reverso. É isso que eu chamo de indigenização. Por que não indigenizar o outro? Por que não quilombolizar, campesinar o outro? Reconhecer a participação

indígena no fazer epistemológico é contribuir para o processo de descolonização de mentes e corpos.” (XAKIABRÁ, p. 111, 2020).

Dito isto, na próxima seção do capítulo, descrevemos o processo de construção, elaboração e execução de atividades realizadas com turmas do ensino médio regular e Curso Normal (Formação de Professores/as) das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro.

IV. Práticas Pretagógicas no Ensino Sociologia Escolar

Nesta seção, é importante ressaltar que todas as atividades pedagógicas que aqui serão descritas, foram realizadas com o objetivo de aplicação da legislação federal de n. 10.639/2003 no currículo da Sociologia escolar. Dessa maneira, não tenho como objetivo criar um modelo ou sugerir que tais práticas sejam adotadas por outras e por outros colegas educadores. Na verdade, o que priorizo neste texto é narrar como tenho atuado para garantir os conteúdos da Lei em diálogo com o currículo de Sociologia do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro, bem como tenho transgredido (hooks, 2017) a este currículo de conteúdos bastantes hegemônico e postos como cânones e clássicos.

Vale dizer que esses esforços que venho adquirindo como docente da área não são apenas de caráter pessoal como podem questionar alguns sujeitos desavisados e mal-intencionados em relação a disseminação do debate público das questões étnico-raciais brasileiras e ao combate das práticas de racismo, preconceito racial e discriminações raciais na estrutura da sociedade. Pelo contrário, criar estratégias para efetivação da referida Lei Federal de n. 10.639/2003 no universo escolar trata-se de uma obrigatoriedade, de um compromisso político democrático e antirracista e, sobretudo, de execução de uma ação afirmativa. Neste sentido, a ação não se configura apenas como uma prática de uma mulher negra e, de fato, militante dos movimentos negros cariocas. Mas é posicionada politicamente como mais uma atuação educativa para a construção de outros imaginários sociais acerca das populações afro-diaspóricas e africanas, pois como nos lembra a escritora nigeriana, Chimamanda Adiche (2019):

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. É claro que a África é um continente repleto de catástrofes. Existem algumas enormes, como os estupros aterradores no Congo, e outras deprimentes, como o fato de que 5 mil pessoas se candidatam a uma vaga de emprego na Nigéria. Mas existem outras histórias que não são sobre catástrofes, e é muito importante, igualmente importante, falar sobre elas (ADICHIE, 2019, pp. 26-27).

Como sinaliza Chimamanda Adichie (2019) as narrativas sobre o continente africano exploram as catástrofes humanas e pouco mencionam outras histórias como as grandiosas civilizações africanas, tais como o Egito Antigo, o Império do Mali, O Reino de Axum dentre outros. Os pesquisadores Kabengele Munanga e Nilma Gomes (2004) discorrem que em relação

a África o repertório cultural e midiático do Ocidente segue disseminando perspectivas estigmatizantes, de mazelas e conflitos sociais:

Até hoje, nas imagens que são veiculadas sobre a África, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e muito menos as de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador. Geralmente, mostram uma África dividida e reduzida, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, Aids etc (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 32).

Como expõem os autores, na atualidade circulam imagens acerca do continente africano que reforçam as ideias de que o território não tem uma história, produções de conhecimento, inventores, inventoras, cientistas, políticos, intelectuais, diversidade linguística e cultural, diversos sistemas políticos e monetários. Da mesma maneira, pode-se considerar fato semelhante acerca das pessoas negras, racializadas, e das culturas afro-diaspóricas. Nas seções abaixo, descrevo as atividades ministradas no contexto escolar com objetivo de efetivar a legislação e desconstruir e desnaturalizar olhares acerca das populações africanas.

IV. 1 Atividade - Desconstruído estereótipos, estigmas e preconceitos acerca dos países africanos”

Pensando nos aspectos colocados acima e após ser aluna do curso de extensão Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Básica/Ererebá do Colégio Pedro II, no ano de 2017, formulei no ano seguinte a conclusão do curso a atividade “*Desconstruído estereótipos, estigmas e preconceitos acerca dos países africanos*”. O trabalho foi realizado nas três turmas do terceiro ano escolar, do ensino médio regular e do turno da tarde da escola em que lecionei sociologia por seis anos consecutivos. Esta atividade foi criada a partir dos debates e informações que acessei durante a formação no curso de extensão do Colégio Pedro II. Devo dizer que além dessa formação outras fontes foram providenciais, tais como as leituras que já acumulava de outros espaços formativos, os debates emergentes dos coletivos de estudantes dos movimentos negros que integrei e as inúmeras palestras que assisti sobre a temática da história e cultura africana e afro-brasileira. Espaços formativos que foram primordiais para uma formação antirracista e voltada para a promoção das culturas negras e africanas.

Em relação a atividade mencionada importa dizer que ela teve como objetivo criar ferramentas de pesquisas no contexto escolar para contribuir nas desconstruções das ideias distorcidas, dos estereótipos, dos estigmas e dos preconceitos acerca do continente africano. Além disso, apresentar imagens e repertórios culturais, sociais, políticos e econômicos distintos as imagens de controle (COLLINS, 2019) que pairam sobre as populações africanas e a história da África.

Como ressaltai, a atividade começou a ser ministrada no ano de 2018 e com as turmas do terceiro ano do ensino médio regular. Cabe dizer que ela foi aplicada no primeiro bimestre escolar e posteriormente ao período de carnaval. Para execução da tarefa, articulei a temática com as habilidades e competências referentes ao primeiro bimestre do currículo mínimo da SEEDUC-RJ. Neste documento consta que os alunos do terceiro ano escolar devam estudar e aprender no primeiro bimestre os seguintes conteúdos: cultura, etnocentrismo, eurocentrismo, relativismo cultural, patrimônio material e imaterial, manifestações culturais dentre outros.

Para compreensão, o trabalho foi organizado do seguinte modo: os discentes deveriam se organizar em grupos de no máximo cinco pessoas e que cada qual deveria escolher um país africano para pesquisar dentre os cinquenta e quatro países do continente. Nas três turmas em que o trabalho foi aplicado, cada grupo deveria optar por um país africano que não tivesse sido escolhido em outra turma.

A metodologia utilizada foi a de levantamento bibliográfico, revisão de literatura e análise documental. Desta forma, eles fizeram pesquisas de notícias, informações, vídeos, entrevistas, materiais didáticos e obras acadêmicas que trouxessem informações sobre dados como sistemas econômicos e políticos vigentes no países de África, pessoas que são ou foram expoentes das produções científicas, intelectuais e culturais, legislações pioneiras para o progresso da sociedade, momentos históricos relevantes, sistemas lingüísticos, sistemas religiosos grupos étnicos, culinária, danças, tamanho do território, principais recursos naturais, patrimônios materiais e imateriais do local e se o país tinha embaixadas e consulados no Brasil. Para a execução do trabalho foram dadas perguntas que orientavam na investigação de tais informações.

Como resultado, os/as discentes ficaram surpresos/as com as informações e imagens que coletaram em sites das embaixadas e consulados dos países e outras fontes de informações. Também argumentaram a dificuldade de encontrar imagens que não promovessem os fenômenos sociais da guerra, fome e questões como doenças, epidemias e recortes midiáticos dos países apenas por sua fauna e flora. Questão criticada por Chimamanda Ngozi Adichie (2019), Gomes e Munanga (2004) como mostrei.

Outro ponto relevante a ser abordado é que a partir da pesquisa, os estudantes notaram como aprenderam e carregavam um repertório cultural sobre o continente africano excessivamente etnocêntrico e baseado em argumentos oriundos de falácias. Alegaram como estavam acostumados a descrever e acessarem representações da África como um país e sem dimensionar sua diversidade cultural, política, econômica e linguística. Em roda, no dia da entrega da pesquisa, os grupos das turmas trocaram informações, expuseram suas principais

percepções sobre o estudo e conseguiram perceber o “perigo de uma história única” (ADICHIE, 2019). Em relação a adoção de rodas e debates, os autores Luís Fernandes Oliveira e Mônica Regina Ferreira Vasconcellos (2012), no texto *“Eu e o outro: o professor como artesão da interculturalidade”* explicam que no plano da sala de aulas, elas funcionam como:

Na concepção da partilha que as rodas trazem, temos a ideia de retorno à pessoa, onde são produzidos significados e aprendizados. A partilha pode ocorrer vias canais: o oral, com o conversar, e o escrito, com registros do vivido que podem alargar as possibilidades do compartilhar, além do oferecer uma condição privilegiada para a reflexão. As rodas são ricas experiências daquilo que nos acontece, com narrativas que se renovam em contatos repetidos. A palavra conversar quer dizer “dar voltas”, as ideias circulam e cada um dos parceiros pode mudar seu ponto de vista durante a conversa (OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2012, p. 334).

Para corroborar na proposta de atividade nas turmas além da pesquisa e debate sobre os principais aspectos que chamaram atenção deles, sugeri a leitura do texto “Para que serve a história da África?” da historiadora da UFRJ, Mônica Lima Souza (2014). Toda a proposta elaborada junto às turmas trouxe também para a docente a aquisição de saberes em torno do continente africano. Além disso, possibilitou aos estudantes do ensino médio acessarem outros repertórios culturais, sociais, históricos e políticos sobre a África, como inserir as habilidades e competências do currículo mínimo de sociologia em diálogo com a legislação federal de história e cultura africana e afro-brasileira.

IV. 2. Traçando alternativas afirmativas para combater o racismo estético no ambiente escolar

Outro dado pertinente a ser comentando neste trabalho é em relação às práticas recorrentes de racismo e discriminação racial que existem no ambiente escolar e tem como alvo a corporeidade das pessoas negras. A tez da pele, as características físicas dos cabelos afro, bem como os traços fenotípicos são as marcas corporais mais selecionadas para serem atacadas em momentos de efetivação das discriminações raciais. Para Nilma Gomes (2002), a instituição escolar tradicionalmente determina/impõe padrões corporais a serem seguidos:

A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas. Existe, no interior do espaço escolar, uma determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/a e aluno/a e dos alunos/as entre si. Estudos como o de Gonçalves (1985) apontam para que na maioria das vezes a questão racial existe na escola por meio da sua ausência e do seu silenciamento (GOMES, 2002, p. 45).

Neste sentido, corpos negros, histórias negras, sociabilidades e culturas vivenciadas pelas populações negras e africanas não constam no currículo escolar como exemplo de

humanidade e dignidade, e, sobretudo, existe a ideiação que não merecerem ser representados e respeitados. Desde o ano de 2013 quando iniciei o trabalho com as estudantes do Curso Normal, ouvi relatos de traumas raciais que foram originados de episódios de racismo cotidiano (KILOMBA, 2019) vividos no espaço escolar e em outras instituições da sociedade. É preciso mencionar que no Curso Normal, cerca de 99 por cento dos estudantes são do gênero e sexo feminino e um contingente expressivo se autodeclara negra.

Devido a minha estética corporal, especialmente a estética dos meus cabelos afro que quase sempre estavam com os penteados: *black power*, tranças soltas sintéticas (tranças com cabelos sintéticos conhecidos como jumbo), coques bantos, tranças de duas pernas e até *dreadlocks*, muitas vezes fui questionada por minhas alunas por quê usava uma estética que até o ano de 2015 não fazia parte do senso imagético da população escolar. Muitas estudantes alegavam que ao olhar para os meus cabelos recordavam os sofrimentos que haviam vivido durante a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. Ações discriminatória motivadas pela não aceitação das diferentes texturas dos cabelos da população brasileira. Me contavam que este sofrimento da infância e pré-adolescência era visto como brincadeira pelos docentes e profissionais das escolas em que elas haviam estudado. Em relação às brincadeiras que têm como alvo as características fenotípicas da população negra, o jurista Adilson Moreira (2019), compreende como uma forma de racismo recreativo. De acordo com o autor “*“Dizer que o racismo é recreativo é um tipo de política cultural significa reconhecer seu caráter discursivo, implica a necessidade de examinarmos os processos responsáveis pela produção das representações derogatórias sobre minorias raciais”* (MOREIRA, 2019, p. 98).

Para trazer reflexões críticas acerca das práticas de racismo e discriminação racial tão arraigadas em nosso imaginário social e direcionadas ao cabelo da população negra, em um primeiro momento, trabalhei com minhas três turmas do 2 ano do Curso Normal, no ano de 2013, no terceiro bimestre escolar o texto da escritora afro-americana Alice Walker “Cabelo oprimido: um teto para o cérebro” de 1988.

O texto de Alice Walker foi lido de modo compartilhado durante a aula. As discentes de modo voluntário leram parágrafos. Após a leitura do texto, na metodologia em roda (OLIVEIRA; LINS; 2012) solicitei as alunas que comentassem sobre os fragmentos do texto que havia lhe chamado atenção e como viam as questões elencadas por Walker (1988) em seus cotidianos e de modo geral na sociedade. Muitas disseram que nunca haviam sido oportunizadas para debater o tema dos cabelos ao longo da trajetória escolar e no contexto familiar. As noções estigmatizantes de que os cabelos crespos e cacheados da população negra eram ruins, duros, feios, rebeldes, de acordo com um significante número de estudantes foram aprendidas em suas

famílias e vizinhanças e ouvidas com frequência nas instituições escolares. Dessa maneira, as estudantes argumentaram que reproduziam tais afirmações sem nenhuma criticidade, reflexão ou sensibilização, pois como disseram aprenderam ao longo do seu processo de socialização e nem o espaço escolar havia as ensinados a estranhar tais concepções.

Na ocasião da roda de leitura, uma estudante que construiu bastante proximidade comigo, Rayanne, levantou a mão diversas vezes e começou a discorrer das suas experiências em relação ao cabelo. Por último, me disse que ela precisava ter lido aquele texto e que tomaria uma decisão para a vida dela a partir daquela leitura e debate. Na semana seguinte à realização da roda de leitura, Rayanne apareceu na sala de aula com os cabelos cortados e me disse: *“Professora tomei coragem de assumir meus cabelos. Vou ficar igual a senhora!”* (Relato de Rayanne, setembro de 2013, diário de campo da professora Luane Bento). No ano seguinte, lecionei em outra escola da cidade a fim de receber gratificação por lotação (horas extras). Em uma das turmas que trabalhei no turno da noite, na Nova Educação de Jovens e Adultos/NEJA, encontrei Rayanne e os cabelos dela estavam maiores e em estilo *black power* e sem a aplicação de produtos químicos industrializados que alteram a textura dos fios. Confesso que fiquei emocionada e reflexiva sobre como o meu corpo também era um agente educador no espaço escolar, tendo em vista que a minha estética é uma linguagem, uma significação da forma como me percebo e entendo o que é ser bonita.

Nas palavras da escritora Alice Walker (1988) aquela tomada de decisão de Rayanne sobre sua capilaridade também pode ser lida como *“Finalmente descobri exatamente o que o cabelo queria: queria crescer, ser ele mesmo, atrair poeira, se esse era seu destino, mas queria ser deixado em paz por todos, incluindo eu mesma, as/os que não o amavam como ele era”* (WALKER, 1988, p.3).

Ao longo da minha trajetória docente, a roda de leitura com o texto de Walker foi ministrada apenas uma vez com minhas turmas. Em 2014, passei a lecionar com turmas do terceiro ano do ensino médio escolar e fui direcionada a realizar outros debates urgentes acerca das questões étnico-raciais, tais como: intolerância religiosa, ações afirmativas, movimentos negros dentre outros.

No ano de 2016, voltei a lecionar para as turmas do Curso Normal. Nesta ocasião, passo a ouvir constantemente depoimentos das estudantes sobre o processo de estágio supervisionado na Creche e Educação Infantil. Depoimentos que apresentavam os efeitos nocivos da mentalidade colonial e racista da sociedade brasileira. De acordo com as estudantes, as crianças negras eram as que recebiam menos atenção das educadoras e que não tinham seus cabelos manipulados pelas profissionais das instituições. Muitas profissionais destas instituições

alegavam quando questionadas pelos estudantes que não sabiam manipular os cabelos crespos e cacheados das crianças negras.

As literaturas do campo da Educação para as Relações Étnico-raciais em relação a Educação Infantil têm alertado para as execuções de práticas de discriminação racial contra as crianças negras. Fabiane Oliveira (2005) em sua investigação sobre relações raciais na creche observa que crianças negras são poucas vezes levadas ao colo, permanecem mais horas chorando sem acolhimento, demoram a serem higienizadas e quase não são elogiadas por adjetivos que as qualificam como belas, inteligentes, cheirosas entre outras palavras afirmativas. Em suma, o afeto é direcionado a crianças de tez branca e com cabelos lisos e anelados.

Durante um curso sobre História Política, Cultural e Social da Beleza Negra, que ministrei na unidade do SESC de Madureira, no ano de 2018, também ouvi relatos de mulheres negras servidoras da Secretaria de Educação Municipal do Rio de Janeiro/SMERJ, que na creche e na Educação Infantil as crianças negras são tratadas com distinção comparadas às crianças brancas. De acordo com uma estudante do curso, que na época era diretora de uma creche municipal, ela estava cansada de ouvir das colegas professoras e auxiliares da Creche que não penteavam os cabelos das crianças negras porque não sabiam, porque achavam difícil, porque não sabiam trançar-los. Estes episódios recorrentes levaram a estudante a se inscrever no curso do SESC para aprender a trançar e ensinar as outras profissionais da instituição como se manipulava os cabelos afro da população negra.

Como discorri em outro lugar (SANTOS, 2021) os/as discentes do Curso Normal notam as formas desiguais no trato com as crianças da creche e da Educação Infantil. Eles e elas e sentem incomodados com tais situações, especialmente, porque ao longo da trajetória de estudo da disciplina Sociologia sob minha orientação no Curso Normal, por diversas vezes são levados a refletir sobre a agência do negro, do africano e do indígena na construção da sociedade brasileira. São incentivados a questionarem as tentativas de apagamento destes grupos no imaginário social e notam como tais práticas são oriundas de uma estrutura racista. Dessa maneira, depoimentos que denunciam tais práticas são frequentes nas aulas de sociologias, principalmente porque os discentes sabem que haverá espaço para abordá-los sem que haja questionamentos ou invalidações de suas experiências e reflexões. Abaixo segue três relatos de estudantes do Curso Normal, devo mencionar que os nomes são fictícios para resguardo de suas identidades:

Professora, eu estou fazendo estágio numa escola e a turma que acompanho só têm três meninas negras e eu vi que a professora não penteia os cabelos delas. Penteias de

todas as alunas menos das negras (Relato do estudante Pedro, 1 ano do Curso Normal, outubro de 2019).

Minha prima tem três anos e na escola dela sempre volta com os cabelos desalinhados (Relato da estudante Priscila, 1 ano do Curso Normal, setembro de 2019).

Eu comentei com a Paula que a professora do Estágio tem todo um cuidado com as crianças mais claras e as mais escurinhas ela nem olha. Tem todo um encantamento com os cabelos lisos e os cabelos crespos ela nem toca (Relato da estudante Milena, 1 ano do Curso Normal, outubro de 2019).

Olhando para os contextos relatados acima pelas estudantes e pensando nos efeitos nocivos do racismo e discriminação racial na subjetividade da pessoa negra (KILOMBA, 2019; SANTOS, 2010) no ano de 2019, combinei com as três turmas do Curso normal uma atividade diferenciada as que estavam acostumadas a fazerem. Ao invés de executar debates, pesquisas densas, assistir filmes, convidei as/os a participarem de uma oficina de tranças. O objetivo da oficina de tranças era proporcionar uma interação dos estudantes com práticas culturais africanas e afro-diaspóricas. Ensinar a manipular os cabelos afro de modo cuidado e sem processos de sofrimentos como as experiências de dores que haviam vivido em suas famílias com seus responsáveis. Pensei na atividade para que elas e eles em possíveis atividades laborativas em Creches ou Educação Infantil interviessem em momentos de práticas discriminatórias que são justificadas pelo “não sei pentear e trançar cabelos crespos”.

A oficina foi ofertada para as três turmas do Curso Normal acima mencionadas e ocorreu em quatro aulas durante duas semanas. A participação dos/das discentes era voluntária, ou seja, não era uma tarefa obrigatória, mas sim de livre participação.

Vale dizer que os poucos estudantes do sexo e gênero masculino das turmas apenas observaram a oficina e por questões que considero serem atreladas ao machismo se sentiram coibidos de participarem da atividade e apenas ficaram observado as técnicas sendo realizadas ao longo das oficinas.

Para a oficina ser ministrada nas turmas sugeri que as alunas trouxessem de casa pentes, grampos de cabelo, espelhos e quem tivesse lã ou cabelo sintético (jumbo ou *kanekalon*) também levassem. Além disso, frisei que deixasse para fora da porta da sala de aula termos e palavras que localizam o corpo e cabelo da população negra em posição de inferioridade racial.

Além dos materiais solicitados para as alunas, coloquei expostos no ambiente da sala de aula: livros acadêmicos, livros de poesias, livros infanto-juvenis sobre a temática da corporeidade e capilaridade, jogos pedagógicos de aplicação da Lei federal 10.639/03 e que foram desenvolvidos por estudantes da disciplina Relações Étnico-raciais da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense/UFF (disciplina que ministrei como docente substituta de 2018 a 2019). Abaixo segue fotos do dia da realização da oficina de tranças:

Querem zero, ou prendê-lo
Eu não quero
E o barbeiro amarela
Na dele
Naquelas
Sem atitude sem negritude
O branquela
Não entende Crespitude
Racismo
É engodo e sequela
Engorda os de lá
E os de cá esfarela
Zelo o crespo com fulgor
Negro zela com amor
Para entendê-lo
Berro, quirela, enterro
Aquela falsa abolição
Exijo mais pente afro
Menos ferro, menos favela.
Mais terra e condição
O duro não é o cabelo
São as escolas e suas deixas
O sistema e suas brechas
O crespo é toda uma vida
Quando livre as madeixas
Duro é o Genocídio
O cabelo por ser belo
Ela fere ele ferra
A gente trata
Tipo Fera
Zera desmata
Descarta e destrata
O crespo na sincera
Os policiais querem guerra
Prende e mata
Sempre voraz

(Poesia Duro não é o cabelo. Autor: Fabio Akins Kintê, 2016)

Os diálogos promovidos no decorrer da atividade tiveram como objetivo desconstruir pensamentos fundamentados em preconceitos e, sobretudo, valorizar as tecnologias ancestrais africanas acionadas para a manipulação e o entrelaçamento dos cabelos. Expliquei para as discentes que a prática de trançar cabelos não podia ser atrelada a um estilo, a uma moda, argumentei que as técnicas dos trançados estavam circunscritas a uma história africana e afro-diaspórica de estética e de identidade étnico-cultural. Mencionei que aquele saber-fazer que estava transmitindo para todas tinha como objetivo criar relações de afeto entre elas, futuras docentes, e as crianças que porventura tivessem como alunos e alunas. Conte a história da minha família materna com os trançados, falei da minha avó materna, Dona Maria das Neves e de sua irmã, a minha tia-avó Irene. Duas mulheres negras que sempre as vi de cabelos cuidadosamente trançados. Mulheres negras que resistiram culturalmente aos padrões de beleza

e ensinaram suas filhas a trançarem cabelos, mantendo assim o fazer das tranças como uma herança ancestral.



Fig III. Foto de minha avó materna dona Maria das Neves com os cabelos trançados.
Fonte: Acervo da autora

Além das boas lembranças familiares que tinha sobre os trançados, narrei a minha trajetória como pesquisadora da corporeidade negra, capilaridade afro e etnomatemática das tranças. Chamei atenção para questões dolorosas que afligem a comunidade negra, como as agressões causadas ao couro cabeludo pelo uso excessivo dos produtos químicos e a calvície e alopecia por tração. Expus para toda a responsabilidade em tocar nas cabeças das pessoas com respeito e sem reproduzir falas e atitudes racista. Outros aspectos que foram abordados ao longo da atividade foram: transição capilar, trançar cabelos como uma autonomia econômica e terapia ocupacional.

Apesar de ter plena ciência que é preciso de políticas públicas para combater o racismo, assim como de legislação que penaliza e coíbam a efetivação das discriminações raciais, penso que o campo das ações pedagógicas podem contribuir, de modo, eficaz na mudança de mentalidades através dos debates, leituras, reflexões e valorização de signos, símbolos e outros elementos culturais das culturas africanas e afro-diaspóricas. Neste caminho, a adoção da oficina foi uma estratégia tomada para aplicar a legislação federal no ensino de sociologia. Um diálogo com as habilidades e competências do currículo mínimo (Cultura e Identidade) do 1 ano do ensino médio, terceiro bimestre que prevê as seguintes problematizações: estabelecer a relação entre a construção da identidade individual e o pertencimento aos diferentes grupos e

instituições sociais; identificar os marcadores sociais da diferença na contemporaneidade e perceber sua interrelação na e reprodução das desigualdades e compreender o processo de construção da identidade e das culturas nacionais e suas implicações étnico-raciais e nas identidades regionais.

Cabe ainda mencionar que na segunda semana que a oficina de tranças foi ministrada, a trancista Marilene do Projeto Consciência Dreads esteve na escola com uma das turmas. A trancista se voluntariou para ir à escola quando soube da atividade sendo exercida antes do mês de novembro e como prática pedagógica integrada ao currículo. A participação de Marilene foi muito proveitosa para a turma CN 1002 (quinto e sexto tempo de aula). A profissional ensinou as discentes a cuidarem dos cabelos com uma erva muito conhecida e utilizada pelos praticantes de religiões de matrizes africanas: o alecrim. Ela deu recomendações de como manter os cabelos saudáveis e as melhores formas de escovar e preparar os cabelos para serem entrelaçados.

Em relação à presença da trancista Mariele, a estudante Ana me disse a seguinte frase: *“Professora, a gente poderia sempre ter aulas assim. Estou aprendendo muito”* (Relato de Ana, CN 1002, outubro de 2019). Ana nas aulas de Sociologia sempre se mantinha arredia aos conceitos sociológicos e por diversas vezes procurou impor pensamentos de natureza religiosa para explicar os fenômenos sociais.

Por fim, vale dizer que nos dois dias da atividade as estudantes das três turmas de primeiro ano do Curso Normal, CN 1001, CN 1002 e CN 1003, estiveram presentes e bastante entusiasmadas em aprender sobre uma prática cultural afro-diaspórica e africana em suas aulas de sociologia. Outrossim, a estudante Maria da turma CN 1003 me disse que queria aprender a técnica de entrelaçar cabelos para obter algum tipo de rendimento financeiro. Ao ouvir esta fala ressaltai a importância de compreender todo o contexto histórico, político e social dos cabelos trançados e afro. Contudo, lembrei das contribuições de Lélia Gonzalez ao explicar as responsabilidades das mulheres negras em manter a sua comunidade. No ensaio “Cultura, etnicidade e trabalho” Lélia Gonzalez (2020 [1979]) explica que as mulheres negras foram o sustento moral da comunidade negra. Para a estudiosa, as mulheres negras com seus trabalhos mantiveram economicamente as famílias negras.

No período que imediatamente se sucedeu à abolição, nos primeiros tempos de “cidadãos iguais perante a lei”, coube à mulher negra arcar com a posição de viga mestra de sua comunidade. Foi o sustento moral e a subsistência dos demais membros da família. Isso significou que seu trabalho físico foi decuplicado, uma vez que obrigada a se dividir entre o trabalho duro na casa da patroa e as suas obrigações familiares. Antes de ir para o trabalho, havia que buscar água na bica comum da favela, preparar o mínimo de alimento para os familiares, passar e distribuir as tarefas das filhas mais velhas nos cuidados dos mais novos. Acordar às três ou quatro da madrugada para “adiantar os serviços caseiros” e estar às sete ou oito horas na casa

da patroa até a noite, após ter servido o jantar e deixado tudo limpo. Nos dias atuais, a situação não é muito diferente. (GONZALEZ, 2020 [1979], p.40).

Desta forma, durante a oficina traçamos caminhos de autoestima, fortalecimento de identidade negra, sustento econômico e entrelaçamos as mechas para forjar um pensamento político acerca da história e cultura africana e afro-brasileira

V. Considerações Finais

O objetivo deste texto foi apresentar algumas das atividades educativas que são realizadas para a aplicação da legislação federal de n. 10.639/2003 no currículo de sociologia escolar. De modo breve, procurei descrever os objetivos, metodologia e resultados de cada atividade. Abordei as literaturas do campo educação para as relações étnico-raciais acerca da dinâmica do preconceito, racismo e discriminação racial no ambiente escolar. Dissertei sobre a área de ensino de sociologia e a ausência de conteúdos relativos à legislação federal no campo, nos materiais e no currículo escolar.

Como escolha política, o texto trouxe um panorama teórico pautado em autores autoras contemporâneos, brasileiros/as, negros/negras e antirracistas. Apesar dos obstáculos postos pelo racismo estrutural na sociedade brasileira, a aprovação da Lei federal 10.639/2003 garante que docentes comprometidos com a execução de conteúdos relativos à história e memória dos povos africanos, afro-diaspóricos e indígenas. E é a partir desta garantia que consolido a minha prática docente na intenção de tornar o ensino de sociologia mais próximo da realidade social.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei no 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394. Lei de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. BRASIL. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Educação e Antirracismo: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 65-104.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.21, p.40-51, set/out/nov./dez. 2002.

GOMES, N.L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações

para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, jan./mar. 2013, p. 19-33. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>; Acesso em: 20.02.2018.

GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 25-44.

HOOK, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JESUS, Ana Paula Silva; CACHAPUZ, Pedro Domingos Brandis; VASCONCELLOS, Mônica. Lei 10.639/2003 e o currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro: quais são os pontos de convergência/divergência? In: **Anais do III Congresso Nacional de Educação/CONEDU**, 2016, p. 1-6.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo no cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KINTÊ, Fábio Akins. **Muzimba: na humildade, sem maldade**. São Paulo: Editora Independente, 2016.

LIGEIRO, Isabela Rodrigues; BRITO, José Eustáquio de. Formação docente para as relações étnico-raciais: o que dizem professores de sociologia do ensino médio? **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 13, n. 27, p. 11-26, mai./ago. 2021 11. Disponível em <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso: 22/04/2023.

MAÇAIRA, Julia Polessa. As três gerações de livros didáticos de Sociologia no Brasil (1920-2016). **Em Aberto**, v. 34, n. 111, maio/ago. 2021, p. 93-111.

MACHADO, C. S. O ensino de Sociologia na escola secundária: um levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 13, n 1, 1987. p. 115-142.

MEUCCI, S. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 251-260, set./dez. 2015.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Casa Sueli Carneiro; Feminismos Negros, 2019.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidade, problemas e caminhos**. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. DOCUMENTO 7. In: **O Quilombismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980. p. 286-290.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na educação básica. **Acta Scientiarum Education**, v. 35, n. 2, p. 179-189, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. Os desafios para a formação de professores de sociologia ante sua expansão em nível nacional. In: **Sociologia e Educação: desafios da formação de professores**

para o ensino de sociologia na educação básica. São Luís do Maranhão: EDUFMA, 2018. p. 25-45.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a Lei 10.639/03. In: **Anais da 30ª Reunião da ANPED.** Caxambu: GT: Didática, 2007. p. 1-14.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; VASCONCELLOS, Mônica Regina Ferreira. Eu e o outro: o professor como artesão de interculturalidade. In: MIRANDA, C. (Org.). **Relações Étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei. 10.639/2003.** Rio de Janeiro: Quarter/ FAPERJ, 2012. p 333-354.

SANTOS, Luane Bento dos. **“Para ficar bonita tem que sofrer!”: a construção de identidade capilar para mulheres negras no nível superior.** Monografia de Graduação em Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Luane Bento dos; FRANCISCO, Mônica da Silva. A escola diante o desafio de educar para a diversidade étnico-racial. In: **Anais do V Ceduce,** Rio de Janeiro, 2018. p. 1-12.

SANTOS, Luane Bento dos. Práticas educativas antirracistas no currículo de sociologia no ensino médio: o que estamos trabalhando? **Revista Espaço Acadêmico**, v. 20, n. 226, p.163-174, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/52929>. Acesso: 26/08/2023.

SILVA, Rayanne dos Santos. **A Lei 10.639/03 e o ensino de sociologia: uma análise sobre a presença do negro no livro didático “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia/PROFSOC), Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Estadual Paulista, UNESP.

SOUZA, Mônica Lima. Para que serve a História da África? **Revista História Viva**, nº123, p 1- 4, jan. 2014.

WALKER, Alice. Cabelo Oprimido é um teto para o cérebro. In: **Vivendo pela palavra.** São Paulo: Rocco, 1988.

XAKIABRÁ, Célia. **Amansar o giz.** Piseagrama, 2020.



ENSAIO SOBRE ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA: UM OLHAR DA COSTA DO MARFIM PARA O BRASIL

Mohammed Yasin

RESUMO

No que tange a educação no Brasil, este ensaio é uma forma condensada das minhas análises acerca desta problemática, desde que cheguei no Brasil. Há vinte anos quando a lei estava sendo adotada, eu era recém-chegado no Brasil para os estudos de pós-graduação. A forma ensaística escolhida aqui, se encaixa perfeitamente no que ela possibilita transitar por várias áreas do conhecimento, trazendo um olhar africano, sobre a delicada questão educacional no Brasil, após um mergulho na realidade da complexidade do cotidiano brasileiro. Um mergulho que se deu, em meio a um diálogo constante com a realidade oeste africana que nos define, e na qual nós formamos até o término da graduação na universidade marfinense.

Palavras chaves: História da África; Educação brasileira; Cultura oeste africana; Cultura brasileira; Sistema educacional.

Chegando no Brasil em 2003 ano da votação da lei 10.639...

Diante de um cenário cada vez mais complexo e delicado em se abordar quanto é a problemática do racismo no Brasil, e mais ainda, do racismo no sistema educacional, convém dar um passo atrás, bem atrás olhando em direção da onde viemos, olhando em direção às nossas raízes. No caso do Brasil uma destas raízes é africana. E o que essa África teria a nós dizer acerca dessa problemática. Óbvio, a África que nos interessa não é essa África de hoje, e sim, aquela de outrora.

No entanto, é inegável que a África de hoje nasceu da de antes. Logo vale indagar o seu processo de formação, e de consolidação identitária, dentro do seu sistema educativo. Aqui nosso recorte será o da África ocidental, mais precisamente da Costa do Marfim, nosso país de origem.

Dentro desse processo de ensino educacional hodierno, os impérios, os reinos e os grandes resistentes africanos, ocupam um destaque referencial de suma importância. Hoje a pergunta que cabe fazer é, porque será que este ensino na Costa do Marfim não enfatizava muito o Egito antigo negro? Quando sabemos que foi o saudoso e eminente científico senegalês Cheikh Anta Diop, quem o primeiro balizou, e comprovou a influência da civilização africana do Egito antigo para o mundo.

Algumas respostas temos, primeiro por sermos, enquanto alunos africanos, diretamente ligados às nossas terras, às nossas etnias, à nossa identidade socio regional, isto é, aquilo que nos define como ser existente, nossas tradições societárias ainda estão presentes, e vivas nas nossas respectivas regiões. Com isso, ainda que não se enfatize muito o mundo do antigo Egito negro, tudo no nosso cotidiano de um certo modo remete a ele.

Por exemplo, a relação com a morte nas sociedades do meu grupo étnico Akan, onde as grandes personalidades, Chefes, Reis, nobres enterrados junto com bens materiais tal como ouro, tecidos ricos..., onde mediante técnicas especiais ainda guardadas às sete chaves, por famílias tradicionais, o corpo do defunto é preservado durante meses, até mesmo anos para que se possa organizar funerais dignos da sua posição na sociedade.

Em segundo lugar porque atualmente o estudo do Egito antigo negro é bem mais sistemático quando do ingresso na universidade pública na Costa do Marfim.

A história do Brasil, da Europa é ensinada, mas não a da África...

Agora, porque fazer esse contorno todo, quando estou no Brasil, quando o meu lugar de fala, e de escrita é o Brasil, simplesmente porque, quando chego no Brasil pela primeira vez em 2003, ano da votação da lei 10.639, em pleno século XXI, um amigo estudante brasileiro da

universidade, faz a afirmativa de que a África é um país! Porque descobro que para o negro brasileiro em geral da época, sua história começa apenas com a escravidão.

Neste caso específico da escravidão, percebe-se o quão importante foi o achado do Professor Kabengele Munanga, quando trocou a palavra escravo pela palavra escravizado. Pois, essa última tem o benefício de no mínimo indicar que antes de ter sido escravizado, essa pessoa é uma Pessoa, tem uma história, uma origem, uma Tradição à qual está ligada.

Portanto, uma coisa é saber que estamos falando de pessoas escravizadas, outra coisa é descobrir que sequer a história africana dos impérios, e muito menos dos resistentes africanos à penetração militar dos colonizadores europeus, é ensinada no Brasil. Ao invés disso, é todo um destaque que é feito a história de países europeus, inclusive a do Napoleão Bonaparte da França.

Ou seja, se por um lado, no sistema educativo primário oeste africano, o ensino da história abarca todo o período dos impérios, dos reinos, dos resistentes, e da colonização, por outro lado, no sistema educacional brasileiro é estudado a história do Brasil, é estudado a história da Europa, mas não é o caso da história da África.

É isso que de certo modo veio corrigir a lei 10.639. Ainda lembro da noite em que o jornal nacional noticiava a referida lei. De imediato, não só apreciei positivamente a sua intenção como percebi os grandes desafios que ela já pressuponha. O primeiro desafio era saber qual material pedagógico e suporte didático usar quando o existente ainda carecia de tradução para o português?

Depois, um dos maiores desafios dizia respeito ao recurso humano, afinal uma coisa é votar uma lei para ensinar história da África, outra questão é conseguir e reunir, o recurso humano adequado, para uma tarefa tão titânica e delicada quanto essa. Vinte anos atrás já havia considerado este último ponto como o maior obstáculo para implementação desta lei.

Pois diz o proverbio africano, “é o Homem que faz o Homem”. Por isso, nos entendemos que grande parte da solução estava nas parcerias acadêmicas entre as universidades brasileiras e as universidades africanas, e mais precisamente nos convênios entre os Departamentos de História das universidades brasileiras e seus pares da África em geral e principalmente da África ocidental.

Ensinar a história da África antes do período da escravidão no Brasil...

Se enfatizemos os países do oeste africano é porque, uma vez superado a barreira linguística com o ensino do português nessas universidades africanas, como foi o nosso caso na Costa do Marfim, os estudantes dos departamentos de história desses países se tornariam

verdadeiros vetores, e catalisadores do ensino de uma história da África da qual são muito mais sujeitos pensadores do que simples e meros agentes.

Por outro lado, se como diz a antropóloga da Unifesp, Marina Pereira de Almeida Mello, a “escola deve desconstruir o ideal do homem europeu e cristão perfeito, naturalmente superior, exemplo do bem, da beleza e da verdade”⁸, então um dos caminhos para tal feito seria ensinar a história da África antes do período da escravidão no Brasil. Acontece que para a África negra da onde vieram os escravizados do Brasil, para essa África interessa muito a história do Egito antigo. Pois, como os estudos científicos do Cheikh Anta Diop demonstraram, a civilização do Egito antigo representa para os povos negros africanos, o que a Grécia antiga representa para os povos europeus.

Quando em uma de suas obras primas, *Nations nègres et cultures*, ele chega a apontar para a origem egípcia de povos como os Yorouba, Añi, Fang, Toucouleur..., isso indica que, basta olhar para a história, para as tradições, os costumes desses povos que ainda hoje existem, cada qual com sua língua, entre eles a minha própria etnia Añi; encontraremos inúmeros pontos de convergência com o Egito antigo.

Se para nós que somos da região oeste africana, não é preciso a escola ocidental europeia, para se deparar e viver no dia a dia com o legado cultural do Egito antigo, isto não é o caso do brasileiro em geral, e muito menos do afro brasileiro em particular.

Ensinar e perspectivar o Egito antigo, a partir das pesquisas científicas africanas traz um diferencial brutal, quando comparado ao discurso vigente da época colonial, isto é, antes dos estudos científicos do Cheikh Anta Diop, que buscava embranquecer a civilização egípcia a qualquer custo, inclusive à revelia de provas científicas.

Discutir o tráfico negreiro trazendo, por exemplo, a problemática das nuances da noção de escravos na África antes da chegada dos europeus, pode constituir um bom início de resposta para maioria da população afro brasileira, e mais ainda para os alunos. Sobretudo se essa discussão for feita à luz das seis formas de escravos identificadas, pelos professores Carlos Serrano e Mauricio Waldman, no capítulo “*quem são os escravos*” na obra interdisciplinar de ambos: *Memória d’África – a temática africana em sala de aula*.⁹

Outro método formidável para melhor embasar e, ensinar a história desses povos africanos oriundos do Egito antigo, pode ser a produção literária desta região, e desta época

⁸ Cf. <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/22/racismo-como-a-educacao-brasileira-reforca-o-preconceito-e-apaga-os-herois-negros-da-historia-do-brasil.ghtml>

⁹ SERRANO, C. **Memória d’África: a temática africana em sala de aula** / Carlos Serrano, Mauricio Waldman. -3. ed. – São Paulo, Cortez, 2010.

colonial e pós-colonial que, para se opor ao sistema do opressor, para mostrar que somos depositários de uma civilização produtora de sistemas político económico cultural, tão rica quanto a que a Europa trouxe para o mundo, estes escritores da intelligentsia africana produziram umas obras, hoje tidas como grandes clássicos, estudados nas escolas oeste africanas.

Obras primas nas quais podemos comprovar, a partir dos meta dados sócio-históricos nelas espalhadas, os sistemas políticos e económicos vigentes, através da cosmovisão tradicional, no período pré e pós-colonial. Isso vale nas duas direções da existência humana, isto é, tanto para aquilo que pode ser considerado o ideal de convivência entre os homens, assim como a riqueza de perfil psicológico de personagens permite descobrir que, como em qualquer outro lugar do planeta, nem tudo foi cor de rosa na África pré-colonial.

Não é porque reivindicamos devidamente o legado cultural do Egito antigo, que por isso nos tornamos os melhores do mundo. Em qualquer circunstância o homem restará o homem. A esse respeito, a obra¹⁰ por mim traduzida do Sheik Dadiarra Modibo, mais conhecido como Grand Papa, oferece munição o suficiente, na medida em que, ele buscou trazer uma imagem sem complacência da África, desde a escravidão, a partir de um olhar histórico retrospectivo, de quem pude conhecer de perto momentos decisivos da história da África, e grandes homens políticos africanos que marcaram nossa época. Como costumava dizer não fosse isso, mal explicaremos as brechas e falhas socio étnicas usadas pelos europeus, para enfraquecer os povos da região, no momento das conquistas militares.

Quando falamos, por exemplo, das comunidades matriarcais e matrilineares da África ocidental, uma obra literária interessante para descobrir isso, pode ser *o mundo se despedaça* do escritor nigeriano Chinua Achebe, ou “*La mort et l'écuyer du roi*” do também nigeriano e prêmio nobel Wolé Soyinka. Para vislumbrar melhor a questão da gerontocracia, tão presente no continente e ao mesmo tempo descobrir um pouco sobre quem foi o Chaka, grande resistente contra a ocupação dos ingleses na África austral, a obra magistral *Sous l'orage* do autor malinês Seydou Badian seria uma das mais indicada.

Quando queremos saber um pouco mais de perto, a respeito dos impérios, ou melhor, do pensamento africano daquele período, *Sundiata* de Djibril Tamsir Niane se torna incontornável.

¹⁰ MODIBO, D. S. **Menosprezo ocidental: lágrimas de sangue, contos e contas da escravidão**. Editora CCM, 2015.

Se for para vislumbrar, como a cristandade e os sistemas coloniais entraram em embate com o sistema político africano já presente na África ocidental, obras primas como *Le vieux nègre et la médaille*, *Une vie de boy* do camaronês Ferdinand Oyono seriam imprescindíveis.

Já para estudar um pouco mais, como se deu os movimentos independentistas, e a formação dos estados contemporâneos na costa oeste africana, não poderemos deixar de lado obras como *Les soleils des indépendances* do marfinense Ahmadou Kourouma ou *Le cercle des tropiques* de Alioum Fantouré da Guiné conakry.

Talvez cabe salientar que, o único e sério obstáculo com esses clássicos literários reside na língua francesa ou inglesa, nas quais foram escritas. Uma vez isso superado, figuras como a do “capitão do mato” poderão ser entendidas e comparadas numa certa medida, salvaguardando as devidas proporções, com figuras como a do “intérprete africano” que assegurava a o diálogo entre o colonizador e os povos nativos.

Por outro lado, importante é observar que, afinal o período da escravidão no Brasil, se dá ao mesmo na África tempo que os últimos suspiros dos impérios, dos reinos e dos resistentes africanos para logo desaguar na colonização a que segue o período pós colonial.

Da escolha entre ensinar o Egito antigo negro, os impérios e os resistentes africanos...

O que significa dizer que assim como foi para nós, alunos no sistema educativo na África, este período dos impérios, reinos e dos resistentes também, dialoga mais com os alunos brasileiros do que seria o debate sobre o período do Egito antigo. Não que se trate de eludir este pano importante da história, até mesmo porque, como já dito previamente, é um tema cujo espaço adequado parece ser o da universidade, da faculdade ou do ensino médio, mais do que o das salas do ensino fundamental.

Já aprender respectivamente acerca dos impérios do Ghana, do Mali, Songhaï, e dos implacáveis resistentes africanos à penetração militar europeia na África, que foram Almamy Samory Touré¹¹ (na atual Guiné Conakry), Cheikh El Hadj Oumar Foutiyou Tall¹² e Lat Dior (no atual Senegal), o Rei Behanzin (do Benin), Ousmane Dan Fodio¹³ (região da atual Nigéria) Chaka Zulu¹⁴ (na região da África austral) só para citar esses; esta resistência feroz permitirá

¹¹ Almamy Samory Touré https://pt.wikipedia.org/wiki/Samori_Tur%C3%A9

¹² El Hadj Oumar Foutiyou Tall https://senegalmetis.com/D5_El_Hadj_Omar_Tall.html

¹³ Ousmane Dan Fodio <https://blogs.mediapart.fr/amadouba19gmailcom/blog/140623/ousmane-dan-fodio-ousmane-fode-deme-amadou-bal-ba>

¹⁴ Chaka Zoulou, aqui o ator Henri Cele no papel do personagem que foi Chaka Zoulou <https://mg.co.za/friday/2023-06-17-why-popular-culture-is-fascinated-by-shaka-and-the-zulu-nation/>

ao aluno descobrir que nem tudo foi tão simples ou tão fácil para os colonizadores europeus quanto se faz parecer.

A seguir, a apresentação sucinta de alguns destes resistentes com comentário nosso.

Alguns resistentes africanos que lutaram contra a ocupação europeia:



15

Almamy Samory Touré, um dos resistentes mais ferrenhos à conquista militar do colonizador francês na região oeste africana. Fundador do império Uassulu lutou contra a ocupação francesa por mais de 20 anos. Para nossa geração essa foto representa um pouco aquilo que representa a foto do Zumbi dos Palmares para o afro brasileiro.

¹⁵ Cf. https://fr.wikipedia.org/wiki/Samory_Tour%C3%A9



16

Temido chefe guerreiro e guia religioso incontestado ele esteve a frente do reino Toucouleur, **El Hadj Oumar Foutiou Tall** pode ser considerado um dos maiores inimigos dos colonizadores franceses na região do atual Senegal durante o século XIX.



17

O **Rei Behanzin**, décimo primeiro rei do Dahomey região do atual Benim, mais um outro grande resistente do fim do século XIX que dificultou a conquista militar francesa na região costeira do oeste da África.

¹⁶ Cf. https://www.seneneews.com/aujourd'hui/aujourdhu-12-fevrier-1864-cheikh-oumar-foutiou-disparait-mysterieusement-a-bandiagara-2_348097.html

¹⁷ Cf. <https://fr.wikipedia.org/wiki/B%C3%A9hanzin>



18

A Rainha Nzinga da África central região da atual Angola que resistiu mais de quatro décadas aos ímpetus de conquista dos traficantes portugueses. Ao seu respeito as remarcáveis dissertação e tese da professora Mariana Bracks Fonseca constituem uma fonte segura para mais aprofundamento.

¹⁸ Cf. <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/nzinga-mbandi-2013-a-rainha-guerreira>

Um detalhe importantíssimo a ser notado, é o final um tanto trágico de todos esses resistentes africanos. Pois, na sua grande maioria, todos foram deportados, exilados e acabaram morrendo quase todos, longe de suas terras natais. O único do que se tem registro que foi exilado para as florestas inóspitas do atual Gabão, na África central e, ainda assim, retornou vivo sem sequer perder o brilho de sua liderança religiosa, foi o Cheikh Ahmadou Bamba do Senegal, mais conhecido como Serigne Touba.

Outro elemento que pode parecer curioso aos olhos cartesianos do ocidente, ele nunca tocou em uma arma e não permitiu que nenhum de seus seguidores e discípulos por mais numerosos que eram fizessem uso das armas contra o todo poderoso colonizador francês da época.



19

Não apelou para a menor violência contra o colonizador francês, foi exilado para o Gabão por mais de sete anos, mesmo quando retornou para o Senegal, continuou exilado na região da atual Mauritânia e depois ficou em prisão domiciliar no Senegal.

Ainda assim, o resultado de sua luta é perceptível até hoje. Uma resistência cultural, religiosa, linguística, econômica com um modo de pensar o mundo que nada tem a ver com o modelo ocidental de estar no mundo.

¹⁹ Cf. https://fr.wikipedia.org/wiki/Ahmadou_Bamba

Da imprescindibilidade do ensino dos resistentes africanos em comparação aos impérios...

Portanto, ainda que seja compreensível, o aluno brasileiro estudar parte da história europeia, porque esta constitui direta ou indiretamente sua historiografia, o que se torna menos compreensível ainda, é o mesmo aluno não saber, não descobrir que antes de escravizado, seus descendentes foram os atores de impérios que se sucederam na África, isto é, antes do imperialismo europeu aparecer e cobiçar o continente mãe.

Além da história desses grandes impérios e reinos africanos da África ocidental e central, da onde vieram a quase totalidade dos escravizados do Brasil, também temos essa história dos grandes resistentes africanos contra a penetração militar europeia cuja lista não exaustiva mencionamos linhas atrás.

Ou seja, se por uma questão de distância no tempo e no espaço, a história do Egito antigo negro pode ser ensinada apenas naquilo que foram seus grandes destaques, e contribuição para a humanidade, se pela mesma razão o ensino dos impérios africanos pode ser lecionado de forma sumaria - embora tenhamos umas ressalvas fundadas a esse respeito, pois aqui vai também depender da forma como definimos territorialmente ou geograficamente um império - o que por outro lado, não pode ser silenciado de forma alguma, é no mínimo, o ensino da história dos líderes africanos, e dos povos que lutaram seja militarmente seja sem violência contra a penetração militar europeia. Uma luta contra os europeus que, diga-se de passagem, está muito mais em conexão com o legado africano brasileiro do que a África árabe da parte norte do continente mãe.

A questão não menos central da “negação nominal”: o Sobrenome

Isso tudo porque dentre os colonizadores, os portugueses se destacaram no Brasil, conscientemente ou inconscientemente, por uma estratégia que negou aos escravizados trazidos no Brasil o único elemento cultural, e material que ainda os conectavam ao continente mesmo de longe: o sobrenome e o nome, sobretudo, o **sobrenome**.

Sobrenome este que na África uma vez pronunciado permite localizar de imediato a linhagem patrilinear ou matrilinear do indivíduo qualquer que seja esse sobrenome. No meu próprio caso, o meu sobrenome “*Aboua Kumassi*” ninguém no imaginário societal nosso da África ocidental procuraria ou indicaria um espaço de origem que não fosse o conglomerado dos países (Ghana, Togo, Costa do Marfim, Benim). Isso porque são nomes oriundos do grande grupo étnico Akan, portanto regiões do norte como do Mali, Burkina Faso, Senegal, Guiné Conakry são descartados de imediato.

Além desta “negação nominal” acrescenta-se o deslocamento físico forçado dentro do Brasil, a separação do grupo inicial forçando o escravizado a se integrar a qualquer custo a uma nova composição social. A consequência desse segundo deslocamento no tempo e no espaço, resulta no rompimento definitivo do laço nominal com a África, quando é sabido que o sobrenome africano localiza o país de origem, a região, a cidade, a aldeia, a família da pessoa.

O que significa dizer que o sobrenome, na África ocidental contem nele a história mais longínqua da linhagem de uma pessoa. Com ele a pessoa sempre saberá sua origem étnico-cultural, o que implica *ipso facto* nas tradições e costumes específicos deste grupo étnico. Ou seja, para as culturas orais africanas o sobrenome é muito mais do que uma simples carteira de identidade ou de passaporte.

Portanto, foi isso que os portugueses intencionalmente ou não tiraram dos escravizados africanos que vieram para o Brasil. Agora não bastasse essa “negação cultural”, outro perigo seria o sistema educacional atual perpetuar ou participar dessa negação, mesmo sem perceber, repassando apenas informações básicas sobre história da África.

Pois, se esse ensino da história da África do Egito antigo pode trazer informações básicas, quando se trata de nós da África ocidental, isso em decorrência da nossa ligação direta e cultural com esse legado, o mesmo não pode ocorrer quando lidamos com alunos brasileiros que perderam a conexão étnico tradicional com o continente, e muito menos ainda, no que se refere aos povos e líderes resistentes africanos que lutaram contra a penetração militar europeia.

Primeiro porque o período dessas lutas é o mais próximo do ponto de vista da curva histórica das ondas dos primeiros escravizados africanos no Brasil. Segundo porque na figura de cada um desses líderes, e povos resistentes à essa penetração europeia, em solo africano, está uma conexão implícita ou explícita, com aquele que se define afro brasileiro, aquele cuja história de família tem sangue africano nas veias.

Em terceiro lugar, este ensino pode ajudar a entender melhor porque na África ocidental postulamos uma Sociedade tradicional que se equipara em quase tudo à Sociedade dita moderna sem o mínimo complexo de inferioridade, pois os usos e costumes da sociedade tradicional seguem vivas, desde os centros rurais até nas grandes cidades urbanas, aonde por mais influências externas que recebem, as tradições continuam sendo praticadas de uma forma ou de outra.

Descobrimo junto com Toumani Kouyaté, uma chave, na metodologia do ensino tradicional oral africano...

Em uma de suas aparições no Brasil, o artista africano emérito Toumani Kouyaté da grande família, do também célebre Sotigui Kouyaté, deixou um ensinamento que passou

despercebido por muitos telespectadores. Quando durante um programa organizado pelo Sesc da cidade de São Paulo, foi solicitado para contar uma história, Toumani Kouyaté respondeu: um conto! uma história... é preciso que haja algo para se contar uma história²⁰. Ou seja, é imprescindível que ocorra alguma coisa que justifique a contação da história.

Esse detalhe não pode ser tido como um mero detalhe, muito pelo contrário, estamos diante de uma chave, de um dos motivos principais pelos quais se faz uso do conto, da contação de história nas sociedades tradicionais africanas.

Dito de outro modo, estamos diante de um dos brilhantes métodos para repassar os conhecimentos contidos nos contos. A metodologia, ou a regra de ouro que deve ser respeitada, antes de contar uma história é ela, isto é, essa história deve haver suas raízes no presente, na realidade, no cotidiano.

É o princípio basilar do pensamento na cultura oral que apela para o passado, na hora que o presente parece não fazer mais sentido para o indivíduo. Vale notar que esse apelo se dá em qualquer circunstância capaz de deixar o homem em crise ou em estado de perplexidade.

Portanto, isso significa que na sociedade oral tradicional temos pelo menos três espaços nos quais o conto ou a história é contada, mas ao mesmo tempo se trata de três espaços eminentemente conectados a realidade: a fogueira durante a noite (isto vale muito mais para a criançada), ou no mato da savana, da floresta durante o período da iniciação dos adolescentes (isto para o público juvenil), abaixo da grande árvore da aldeia (lugar privilegiado para discutir e resolver os problemas de família, da aldeia, da comunidade).

Em todo caso, seja qual for o espaço, o assunto que terá predominado durante o dia, a noite ou no instante, esse assunto será o palco que servirá de raízes para sustentar a história a ser contada. Seja para um público infantil no qual a história receberá toques do mundo maravilhoso, seja para um público adolescentes com quem a história assumirá toda sua dimensão educativa, com os valores morais sendo privilegiados, ou, seja para um público adulto para quem a camada esotérica da história será a mais privilegiada, juntamente com os provérbios, e as máximas.

Fazendo uso do conto iniciático africano *Kaydara* no sistema educativo no Brasil...

Essa distribuição para as três faixas etárias da vida humana, nós a encontramos bem no início, do agora famoso conto iniciático africano, *Kaydara*, traduzido da língua fula para o francês, e transcrito pelo sábio do Mali cheikh Ahmadou Hampâté Bâ: “*Conto, contado, a ser*

²⁰ A cena se dá a partir de 20mn e 15 segundos do vídeo no endereço youtube seguinte <https://www.youtube.com/watch?v=UnyXNggofdE>

contado”. Já por essa abertura que se diferencia, por completo, do muito comum “era uma vez”, este conto iniciático mostra sua abrangência no que diz respeito a todos os setores da vida social.

Totalidade transcendental do mundo das castas africanas, que de certo modo foi intuída, pelo crítico literário húngaro Georg Lukács, quando na abertura do seu ensaio *A teoria do romance*, sobre culturas fechadas do mundo épico grego, ele disse: “o grego conhece somente respostas, mas nenhuma pergunta, somente soluções (mesmo que enigmáticas) mas nenhum enigma, somente formas, mas nenhum caos.”

Nesta asserção do crítico húngaro, bastava substituir o grego pelo africano da cultura de tradição oral, para perceber um pouco o funcionamento da cosmovisão nas castas africanas, diferentes das classes sociais europeias. Sobre este mundo épico grego, não custa lembrar, suas próprias origens africanas no Egito antigo negro, conforme as pesquisas e estudos científicos, dos renomados Cheikh Anta Diop, Theophile Obenga e Philippe Omotundé.

Agora, se estamos jogando luz sobre a metodologia de guardar os pés no chão, no momento da contação da história, é porque, consideramos que de certo modo a educação no mundo em geral, e no Brasil em particular, pode fazer uso deste método oriundo das tradições orais africanas, para abordar várias problemáticas hodiernas.

O fato de se ter matéria que sustente a história contada, na tradição oral africana isso é um meio para garantir que o indivíduo se aproprie não só o conto, de tal modo que não se esqueça dele, mas sobretudo, que ele matuta e reflita sobre os valores morais em jogo.

Afinal a tradição oral africana apela para os mitos, as epopeias, as lendas, os contos, os provérbios e as máximas para sempre insistir, em primeiro lugar, na dimensão social do homem, isso mais do que na sua dimensão individual, pois considerado individualmente e sem o aporte da sociedade tradicional, esta sociedade considera o indivíduo como um ser que ainda carece de valor moral o suficiente para ser chamado de Homem. Por isso, a iniciação que prepara o ingresso na vida social deste indivíduo, é um dos traços culturais comuns, em quase todos os espaços geográficos, da região da África negra.

E, contar uma história, nem sempre equivale a contar a história toda de uma só vez. Muitas vezes ela será deixada em suspense para ser retomada em outro momento, criando não apenas uma expectativa de descobrir o final, mas sim, de provocar a reação natural no discípulo de matutar acerca daquilo que pode vir a significar a história contada.

Para as crianças, não é muito raro o mestre aguardar o olhar inquisitivo, a reação delas antes de contar o final da história.

Já para os adolescentes cuja faixa etária dialoga com rebeldia, outro nome da adolescência, convém muitas vezes cortar a história em determinado momento chave, ou parar

em um elemento de grande simbologia para depois desvendar junto o sentido verdadeiro e o final da história.

O público adulto é outro público que mais se interessará pela dimensão reveladora da história. Aqui como diz o provérbio “entre homens a gente não fala, a gente se entende”, uma forma de dizer que, o adulto mais do que questionar como o faria o adolescente, ele confirma o ensinamento, muitas vezes pela experiência que já teve no passado. O que ele mesmo procura é como aplicar melhor essas soluções tanto a nível individual, familiar quanto social.

Antes de encerrar, e à guisa de exemplo, vamos tentar aplicar esse raciocínio oriundo das tradições orais africanas, ao espinhoso problema da educação no Brasil. Com efeito, inúmeros são os observadores que apontam para a educação como o verdadeiro calcanhar de Aquiles das dificuldades enfrentadas pelo país.

Agora, antes de avançar é bom nos lembrar a importantíssima dica do Cheikh Ahmadou Hampâté Bâ, quando ele indica que, na África da oralidade fora do próprio ser humano não se deve procurar interpretação, ou significado algum para o conto.

Isto significa dizer que se consideramos a problemática da educação no Brasil, como um ponto a ser analisado mediante o conto africano, nesse caso optamos pelo conto iniciático *Kaydara*, teremos de escolher qual dos elementos constitutivos do conto dialoga mais com essa questão educativa. Interessa para essa vertente educativa, interrogar o papel da mulher no conto, pois de certo modo pode se dizer que o final feliz do conto se deve em parte à educação que o herói recebe da mãe, também da educação que o filho dele recebe da esposa, e da atitude virtuosa da mesma.

Para isso, resolvemos optar pelo terceiro momento da aventura dos três rapazes que no início do conto foram à procura do deus *Kaydara*, deus do conhecimento e do ouro. O terceiro momento seria esse no qual o herói Hammadi encontra de volta sua esposa. Detalhe importante, o retorno ocorre após mais de vinte e um anos de ausência do marido que se foi logo após a primeira noite de casado.

Sem esta esposa que se manteve fiel, e que lhe deu um filho de vinte e um anos, ou melhor dizer, sem a própria mãe que lhe ensinou os valores de respeito estrito aos mais velhos, como ele teria dado consideração o suficiente, ao último tesouro que recebeu em forma de conselho, durante a viagem, da parte do velho disforme *Kaydara*.

Conselho este que o conjurava, de se conduzir ou agir, na base de uma simples suspeição. Em questão de segundos, o relato todo poderia ter se tornado uma tragédia! Foi preciso, Hammadi resolver aplicar sem restrição, o conselho do velho *Kaydara* para ele poder desfrutar com os seus, da grande fortuna que conseguiu na viagem.

Com isso, percebemos o quão importante foi o papel decisivo da educação que a mãe e a esposa do herói deram respectivamente ao herói e ao seu filho. Pois, como nos informa a tradição oral, pelo sábio Ahmadou Hampâté Bâ, até os sete anos a criança só acredita na mãe, o que faz dela a peça-chave dentro da educação da criança, isso independe do papel do pai.

Afinal a natureza é que faz dela a primeira companheira da criança durante pelo menos nove meses de gravidez, e quase dois anos de amamentação. Portanto, a mãe é a primeira pessoa cuja voz a criança ouve, cujo mundo externo ela sente, vive antes de vir à vida deste mundo. E isto vale para qualquer mulher que engravidar, não importa a idade dela.

Neste ponto sensível dados preocupantes, como este, do Fundo das Nações Unidas para População (UNFPA)²¹ indicando que, o Brasil segue com índices elevados de gravidez na adolescência, mostra a necessidade urgente de políticas públicas, cada vez mais, centradas nesse ser frágil e forte entorno do qual gira a criação, entorno do qual nasce e se desenvolve uma família, uma cidade, uma região, um país e, sobretudo uma nação.

Por isso, além de programas voltados para educação sexual, devem ser implementados, e acentuados programas cujo eixo principal, será os valores humanos que tanto faltam em pessoas que reproduzem o racismo.

Encerrando com um símbolo adinkra sobre a educação...

Neste quesito, o estudo da filosofia em geral, e da filosofia africana em particular se torna fundamental. O símbolo adinkra Sankofa é um dos mais conhecidos no Brasil de hoje, mas se fossemos escolher um símbolo cultural africano, para sintetizar e dialogar com essa problemática seria, sem dúvida, este adinkra chamado “Akoko nan” ou “Pé de Galinha”:



Pé de galinha. Símbolo de disciplina, cuidado e educação, o pé de galinha é o símbolo do provérbio Akan, "Akoko nan tia ba na enkum ba", literalmente "O pé da galinha pisa encima do pintinho, contudo, não o mata, não!".

²¹ Cf. <https://brasil.un.org/pt-br/199938-unfpa-brasil-segue-com-%C3%ADndices-elevados-de-gravidez-hna-adolesc%C3%Aancia>

²² Cf. <https://ilovemyafrica.com/blogs/blog-sur-la-culture-africaine/symboles-adinkra-origine-et-signification> tradução nossa deste símbolo adinkra colocado na décima sexta posição.

REFERÊNCIAS

- ACHEBE, C. **O mundo se despedaça**. São Paulo, Cia das letras, 2019.
- BÂ, A. H. **Kaydara**. Editions Nouvelles éditions africaines, 1978.
- BÂ, A. H. **Ndjeddo Dewal mère de la calamité**. Edition Nei-Edicef, 1994.
- BADIAN, S. **Sous l'orage**. Editions Présence africaine, 2000.
- BLAISE, A.K.K. **Macunaíma / Kaydara: dois espelhos face a face. Ler Macunaíma sem rir**; <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8149/tde-12092012-120553/pt-br.php>
- DIOP, C. A. **A Origem Africana da civilização: mito ou realidade**. Luanda, 2010.
- DIOP, C. A. **Nations nègres et cultures: de l'Antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique noire d'aujourd'hui**. Edition Présence africaine, 1979.
- FANTOURÉ, A. **Le cercle des tropiques**. Editions présence africaine, 1991.
- FONSECA, M.B. **Ginga de Angola: memórias e representações da rainha guerreira na diáspora**. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-31072018-172020/pt-br.php>
- FONSECA, M.B. **Histórias africanas na sala de aula: em busca da educação alinhada às epistemologias negras**. in: MELLO, Janaína Cardoso de. **Caleidoscópio de Clio: Saberes Históricos em diferentes espaços de memória**. Belém: RFB, 2022.
- KOUROUMA, A. **Les soleils des indépendances**. Editions Points, 1995.
- LAYE, C. **Le Maître de la parole. Kouma Lafölo Kouma**. Ed. Pocket, 1980.
- LEITE, F.R.R. **A questão ancestral: África negra**. São Paulo: Palas Athena, 2008.
- LUKÁCS, G. **A teoria do romance**. São Paulo: Editora 34 Duas cidades, 2000.
- MODIBO, D. S. **Menosprezo ocidental: lágrimas de sangue, contos e contas da escravidão**. Editora CCM, 2015.
- MUNANGA, K. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global editora, 2023.
- MUNANGA, K. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global editora, 2016.
- NIANE, D.T. **Soundjata ou l'épopée mandingue**. Ed. Présence Africaine. 1960.
- OBENGA, T. **La philosophie africaine de la période pharaonique de 2780-330 avant notre ère**. Edition l'Harmattan, 1990.
- OBENGA, T. **A dissertação histórica em África, Introdução à história de África negra**. Editora Mediapress, 2022.

OMOTUNDÉ, J.P. **Les racines africaines de la civilisation européenne**. Menaibuc Editions, 2004.

OYONO, F. **Une vie de boy**. Editions Pocket, 2006.

OYONO, F. **Le Vieux nègre et la médaille**. Editons 10 x 18, 2005.

SERRANO, C. **Memória d'África: a temática africana em sala de aula** / Carlos Serrano, Mauricio Waldman. -3. ed. – São Paulo, Cortez, 2010.

SOYINKA, W. **La mort et l'écuyer du roi**. Editions Hatiers, 1992.



**“LUGAR DE FALA”: FORMANDO UMA ESCOLA ANTIRRACISTA.
ESTRATÉGIAS E PROJETOS PARA FORTALECER NOSSA LUTA POR UMA
SOCIEDADE SEM RACISMO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO.**

Ana Paula de Araujo Gomes Carvalho

RESUMO

O presente texto tem por objetivo apresentar as estratégias e projetos que foram implementados na Escola Municipal Doutor José Froes Machado, da rede municipal de Nova Iguaçu na disciplina de História tendo como base teórica livros de educação antirracista que fazem parte da Coleção Feminismos Plurais. A demanda do projeto ocorreu pelo incômodo de termos uma comunidade discente majoritariamente preta e parda e muitos episódios de racismo/discriminação por parte desses mesmo discentes em sua convivência com seus pares. Era necessário trazer para nossa comunidade escolar uma educação pautada no letramento racial crítico em que fossem apresentados conceitos que seriam ao longo do projeto praticados e exercidos por todos da Unidade Escolar. Então entre os anos letivos de 2022 e 2023 trabalhando com as turmas de 8º e 9º anos foram sendo apresentados: filmes, documentários, músicas, poesias, livros de temática majoritariamente antirracistas ou que levassem a uma discussão pela erradicação do racismo e a formação de multiplicadores antirracistas entre os nossos discentes que levariam para a escola e para além dos muros da escola o respeito as diferenças e a luta antirracista.

Palavras-chave: Antirracismo, formação discente, história, prática antirracista.

Ressignificando minha prática

Considerando a longa trajetória percorrida nas últimas décadas para a implementação da Lei 10.639/03 nos espaços escolares, e tendo em vista a debilidade dos currículos dos ciclos básico e superior que ainda privilegiam a perspectiva da branquitude, masculina e eurocêntrica em suas narrativas, quais desafios se impõem ao ensino de História da África e dos Afrodescendentes no Brasil? No que concerne especificamente ao tratamento da história de povos e culturas que passaram pela colonização e escravização durante mais de três séculos nas Américas, como abordar esses “temas sensíveis” em sala de aula? Essas foram algumas das

minhas inquietações enquanto docente na rede pública municipal de Nova Iguaçu. E por conta deles sempre procurei pautar minhas aulas pelo viés do antirracismo e da equidade.

No ano de 2018, por questões pessoais solicitei minha transferência de escola na rede municipal de Nova Iguaçu indo lecionar em um bairro da periferia de Nova Iguaçu de nome Valverde, este bairro possui algumas peculiaridades, mas vale ressaltar duas delas, a primeira que é um bairro formado em grande parte por migrantes oriundos da região Nordeste e um grupo significativo de pretos e pardos e a outra peculiaridade está ligada a uma grande concentração de terreiros de Candomblé e Umbanda. Então no ano de 2019 montei um plano de curso de História bem diversificado para as turmas de 6º ano que me foram dadas (todo professor recém chegado é designado para os 6º anos), o conteúdo que contempla o 6º ano nos possibilita apresentar o continente africano em seus primórdios, os mais importantes reinos e impérios, mostrar as nossas crianças que nossa descendência é nobre e guerreira, desconstruindo em parte que nossa condição é de escravo, que nossa descendência e ancestralidade está relacionada à servidão, ao atraso, a um intelecto diminuto e a uma cultura de barbárie.

Ao iniciar o ano de 2019, apresentei aos estudantes uma África viva e cheia de positividade, uma África desconhecida para eles e para suas famílias, mas também apresentei a religiosidade afro-brasileira e os problemas começaram a aparecer, além da falta de respeito com o outro, os apelidos racistas, o menosprezo pela ancestralidade e a baixa estima por sua cor, sua história e seu “lugar de fala”. E neste contexto de negatividade e de história tradicional e de privilégio branco a escola não é mais o local de acolhimento, o local de respeito a equidade e da democracia.

A escola deveria ser instrumento de transformação social. Contudo, enquanto instituição usada como ferramenta de manutenção do racismo na sociedade, acaba preservando intencionalmente privilégios que vêm sendo assegurados há séculos por um determinado grupo. Nesse contexto, o letramento racial crítico é apresentado como o ponto de partida de uma educação antirracista, assim, busca educar sujeitos para uma prática não racista.

A importância de se educar para as relações raciais é urgente e que o letramento racial crítico pode colaborar para a formação de identidades raciais negras no Brasil, descentralizando a cultura eurocêntrica nas escolas e na sociedade. Para realizar este trabalho de letramento antirracista eu procurei dialogar com alguns autores de suma importância para a luta contra o racismo e o fortalecimento das nossas crianças pretas. Fundamentaram a minha caminhada com meus alunos autores/as como Cavalleiro (2020), Ferreira (2014), Freire (2001), apresentamos

também as contribuições teórico-metodológicas das intelectuais negras Bell Hooks e Nilma Lino Gomes, Alberto da Costa e Silva entre outros/as.

Educação antirracista é, sobretudo, uma ação. É uma abordagem que educa não apenas para coibir a disseminação de falas racistas e preconceituosas relacionadas à cor da pele. A ideia é valorizar a identidade de diferentes povos e, assim, proteger desde cedo as crianças vítimas do racismo brasileiro.

É necessária uma abordagem de mais ação para mudar as práticas de invisibilidade e menosprezo a diferentes povos que permeiam a sociedade. O olhar racista sobre as crianças é muitas vezes de rebaixamento e falta de estímulo ao protagonismo. O resultado disso são cidadãos tolhidos e desconfiados sobre o próprio potencial. Em pleno século XXI, ainda precisamos lutar por direitos básicos, tais como acesso à educação, oportunidades igualitárias de emprego, liberdade de ir e vir sem ser “confundido” pela Polícia Militar (PM). Somos cidadãos/ãs brasileiras e devemos ser entendidas como tal, temos participação direta na complexa formação social do Brasil.

Para Cavalleiro (2020), as pessoas negras ainda permanecem ocupando a base da pirâmide social, sobrevivendo nas condições mais adversas, com poucas chances de realizar seus projetos de ascensão social, escolarização, moradia, trabalho etc. Apesar disso, parte da sociedade brasileira acredita que vivemos em uma democracia racial, que é o entendimento que gozamos de plena igualdade entre as pessoas independentemente de raça, cor ou etnia. No entanto, no mundo atual, apesar do fim da escravização e da condenação de práticas e de ideologias racistas, ainda não existe democracia racial (ALMEIDA, 2021). Sobre isso, Cavalleiro também expõe:

Essa ideologia, embora se tenha fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda a sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões. Embora ainda exerça muita influência na sociedade, pouco contribui para melhorar concretamente a situação dos negros. Representa uma falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo (CAVALLEIRO, 2020, p. 28-29).

Por conta desse cenário que se descortinou na escola iniciei o primeiro projeto no ano de 2019, chamado de “A África está em nós”, a ideia era apresentar o continente africano e sua história, seus reinos e impérios, formação geopolítica e o momento do encontro do continente com os europeus, principalmente os portugueses que fizeram de algumas regiões da África seu laboratório para a administração colonial, a criação das feitorias e posteriormente as capitânias hereditárias modelos estes que foram utilizados no Brasil, assim como à escravidão Atlântica. Para alcançarmos a perspectiva de sair da teoria e transformar em prática, utilizamos alguns

trechos dos livros: História Geral da África, Um rio chamado Atlântico, A África explicada aos meus filhos e Um passeio pela África. Os estudantes fizeram pesquisas e produziram em grupo: mapas, cartazes com exemplos de grupos africanos, literatura, cultura religiosa e principalmente a história da mitologia africana. Foi um projeto visual, para crianças de outras turmas e os funcionários da escola pudessem visualizar que realmente a “África está em nós”.

Infelizmente nos anos de 2020 e 2021 por conta da pandemia do Covid 19, as aulas passaram a ocorrer em modalidade remota e todos os projetos que havia pensado em realizar foram colocados de lado, pois a dificuldade dos alunos em acessar as aulas remotas era muito grande, muitos não possuíam internet, celular, pois seus responsáveis muitas vezes tinham mais de um filho na escola e precisava revezar para o uso de aparelho ou da internet. Foram dois anos de muitas dificuldades, dores e tristezas.

Ao iniciar o ano de 2022, fui alocada em três turmas de oitavo ano, onde o conteúdo estava atrelado ao fim do tráfico transatlântico, a criação de leis segregacionistas nos Estados Unidos, a escravidão no Brasil, o tráfico interprovincial e a legislação inicial sobre a libertação dos escravizados no Império brasileiro e a partilha da África com o processo civilizador europeu que lançava sobre o continente africano o tal “fardo do homem branco”. Então transformar toda esta história eurocêntrica e escravizadora em decolonialidade foi e ainda está sendo um desafio em um currículo engessado e construído sobre a pauta da BNCC.

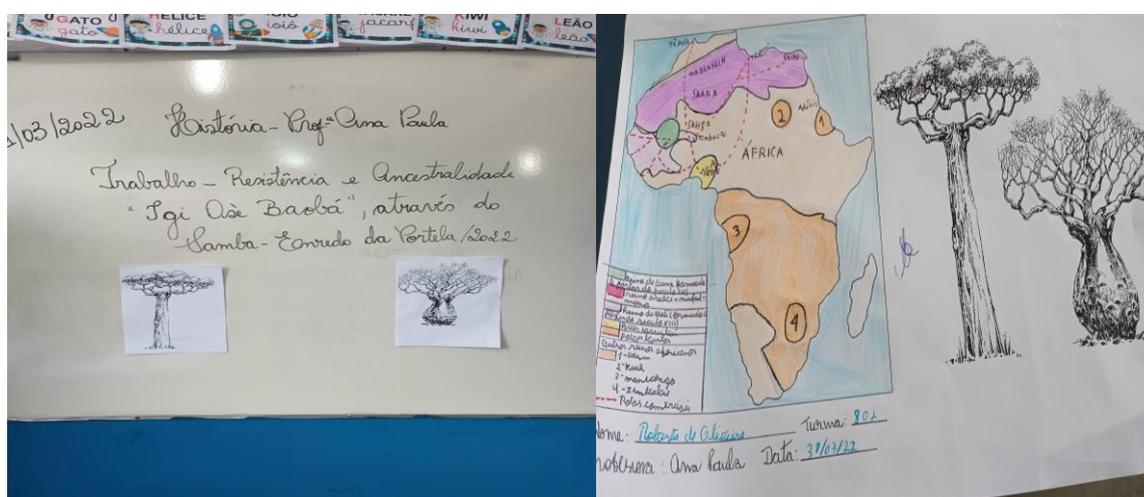
A problemática vem à tona quando consideramos que esse foi um dos processos históricos mais cruéis, que culminou na negação da humanidade das pessoas escravizadas e cuja violência é perpetrada sistemicamente sobre seus descendentes até hoje. A negação da humanidade daquele que veio a ser construído como o “outro inferior” ao colonizador fez de traços fenotípicos, como a cor da pele ou a textura de cabelo, justificativa para a criação da desigualdade racial. Dos corpos daqueles passíveis de serem comercializados, tanto não houve reconhecimento da sua humanidade como também lhes foi tolhida a possibilidade de expressar a sua diferença de conhecimentos, de manifestação da vida, do que lhe era memorável.

Ao acessar a sala de aula no início do ano de 2022 e olhar para os estudantes já era perceptível um ambiente negro, mas esta percepção estava em mim e não na maioria dos estudantes que durante muito tempo não “sabiam que cor tinham” dito por vários deles, então o primeiro desafio do ano não foi apresentar a história da África e sim caminhar junto com eles em busca do seu pertencimento pessoal e familiar. E este caminho só poderia ser trilhado através da afetividade, pois o autoconhecimento e reconhecimento para uma pessoa preta é doloroso pois nos coloca na subalternidade, na escravidão, na invisibilidade e no lugar da negatividade.

As nossas crianças precisaram ser acolhidas, precisaram de positividade, precisaram de uma história que não seja única (ADCHIE, 2009).

“Tinha um baobá no meio do caminho...”

Ao pensar como abordar ancestralidade nestas turmas de oitavo ano optei por usar o samba-enredo da Portela do ano de 2022, “IGI OSÈ BAOBÁ ”que abordava a importância do baobá, uma árvore ancestral e símbolo do continente africano e sua semente que foi trazida de África para o Brasil, entreguei a letra do samba, coloquei o vídeo da interpretação do mesmo e a primeira atividade proposta foi que os estudantes iriam pesquisar a origem das palavras, de que nação elas foram resgatadas e o sentido das mesmas para a interpretação de nossa ancestralidade, a seguir apresentei os reinos e impérios e a figura do baobá..



A princípio as atividades não teriam dificuldades de realização, mas infelizmente os responsáveis de vários alunos não permitiram a realização da pesquisa por ser “macumba” e foram até a unidade escolar e protocolaram uma denúncia contra a professora e suas práticas. Mesmo com este entrave no processo de aprendizagem consegui realizar a primeira atividade e iniciar o ano letivo pensando afetividade e ancestralidade, utilizando o pensamento de Bell Hooks.

Em linhas gerais, a obra de Bell Hooks, no que tange a sua concepção de Educação, propõe uma aprendizagem pela via da experiência e do afeto não no sentido restrito ao sentimentalismo, mas em sua conotação mais ampla, ou seja, daquilo que nos atravessa e transforma. Para a autora, em compasso com seu mestre Paulo Freire, o “ensino-aprendizagem” não se dá pela simples aquisição de conteúdos resultante da via unidirecional entre professor, aluno e material didático. Hooks contraria tal perspectiva ao indicar o potencial transformador

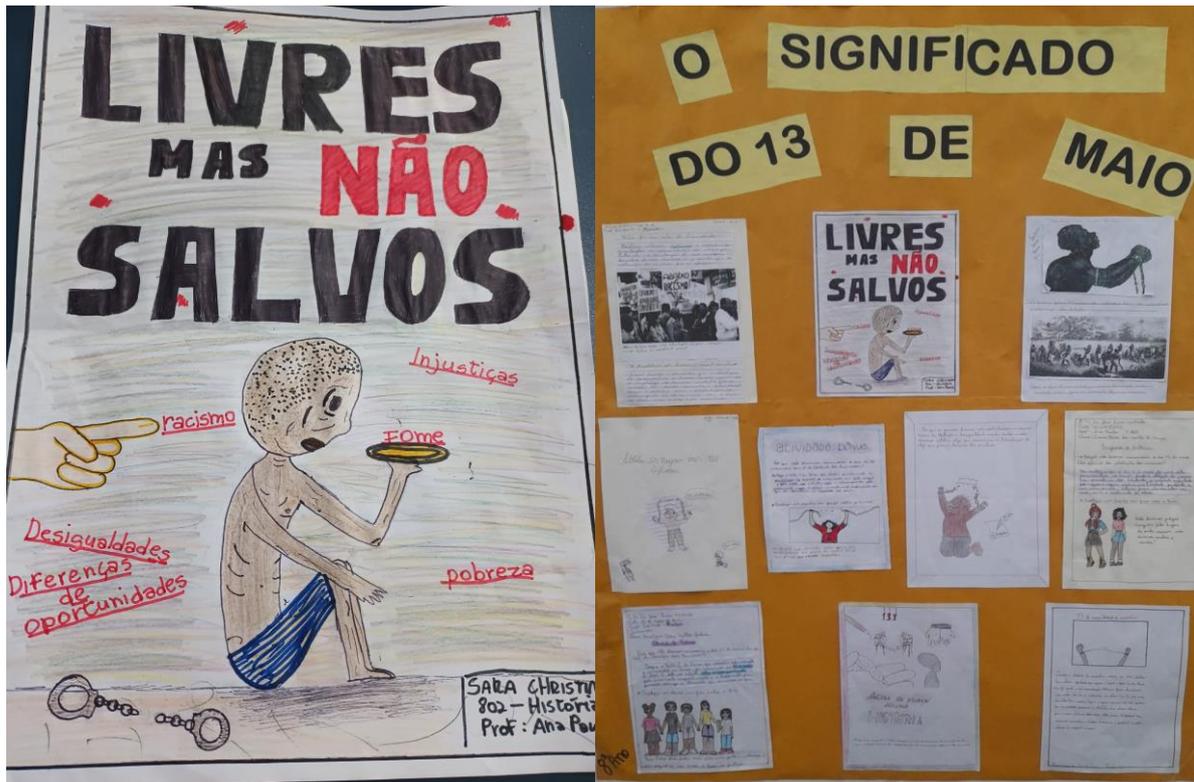
do conhecimento que atravessa e é arquitetado por aqueles envolvidos na comunidade pedagógica.

Mas um grande incômodo que sempre atravessou minhas propostas de trabalho para os estudantes foi a falta da “fala”, não uma fala aleatória ou que abordasse assuntos corriqueiros para os adolescentes ou até mesmo a minha fala, e sim a fala que é apresentada por Djamila Ribeiro em sua obra: *O que é lugar de fala?* primeiro livro da coleção *Feminismos Plurais* que nos indica a ideia que todos temos lugar de fala, então minha proposta passou a ter uma perspectiva em que os estudantes iriam se apropriar deste conceito e buscar seu lugar não só de fala mas de protagonista de sua própria história.

O Lugar de fala costuma ser um lugar social de prática discursiva associada a experiências sociais específicas e, em geral, relacionadas a algum tipo de opressão ou de iniquidade social. Assim, é muito comum que a ideia de lugar de fala seja utilizada por minorias. Sabendo que a ideia de “minorias” no contexto que me refiro está atrelado ao lugar do preto que é subalternizado, invisibilizado e calado pela sociedade racista em que vivemos. Trazer as crianças para o protagonismo foi um desafio, mas no ano de 2022 era só o começo de como disse Lélia Gonzalez:

E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos) que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (GONZALEZ, 1984, p. 223-244)

Por conta da perspectiva do lugar de fala e do afeto advindo da proposta de Bell Hooks desenvolvi mais dois projetos com nossos estudantes, “Mulheres que inspiram” e “O que restou do 13 de maio”. E minha grata surpresa foi que eles não tinham a perspectiva de que o 13 de maio não era de protagonismo preto e sim, mas um apagamento que sofremos durante a história oficial do Brasil contada da ótica do branco, no caso a Princesa Isabel e os políticos brasileiros da época. E o “mulheres” foi o reconhecimento da força e potência de mulheres pretas da nossa história e da história particular de cada um dos estudantes pretos e pretas que buscaram registros de suas mães, avós, tias...da sua ancestralidade e afetividade.



Para o público em geral, apresentar “apenas” imagens/cartazes seria muito pouco para pensar uma educação antirracista, e embora o contexto educacional ainda hoje dê à escrita uma maior preponderância e centralidade, em detrimento de outras formas de expressão não verbais, a imagem não deve ser apreendida com os mesmos instrumentos e procedimentos analíticos que um documento escrito exige. Para Bell Hooks, o “ver” não é o mesmo que o “ler”, distinção que nos convida a refletir sobre as singularidades dessas operações interpretativas. Sempre acreditei que as imagens impactam mais que textos e é por isso que a maior parte dos trabalhos que serviram para as conclusões dos projetos são mais compostos de imagens do que de textos.

“GUERREIROS DE WAKANDA”: Criando um esquadrão antirracista.

No ano de 2023, por ter sido designada a ministrar aulas para o nono ano de escolaridade, dei continuidade ao meu trabalho com os mesmos estudantes do ano de 2022 e estes já estavam adaptados as aulas com a formação de conceitos antirracistas e a necessidade de ampliarmos a discussão que iniciamos no ano de 2022. Ficou claro para mim que não era mais suficiente pensarmos afetividade e ancestralidade, precisávamos fortalecer a luta contra o racismo e isso só poderia vir através do “bê-á-bá”, na realidade através do letramento racial crítico.

O conceito de Letramento Racial “[...]surge a partir da Teoria Racial Crítica (Critical Race Theory) nos Estados Unidos, onde alguns autores usam raça como ponto de partida para analisar uma série de questões sociais” (SANTOS; AMORIM, 2021, p. 04-05). O Letramento Racial é uma ferramenta que nos ajuda a perceber como a raça opera na sociedade brasileira, ou seja, é uma prática de leitura do mundo (SEVERO, 2021) em que podemos perceber os privilégios que a branquitude detém e mantém, e as barreiras impostas às populações negras.

Apresentamos o Letramento Racial, como uma ferramenta contínua de ação, um compromisso político no enfrentamento do racismo dentro e fora da escola. O racismo presente no Brasil, se caracteriza por ser perverso e por vezes silencioso. O professor Cunha Jr. caracteriza o racismo como sendo “[...]um sistema de dominação elaborada cientificamente, como um sistema ideológico, que é disseminado de forma pedagógica e estruturada” (CUNHA JR, 2022, p. 110).

A grande questão de incômodo para mim era que estava alcançando os estudantes, mas estes começaram a “reclamar” do posicionamento e fala de alguns docentes em sala de aula, estas falas de alguma forma preconceituosas e racistas. Então ficou claro para mim que não seria somente os estudantes que seriam inseridos no Letramento Racial, mas também os docentes e funcionários. O Letramento Racial crítico é para além do chão da escola. É um exercício político.

A luta contra o racismo é um compromisso político que deve ser assumido por agentes brancos e negros, pois “[...]para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar e em todas as disciplinas do currículo escolar” (FERREIRA, 2014, p. 250). Isso implica enxergar o Letramento Racial como uma ferramenta de mudança das ações e pensamentos. Então fiz a proposta ao diretor da Unidade Escolar de

realizar com professores e funcionários uma formação ao longo do ano na perspectiva antirracista para instrumentalizar a comunidade escolar na luta contra o racismo estrutural.

A luta contra o racismo é um compromisso comunitário, interpretá-lo e saber como agir em situações racistas ou de conflito racial, são questões pertinentes que não cabem apenas aos/as educadores/as, mas a todos nós que acreditamos em um mundo mais igualitário e justo. Por isso, acreditamos que “[...]o trabalho na perspectiva do Letramento Racial crítico e da educação antirracista deve ser contínuo, porque o tempo para cada um avançar é diferente[...]” (SOUTA; JOVINO, 2019, p. 154) e trilhando esse caminho de forma contínua, repensando a educação, apresentando outros saberes e visões de mundo aos/as educandos/as, em um processo crítico de ação, reflexão e ação, podemos reduzir de forma significativa os impactos raciais na educação e na sociedade, como um todo.

A partir de todas estas considerações, iniciamos o estudo de alguns autores que nos ajudaram a formar nossos “guerreiros de Wakanda”, é interessante pensar que nossa juventude atual está tão concentrada nas redes sociais, nos influenciadores digitais, nos jogos on line que não passaria pela cabeça de alguns docentes que eles se disporem a realizar leituras teóricas de livros completos, mas para minha grata surpresa isso aconteceu e com louvor. Para que esta teoria não se mostrasse maçante ou vazia, antes de discutirmos a teoria, passávamos pela prática através de filmes, documentários, análise de vídeos musicais, todos eles com a temática antirracista. E assim, nossos guerreiros foram se fortalecendo e florescendo na luta antirracista.

Na primeira formação aplicada aos docentes e funcionários eu disse a eles que meu espírito estava impregnado da fala de Martin Luther King em seu discurso memorável e atemporal, “...*I have a dream...*”, eu tenho um sonho de que a E. M. Dr. José Froes Machado e todas as escolas do município de Nova Iguaçu tenham estudantes e toda a comunidade escolar defendendo e multiplicando o antirracismo. No ambiente educacional, a necessidade de discutir negritude e racismo aparece devido ao papel relevante desempenhado pela escola na construção dos sujeitos, o que também torna pertinente a apropriação desse espaço como local de debate e eventual superação das práticas de discriminação racial, marcando-o como lugar de aprendizado e interculturalidade.

Ao longo do ano letivo realizamos a leitura de cinco livros de temática antirracista intercalados por filmes/documentários e músicas, abaixo relaciono estes itens em ordem de trabalho:

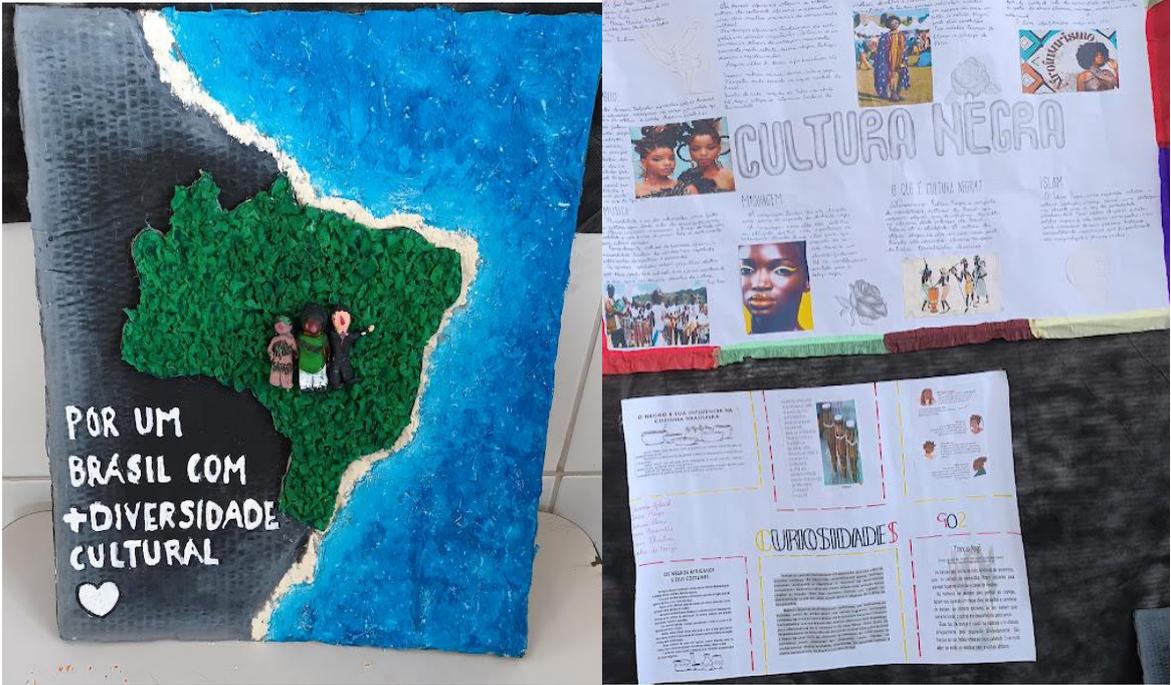
- **Livro:** O que é lugar de fala? **Série:** Colin em Preto e branco – **Assuntos abordados:** Legislação racista nos EUA, Luta pelos direitos civis, Cultura Negra, Raça e Classe;

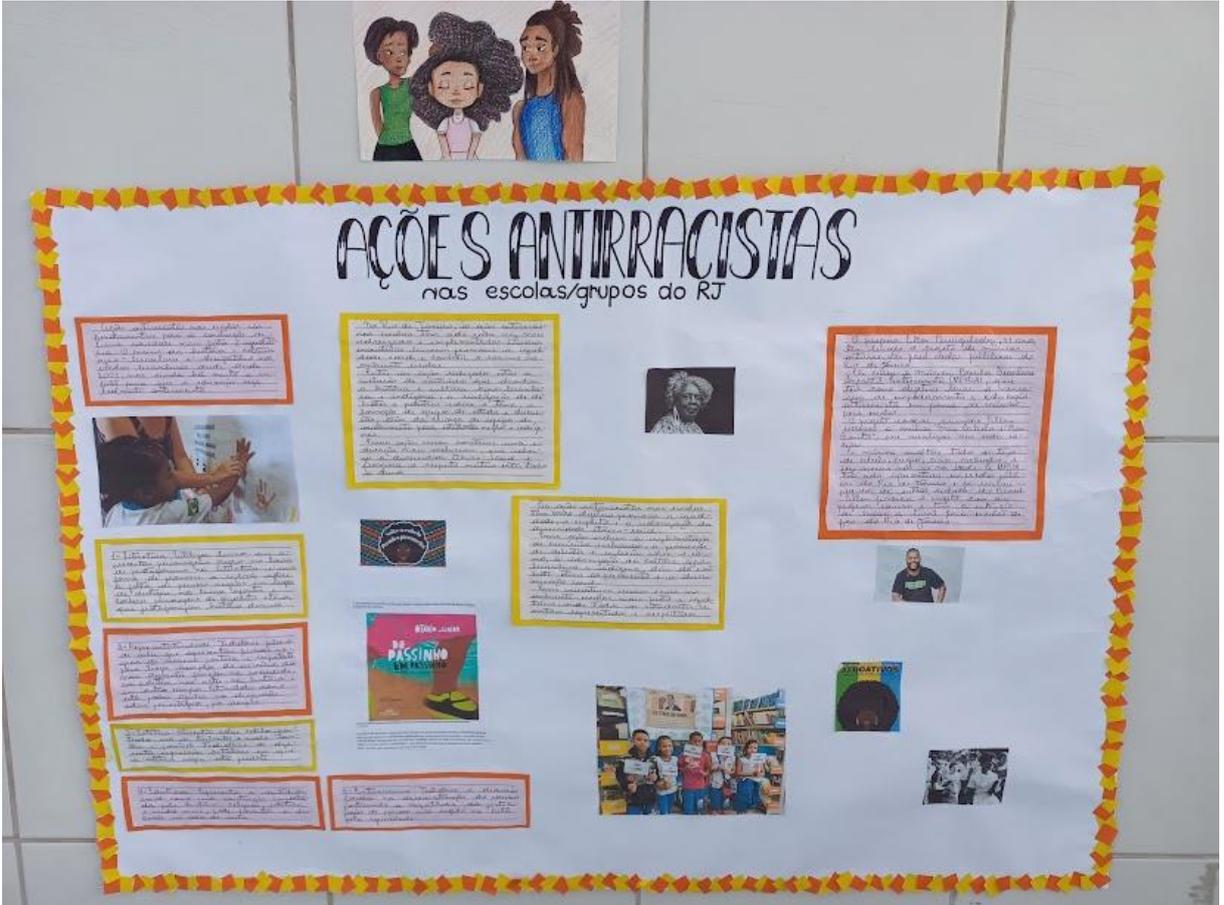
- **Livro:** Racismo estrutural **Filme:** Cores e botas **Música:** A carne do mercado – **Assuntos abordados:** Padrão de beleza, negação de espaços para meninas pretas, corporeidade negra, a negatividade da feminilidade preta;
- **Livro:** Colorismo **Filme:** Dudu e o lápis cor de pele **Música:** Qual a minha cor? – **Assuntos relacionados:** Diversidade cultural, segregação, tons de pele, discriminação no mundo do trabalho;
- **Livro:** Pacto da Branquitude **Documentário:** Entrevista Branquitudes **Música:** Negro Drama – **Assuntos abordados:** Privilégio branco, meritocracia, branquitude como privilégio estrutural, superioridade racial, privilégios sociais.

Reverendo a relação acima me recordo da letra da música do grupo Cidade Negra que diz, mesmo correndo o risco de ser clichê e pouco acadêmica, “...você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui...”na realidade não foi possível caminhar sozinha, teve que ser em roda, com debates, com momentos de choro (da minha parte e das minhas “crianças”), aquilombando, ressignificando histórias de vida cheias de racismo e preconceito. Destruindo aos poucos (e ainda falta muito) as “verdades” estruturadas de uma sociedade racista formada no ambiente escolar.

Sabemos que ao longo de duas décadas a luta ficou menos dolorida/árdua, pois políticas públicas foram criadas com a finalidade de minimizar os efeitos causados pela desigualdade racial, tais como o Decreto 4.886/2003, que determina a Política Nacional da Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) e a Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino fundamental. Apesar da obrigatoriedade estipulada pela lei, é perceptível que no exercício de alguns docentes não há contribuições para a superação do preconceito racial na escola, pois suas atuações continuam naturalizando e normalizando práticas racistas, por meio de metodologias de ensino, argumentações e atividades pedagógicas realizadas, por esta razão, construir um exército antirracista nas escolas com a participação direta e constante de nossos estudantes, quer pretos ou brancos é urgente, pois esta luta é de todos, todas e todes.

Neste último semestre, principalmente entre os meses de outubro e novembro, deixamos a teoria e caminhamos em direção a prática e retornamos ao começo, como estabelece o princípio da circularidade, que faz parte de um dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Nosso ponto de partida se voltou para ancestralidade e os lugares sensíveis da história da escravidão no Rio de Janeiro, realizamos uma visita ao Cais do Valongo, ao Instituto dos Pretos Novos, a Pedra do Sal e ao Jardins Suspensos do Valongo, este conjunto forma atualmente o Circuito da Herança Africana e foi a partir deste lugar que guarda nossa memória de resistência, de dor e de





Considerações finais

Em "O Perigo de Uma História Única", Chimamanda Ngozi Adichie nos ensina que é "impossível falar sobre a história única sem falar do poder", isso porque as histórias únicas costumam surgir como versões contadas por quem foi "maior que o outro". Ao iniciar este projeto no ano de 2019 (que nesta época nem chamaria de projeto), não existia em mim a pretensão de discutir profundamente as questões raciais, apenas inseri-las nos conteúdos que teria que ministrar nas minhas turmas de História, mas ao mesmo tempo que minhas percepções e incômodos mudavam, a minha necessidade por desconstruir nos meus "guerreiros" a ideia que o protagonismo preto não existia era e é tamanha, que a história sempre foi múltipla e cheia de força, porque sempre veio deles, emana deles.

Quando discutimos o livro de Adichie, passamos a entender que a história única rouba a dignidade das pessoas pretas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos. Sim somos diferentes, mas harmoniosos entre si, somos plurais, mas cada um com suas histórias, não únicas, mas ancestrais.

É de suma importância as narrativas positivas, ancestrais e plurais na vida de meninos e meninas pretas ao redor do mundo (mais uma pretensão/desejo/sonho meu), não para marcarmos a diferença, mas para destacarmos que é possível lutar por igualdade racial no chão da escola e utilizando nossas crianças, pretas, pardas ou brancas. Que nossas diferenças sejam respeitadas e sigam aquilombando e fortalecendo nossos princípios antirracistas.

Que nosso lugar de fala seja cada vez maior, não só nos espaços de educação formal, mas nas conversas familiares, nos intervalos do trabalho, nos transportes públicos. Formar um "exército de guerreiros" antirracistas é um caminho possível para ir derrubando o racismo estrutural, nem que este processo comece com uma professora preta, que ministra aulas para crianças de maioria pretas e pardas, na periferia de Nova Iguaçu, um município da Baixada Fluminense, em uma unidade escolar municipal. Esperançar é possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALMEIDA, Sílvio de. **Racismo Estrutural: Feminismos Plurais**. 1. ed. São Paulo: Jandaíra, 2021.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 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/ccivil_03/leis/2003/110.639.html

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CAVALLEIRO, E. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005, p. 65-104.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

CUNHA JUNIOR, H. A. História dos afrodescendentes disciplina do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico** (Online), Maringá, v, 21, n. 232, p. 99-113, jan/fev. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/57870>. Acesso em novembro de 2023.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. Feminismos Plurais. 1. ed São Paulo, Jandaíra,, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, L. N. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação. Minas Gerais, n. 23, mar. 2003, p. 75-85.

_____. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GONZALES, Lelia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

HOOKS, b. **Olhares Negros: raça e representação** [Black Looks: race and representation, 1992]. São Paulo: Elefante, 2019.

_____. O olhar opositivo – a espectadora negra. Trad. Maria Carolina Moraes. Fora de **Quadro** [online], 26 maio 2017. Disponível em: <https://foradequadro.com/2017/05/26/o-olhar-opositivo-a-espectadora-negra--por-bell-hooks>, Acesso em Outubro de 2023.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais).



CONTRIBUIÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PARA A EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Ingrid Mara Souza Oliveira
Tiago Zanquêta de Souza

RESUMO

Este trabalho, a nível de iniciação científica, tem por tema a contribuição dos movimentos sociais para a educação: narrativas de educadoras populares. Está vinculado ao projeto de pesquisa intitulado PESQUISA, FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO: estudos em contextos educativos escolares e não escolares, com bolsa Uniube. Tem por objetivo apresentado o resultado de um estudo do estado do conhecimento sobre a temática, a fim de identificar as teorias educacionais nos/dos e para os movimentos sociais. Constatou-se que a Educação Popular é uma importante ferramenta de fortalecimento dos Movimentos Sociais, pois visa pressionar as estruturas de poder, almejando a transformação e a justiça social. Os Movimentos Sociais, juntamente com os educadores populares contribuíram criando escolas populares, realizando oficinas e cursos, produzindo materiais educativos e articulando as redes de educação popular. Essas diversas experiências têm contribuído para ampliar o acesso à educação crítica e transformadora para segmentos populares da sociedade. Algumas das principais tendências e desafios que permeiam as relações entre Educação Popular e Movimentos Sociais, inclui a importância de promover a formação de educadores populares e a construção de espaços de reflexão coletiva sobre as práticas de Educação Popular. Por fim, a Educação Popular continua sendo fundamental para a organização e mobilização dos Movimentos Sociais e novos estudos e práticas são necessários para fortalecer essa relação e promover transformações sociais significativas.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Educação Popular; Experiência.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste na apresentação dos resultados de um estudo sobre as contribuições dos Movimentos Sociais para a Educação Popular, visando a relação intrínseca e histórica, observando que ambos desempenharam papéis significativos na luta por direitos, justiça social e transformação social. A educação popular emerge como uma abordagem pedagógica que valoriza o conhecimento e a experiência das pessoas comuns, buscando

promover a conscientização, a participação cidadã e a emancipação. Já os movimentos sociais são expressões coletivas de grupos de pessoas que se organizam em torno de causas comuns, como movimentos de trabalhadores, movimentos negros, movimentos feministas, movimentos indígenas, movimentos LGBTQ+, movimentos quilombolas, entre outros. Esses movimentos buscam transformar a realidade social, enfrentar desigualdades e promover a justiça social.

Para tal pesquisa foram elencados objetivos, a fim de desenvolver habilidades para a produção e análise de dados a partir do levantamento de dados, descrever as contribuições, de acordo com as narrativas construídas a partir da educação popular e dos movimentos sociais para a educação e identificar teorias educacionais nos/dos e para os movimentos sociais.

Com o propósito de atingir tais objetivos, foi utilizado como metodologia de pesquisa uma revisão bibliográfica de artigos publicados a menos de cinco anos, com o intuito de realizar um levantamento acerca do estudo do estado do conhecimento das temáticas anteriormente mencionadas.

Após a análise dos artigos, foram definidos alguns eixos norteadores, tais como, os Movimentos Sociais, a Educação Popular e o Produtivismo Acadêmico. Após, o trabalho segue para as considerações finais e referências bibliográficas.

ESTUDO DO ESTADO DO CONHECIMENTO: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

O estudo do estado de conhecimento foi realizado para potencializar a seleção, aprimoramento e conhecimento do objeto de investigação. As reflexões de Morosini e Fernandes (2014) apontam para a relevância da percepção do/a pesquisador/a quando este/a se interessa pelos caminhos já pesquisados, como uma construção da leitura da realidade e em função de aspectos estéticos e metodológicos da própria ação investigativa, e enfatizam que elas têm

trabalhado com o estado do conhecimento como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação à aprendizagem da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Esta percepção estabelece abordagem científica em relação ao objeto de estudo, pois

a construção do estado de conhecimento, como atividade acadêmica busca conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática, subsidiar a dissertação e/ou tese em educação, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos e elaborar a produção textual para compor a dissertação/tese. (MOROSINI; NASCIMENTO; NEZ, 2021, p. 71).

Para esta pesquisa, objetiva-se então, conhecer e compreender o estado do conhecimento em torno da contribuição dos movimentos sociais para a educação: narrativas de educadoras populares, em artigos científicos no período dos cinco últimos anos.

A Educação Popular é uma abordagem pedagógica que se desenvolveu historicamente em contextos de luta social e de construção de projetos de transformação social. Ela se baseia na ideia de que a educação deve ser um processo coletivo, participativo e dialógico, que parte das experiências e saberes das pessoas envolvidas para construir conhecimentos críticos e transformadores.

A educação é um processo amplo que ocorre nos mais variados espaços sociais. Quando criança aprendemos em meio à família, na escola e com a comunidade onde residimos saberes necessários à vida em sociedade. Quando adultos, os saberes e aprendizagens são adquiridos em outras instituições formais de educação, mas também no trabalho, na festa, no supermercado, entre outros lugares. (LUCENA, *et al*, 2019, p. 293).

Segundo Paludo, em Cordeiro et al, no Brasil, esta corrente de aprendizagem começou a tomar forma a partir de teóricos como Paulo Freire:

É a partir da década de 1960, com um movimento liderado por Paulo Freire, a partir do Nordeste brasileiro e que se espalharia pelo Brasil e por outros países, que começa a ganhar envergadura a formulação de uma pedagogia preocupada com a formação das classes populares. As contribuições teóricas do autor – que tem sua expressão mais importante na obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada por primeira vez em 1968 – levam Freire a se tornar o principal idealizador e um dos principais inspiradores, na atualidade, da Educação Popular, enquanto uma das concepções de educação do povo. (PALUDO, 2010, apud CORDEIRO et al, 2021, p. 3).

Entretanto, é nos diversos Movimentos Sociais (que são expressões coletivas de luta por direitos, justiça social e transformação política e cultural, que se organizam em torno de causas específicas (como a luta por moradia, a defesa dos direitos LGBTQI+, a luta contra o racismo, entre outras) e buscam pressionar as estruturas de poder para que mudanças sejam efetivadas, que a movimentação acontecia e acontece verdadeiramente, pois são nesses espaços que a comunidade aprende com a própria comunidade, o que vem sendo naturalizado desde os tempos de colonização de nosso país. Os movimentos sociais tiveram grande relevância para que a educação popular se consolidasse enquanto ferramenta reconhecida de ensino e aprendizagem, sendo:

[...] espaços marcados por práticas e processos educativos relevantes, pois desempenham um importante papel na constituição de sujeitos sociopolíticos, conscientes de sua história e de seu tempo, que se reconhecem como pertencentes a uma determinada classe social, a uma etnia e a um gênero. Interessa a nós, pesquisadores das ciências humanas e sociais, compreender os processos educativos que resultam na formação desses sujeitos sociopolíticos, devido ao importante papel que estes exercem nas transformações sociais que se fazem necessárias para que alcancemos uma sociedade mais justa e igualitária (LUCENA et al, 2019, p. 293).

A relação entre Educação Popular e Movimentos Sociais é estreita, uma vez que a Educação Popular tem sido uma ferramenta importante para a organização e mobilização desses movimentos. Por meio de processos educativos participativos e críticos, os Movimentos Sociais podem fortalecer suas lutas, construir conhecimentos coletivos e mobilizar a sociedade em torno de suas causas, tornando-se:

[...] um importante espaço de educação não formal e informal, em que momentos de debate e reflexão sobre determinadas situações sociais favorecem a construção de conhecimentos teóricos, técnico instrumentais, éticos, além de uma compreensão mais aprofundada de como se estruturam e se organizam politicamente as nossas sociedades. Em síntese, trata-se de contextos em que os que deles participam desenvolvem aprendizagens e constroem saberes a respeito de direitos e se reconhecem enquanto sujeitos de direitos e deveres individuais e coletivos (LUCENA et al, 2019, p. 295).

Existem diversas experiências de Educação Popular no contexto dos Movimentos Sociais, tais como a criação de escolas populares, a realização de oficinas e cursos, a produção de materiais educativos e a articulação de redes de educação popular. Essas experiências têm contribuído para fortalecer as lutas dos Movimentos Sociais e para ampliar o acesso à educação crítica e transformadora para segmentos populares da sociedade.

O PROCESSO DE SELEÇÃO E ANÁLISE DAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS

O processo de seleção e análise das pesquisas sobre Educação Popular e Movimentos Sociais pode ser complexo e desafiador, visto que se trata de uma área de estudos bastante ampla e heterogênea.

Inicialmente, foram definidos critérios de busca e seleção das pesquisas. Foi utilizada a plataforma SciELO, que é uma biblioteca virtual de revistas científicas em formato eletrônico, com os seguintes descritores: Educação Popular e Movimentos Sociais. Especificamos o período de publicação para até no máximo cinco anos, com o objetivo de selecionar artigos que mantinham o foco principal na temática supracitada.

Para garantir a validade e confiabilidade da análise, a revisão bibliográfica foi realizada com rigor metodológico e criterioso, utilizando ferramentas e técnicas adequadas para a coleta e sistematização dos dados. Além disso, foi considerado diferentes pontos de vista e perspectivas teóricas, de forma a evitar a seleção enviesada e a produção de análises parciais e incompletas.

Após a pesquisa, foram selecionados 10 artigos. Realizei uma análise crítica e sistemática dos dados coletados, dos quais destaquei dentre os 10 apenas 4 que de fato farão parte da construção argumentativa sobre a temática anteriormente destacada. Após, foram definidos os seguintes eixos temáticos, que serão trabalhados posteriormente: Educação

popular, Movimentos Sociais, Produtivismo Acadêmico, Educação Popular X Produtivismo Acadêmico.

Em resumo, o processo de seleção e análise das pesquisas requer atenção e cuidado na definição dos critérios de busca e seleção, bem como na análise sistemática e crítica dos dados. Uma revisão bibliográfica bem fundamentada e criteriosa pode contribuir significativamente para o avanço do conhecimento nessa área e para a promoção de transformações sociais efetivas.

MOVIMENTOS SOCIAIS

A história dos movimentos sociais no Brasil é marcada pela luta por direitos e transformações sociais, políticas e econômicas. Esses movimentos surgiram em diferentes momentos da história do país e se organizaram em torno de diferentes demandas e questões.

Um dos primeiros movimentos sociais no Brasil foi o movimento operário, que surgiu no final do século XIX e início do século XX. Os trabalhadores urbanos se organizavam em sindicatos e greves para lutar por melhores condições de trabalho e salário.

[...] a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor. (LUCENA et al, 2019, p. 294).

Durante a década de 1930, surgiram movimentos sociais de caráter populista, como a Aliança Nacional Libertadora (ANL), que lutava contra o fascismo e o autoritarismo e defendia a distribuição de terra e a nacionalização de empresas estrangeiras.

Na década de 1960, o país viveu um período de intensa mobilização social e política, com o surgimento de movimentos como o movimento estudantil, o movimento camponês, o movimento operário, entre outros. Esses movimentos se organizavam em torno de demandas como a reforma agrária, a democratização do país, a defesa dos direitos humanos e a luta contra a ditadura militar.

Os processos reivindicatórios vivenciados em movimentos sociais, sobretudo aqueles que envolvem a busca por transformação social, por direitos e pela manutenção destes, conduzem os partícipes a realizarem uma leitura do cotidiano e da situação social e a compreenderem os discursos de poder e a intencionalidade das ações dos dirigentes dos setores que compõem a sociedade. (LUCENA et al, 2019, p. 299).

Durante os anos 1980, após o fim da ditadura militar, surgiram novos movimentos sociais, como o movimento de mulheres, o movimento negro, o movimento LGBT, entre outros. Esses movimentos buscavam o reconhecimento e a garantia dos direitos de grupos historicamente marginalizados e discriminados na sociedade brasileira.

Em um contexto de monopolização mundial da produção de alimentos, iniciada em 1980 (VIEIRA, 2011), nasceu, mais tarde, em 1993, uma organização mundial que tem entre seus objetivos a defesa de uma agricultura sustentável em pequena escala e a promoção de justiça social e solidariedade: a Via Campesina. Atualmente, esse movimento é composto por 164 organizações de 73 países, de quatro continentes – África, Ásia, Europa e Américas –, representando assim 200 milhões de agricultores em todo o mundo (VIA CAMPESINA, 2011). (LUCENA, et al, 2019, p. 297).

Nos anos 1990 e 2000, surgiram novos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que luta pela reforma agrária e pela justiça social no campo, e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), que luta pelos direitos das comunidades afetadas pela construção de grandes barragens.

No Brasil, a Via Campesina reúne diversos movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Além destes, a Via Campesina também se articula com outros movimentos sociais brasileiros que não têm base camponesa, mas estão ligados à Via Campesina internacional: Comissão Pastoral da Terra (CPT), Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (Feab) e a Pastoral da Juventude Rural (PJR). Na Via Campesina Brasil, o MST constitui a comissão da reforma agrária e o MPA integra a comissão de soberania alimentar. (LUCENA et al, 2019, p. 297).

Foi no estado do Rio Grande do Sul que, em 2006, nasceu o Levante Popular da Juventude, em um acampamento de jovens que reuniu cerca de 700 pessoas de todo o estado do Rio Grande do Sul. Nesse evento definiram-se como bandeiras de luta a educação, a cultura, o trabalho e o lazer e, dentre estas, elegeram-se como luta prioritária a democratização do acesso à universidade, a partir da compreensão da necessidade de se mudar a composição social da universidade pública por meio de cotas raciais e sociais. (LUCENA et al, 2019, p. 298).

Hoje, os movimentos sociais no Brasil continuam lutando por direitos e transformações sociais, políticas e econômicas, em áreas como a educação, a saúde, a moradia, a cultura, entre outras. Esses movimentos são importantes agentes de mudança na sociedade brasileira, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Hoje, o movimento está presente em quase todos os estados brasileiros, atuando nas frentes campesina, estudantil e territorial, e tem como tripé organização, formação e luta. Possui três setores, a partir dos quais organiza a luta: negros e negras; diversidade sexual e de gênero; e mulheres. Em atuação nas esferas nacional, estadual e municipal, estrutura-se a partir de células em bairros de periferia e em instituições educativas, como, por exemplo, escolas secundaristas e universidades. Promove ações de formação a partir de acampamentos nacionais e estaduais e diversos cursos e escolas de formação sobre a realidade política e econômica brasileira. Possui sites e blogs na internet, bem como contas no Facebook, sendo que neste último mantém tanto um perfil nacional como perfis de vários estados onde o movimento está presente. (LUCENA et al, 2019, p. 298).

A Educação Popular se consolidou a partir desses movimentos sociais. Educadores como Paulo Freire fomentaram esta prática para auxiliar a população marginalizada pela sociedade, em uma tentativa de diminuir as desigualdades sociais impostas a essas populações.

Os processos reivindicatórios vivenciados em movimentos sociais, sobretudo aqueles que envolvem a busca por transformação social, por direitos e pela manutenção destes,

conduzem os partícipes a realizarem uma leitura do cotidiano e da situação social e a compreenderem os discursos de poder e a intencionalidade das ações dos dirigentes dos setores que compõem a sociedade. (LUCENA et al, 2019, p. 299).

EDUCAÇÃO POPULAR

A história da educação popular no Brasil tem suas raízes nos movimentos sociais e na luta por justiça social e igualdade. Durante a década de 1960, surgiram diversos movimentos populares que buscavam a transformação da sociedade brasileira, como o movimento sindical, o movimento camponês, o movimento estudantil, entre outros.

Nesse contexto, a educação popular ganhou espaço como uma forma de empoderar as pessoas e de lutar contra a opressão e a exploração. A educação popular se caracterizava por ser uma forma de educação não-formal, que valorizava o conhecimento e a experiência dos participantes e se baseava em princípios como a autonomia, a participação e a transformação social.

Assim, os movimentos sociais se apresentam, potencialmente, como um importante espaço de educação não formal e informal, em que momentos de debate e reflexão sobre determinadas situações sociais favorecem a construção de conhecimentos teóricos, técnico instrumentais, éticos, além de uma compreensão mais aprofundada de como se estruturam e se organizam politicamente as nossas sociedades. Em síntese, trata-se de contextos em que os que deles participam desenvolvem aprendizagens e constroem saberes a respeito de direitos e se reconhecem enquanto sujeitos de direitos e deveres individuais e coletivos. (LUCENA et al, 2019, p. 295).

Um dos principais expoentes da educação popular no Brasil foi o educador Paulo Freire, que desenvolveu uma metodologia pedagógica centrada na conscientização crítica, na leitura do mundo e na alfabetização de adultos. Sua obra mais conhecida, "Pedagogia do Oprimido", publicada em 1968, teve grande impacto não apenas no Brasil, mas em todo o mundo.

Nos primeiros anos da década de 1960, as exitosas experiências de alfabetização de trabalhadores e trabalhadoras rurais organizadas por Paulo Freire, tanto no Rio Grande do Norte, quanto em Pernambuco, ou em Natal, efetivaram aquilo que os governos e elites nacionais declaravam impossível: uma prática que poderia se desenhar como uma solução para o gigante analfabetismo, que excluía mais de cinquenta por cento da população trabalhadora brasileira (FREIRE, 2006). Além do que esses dados diziam sobre a desigualdade social, Paulo Freire destaca o papel da alfabetização na democratização de uma sociedade em pleno processo de mudança, além da possibilidade, a partir da alfabetização, da própria participação política pelo voto em um período de disputas entre projetos nacionais (FREIRE, 2006). (CATINI, 2021, p. 5).

Na década de 1980, a educação popular passou a ser incorporada por diversos programas governamentais, como o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como objetivo erradicar o analfabetismo no país. O PNAC utilizava a metodologia de Paulo Freire e contava com a participação de diversos movimentos populares.

Paulo Freire (2006), reconhecido por seus estudos e por sua militância pedagógica, tendo o olhar apontado para uma outra sociedade, apostava na educação como forma de vencer a imobilidade do pensamento hegemônico capitalista. Ao destacar em seus estudos e suas práticas a dimensão política da educação, Freire nutria a Educação Popular de elementos políticos e pedagógicos com potencial de transformar a realidade e de recriar novas formas de poder. Para além de um método de alfabetização e ensino, a Educação Popular passava a ser conceito, meio e ferramenta capazes de prover outra forma de interlocução entre a formação de pessoas e a atuação política na sociedade. De fato, trata-se de uma pedagogia liberta do cárcere do ensino e devolvida à aprendizagem e à ação (MEJÍA, 1994). (CORDEIRO, FISCHER, 2021, p. 6).

Nos anos 2000, a educação popular ganhou novo impulso com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que oferece, ainda atualmente, cursos de ensino fundamental, médio e superior para assentados da reforma agrária, e com a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), que incluiu a educação popular como uma das estratégias para a promoção da equidade e da qualidade na educação.

A Educação Popular acontece em um momento histórico definido e nem poderia ser diferente, considerando o pressuposto de que sua razão se define pela contestação e pelas resistências à realidade injusta (CARRILLO, 2013), dando-se mediante ao diálogo e a partir das experiências dos atores envolvidos no processo educativo (FREIRE, 2005). (CORDEIRO, FISCHER, 2021, p. 6).

Hoje, a educação popular continua sendo uma forma importante de empoderamento e transformação social no Brasil, sendo utilizada por diversos movimentos sociais e organizações da sociedade civil como uma ferramenta para promover a participação cidadã, a conscientização crítica e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

PRODUTIVISMO ACADÊMICO

O produtivismo acadêmico é uma abordagem que enfatiza a quantidade de produção acadêmica em detrimento da qualidade e relevância. Ele se baseia na ideia de que os acadêmicos devem produzir uma grande quantidade de artigos, livros e outros trabalhos acadêmicos para serem considerados bem-sucedidos e avançarem em suas carreiras.

prática denominada de produtivismo acadêmico, modelo que se assemelha ao já conhecido fordismo (WOOD JR., 2016). De acordo com Sguissardi (2010), produtivismo acadêmico é um: Fenômeno em geral derivado dos processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade. [...]. Tem sua origem nos anos 1950, nos EUA. Tornou-se mundialmente conhecido pela expressão *public or perish*, significando que os professores/pesquisadores universitários que não publicassem de acordo com os parâmetros postos como ideais pelos órgãos financiadores, pela burocracia universitária ou pelo mercado, veriam sua carreira definhar e fenececer (p. 1). (VIEIRA et al, 2021, p. 255).

O produtivismo acadêmico muitas vezes é impulsionado pela necessidade de se publicar em revistas de prestígio e pelo sistema de avaliação das instituições de ensino superior,

que frequentemente valorizam a quantidade de publicações em detrimento de outros critérios de avaliação. Essa abordagem pode ter consequências negativas, como a pressão excessiva sobre os acadêmicos para produzirem em um ritmo insustentável, levando a um esgotamento e a uma baixa qualidade de trabalho.

o produtivismo acadêmico é entendido como um episódio reconhecido pela demasiada valorização da quantidade de produção científica desenvolvida no contexto acadêmico e pela precária atenção à sua qualidade, à formação e ao bem-estar dos pesquisadores. Conforme explicam Bianchetti e Machado (2009), Bernardo (2014) e Shigaki e Patrus (2016), um ponto que pode ser visto como marco da transformação da universidade diz respeito à modificação da CAPES em uma fundação pública, órgão regulamentador e responsável pela avaliação do desempenho dos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu (PPGSS). Assim, "[...] adota cinco quesitos com pesos diferentes na composição da nota final: proposta do programa; corpo docente; corpo discente; teses e dissertações; produção intelectual e inserção social" (CASTANHA; GRÁCIO, 2015, p. 132). A partir desses critérios e conforme a nota atribuída ao programa, o mesmo terá direito a bolsas, a possibilidade de acessos em portais da CAPES gratuitamente, a participar de editais de fomento (especiais), entre outros. (VIEIRA et al, 2021, p. 260).

Segundo Vieira, et al, (2021), o produtivismo acadêmico pode se desenrolar em diversos malefícios, tanto para os indivíduos que trabalham na academia quanto para a própria produção de conhecimento. Alguns desses malefícios podem ser observados pela pressão excessiva por manter o ritmo de produção. A ênfase na quantidade de produção acadêmica pode levar a uma pressão excessiva sobre os acadêmicos, levando ao esgotamento, à ansiedade e à falta de tempo para outras atividades importantes, como o ensino e o engajamento com a comunidade. A baixa qualidade dos trabalhos também pode ser observada, uma vez que a busca incessante por publicações pode levar os acadêmicos a produzir trabalhos de baixa qualidade, sem a devida reflexão e revisão, comprometendo a qualidade do conhecimento produzido, o que pode provocar a falta de relevância, resultando em um distanciamento da academia em relação à realidade social. Tudo isso pode culminar em um tipo de desigualdade entre os discentes, visto que a ênfase na quantidade de publicações pode prejudicar os acadêmicos em início de carreira, que muitas vezes têm menos recursos e menos tempo para se dedicar à pesquisa, resultando em desigualdades na avaliação da produtividade acadêmica.

Diante do exposto, a CAPES passou a utilizar uma lógica de competição, advinda do modelo norte-americano, vinculada ao financiamento da pós-graduação. Com esse padrão, as avaliações da CAPES fundamentam-se num quantitativo de produtividade intelectual, por meio de números que comprovem o trabalho dos sujeitos da pós-graduação e da pesquisa. Esse critério aumenta a busca dos pesquisadores para publicar investigações científicas em periódicos de excelência, de forma individual e em parceria intra e interinstitucional. As revistas científicas são fontes formais de comunicação da ciência e originaram-se "como uma evolução da comunicação informal, que consistia no uso de cartas, atas ou memórias das reuniões científicas para transferência da informação entre pesquisadores" (GONÇALVES; RAMOS; CASTRO, 2006, p. 165). Para Vosgerau, Orlando e Meyer (2017), fica evidente que as universidades direcionam suas ações para a pesquisa por ser dessas que se origina grande parte do seu financiamento. (VIEIRA et al, 2021, p. 260).

Em resumo, o produtivismo acadêmico pode prejudicar a qualidade e relevância da produção de conhecimento, comprometer a saúde e bem-estar dos acadêmicos, e levar a uma cultura de competitividade prejudicial e desigualdade na academia.

[...] entendido neste artigo como um fenômeno derivado dos processos de regulação e controle, em particular, os de avaliação, que se caracterizam pela excessiva valorização da quantidade de produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade” (PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015, p. 1). (VIEIRA et al, 2021, p. 261)

PRODUTIVISMO ACADÊMICO X EDUCAÇÃO POPULAR

O produtivismo acadêmico e a educação popular são abordagens opostas em relação à produção de conhecimento e à forma como a academia se relaciona com a sociedade.

Enquanto o produtivismo acadêmico enfatiza a quantidade de produção acadêmica em detrimento da qualidade e relevância, a educação popular valoriza o conhecimento produzido em diálogo com a comunidade e a partir das necessidades e interesses populares.

Com essa orientação avaliativa, a universidade aproxima-se do que é visto no mundo empresarial, colocando o artigo como a mercadoria de produção em massa. “E pode-se acrescentar, adotando um modelo de organização do trabalho que associa o discurso da flexibilidade com a rigidez das metas de produtividade, indicando uma clara inspiração toyotista” (BERNARDO, 2014, p. 130). Embora a adoção de tecnologias de gestão pudesse contribuir para uma diminuição da sobrecarga de trabalho, o caminho inverso vem sendo demarcado nas relações de produção, igualando cada vez mais a universidade daquilo que se identifica nas empresas (BIANCHETTI; MACHADO, 2009).” (VIEIRA et al, 2021, p. 261).

A educação popular busca tornar o conhecimento mais acessível e democrático, valorizando o saber popular e o diálogo horizontal entre os diferentes atores envolvidos. Ela é uma forma de educação crítica e transformadora, que busca empoderar as pessoas para que possam atuar de forma mais consciente e participativa na sociedade.

A prática educativa experienciada na participação em um movimento social difere daquela vivenciada nas instituições formais de educação, pois é um saber construído no decurso da vida, por meio da “leitura, interpretação e assimilação dos fatos” vividos pelos indivíduos na experiência do movimento (GOHN, 1999, p. 98). Dedicamos este tópico para trazer algumas reflexões feitas a partir dos relatos sobre a maneira como o processo educativo se dá no movimento social estudado, trazendo alguns dos princípios que fundam esse processo e os modos como ocorre. (LUCENA et al, 2019, p. 298).

Já o produtivismo acadêmico pode ser uma barreira para a construção de um conhecimento mais democrático e relevante para a sociedade, uma vez que pode levar os acadêmicos a produzirem em um ritmo insustentável e a privilegiar temas e abordagens que não são necessariamente relevantes para as demandas sociais.

Essa ligação da produção acadêmica com uma racionalidade de mercado tem colocado a qualidade dos trabalhos em segundo plano. Além disso, a necessidade de se alcançar metas que possam garantir recursos para a universidade têm levado a um novo modelo

de seleção de estudantes para os cursos de pós-graduação, sendo priorizado o ingresso daqueles que possuam um suposto potencial de publicação, independente da profundidade, dos benefícios ou do conhecimento produzido por suas pesquisas (PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015). Contudo, revela Silva (2009), ainda que os números apresentados e, muitas vezes comemorados, tragam otimismo no contato com um ranqueamento sobre qualidade, pouco conseguem mostrar a respeito das pressões e das estruturas que podem ser encontradas por trás de cada publicação. (VIEIRA et al, 2021, p. 263).

[...] a universidade mecaniza e desumaniza seus participantes, concedendo a eles o status de meros ‘operários pesquisadores’, que estão ali apenas para cumprir seu papel de gerar um conhecimento rentável” (p. 18073). Por este prisma, a universidade abre as portas para o capital, possibilitando uma adaptação dos pesquisadores ao modelo quantitativo de produção científica que passa a ditar as regras. (VIEIRA et al, 2021, p. 264).

Diante da revisão bibliográfica apresentada neste artigo, é possível concluir que os Movimentos Sociais e a Educação Popular são fundamentais para a transformação social e a luta por direitos e justiça. No entanto, esses movimentos e práticas educativas enfrentam o desafio do produtivismo acadêmico, que muitas vezes exige resultados imediatos e quantificáveis em detrimento de processos de construção de conhecimento mais longos e participativos.

Nesse contexto, é importante destacar a necessidade de se fortalecer a relação entre as práticas de Educação Popular e os Movimentos Sociais, construindo processos educativos mais participativos e dialogais, que partam das experiências e saberes dos sujeitos envolvidos. É preciso também resistir aos modelos hegemônicos de produção de conhecimento que desconsideram as especificidades dos contextos populares e das lutas sociais.

Portanto, é fundamental que os estudos e pesquisas sobre Educação Popular e Movimentos Sociais sejam pautados por uma perspectiva crítica e transformadora, que valorize as experiências populares e busque contribuir efetivamente para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim desta incursão pelo estudo do estado do conhecimento que relacionou a interseção entre a educação popular e os movimentos tornou evidente a complexidade das dinâmicas que permeiam esse campo multifacetado. A pesquisa revelou que, embora a educação popular e os movimentos sociais representem potentes ferramentas de transformação social, o contexto acadêmico contemporâneo, por vezes, os submete a uma lógica de produtividade que nem sempre coaduna com seus princípios essenciais.

A relação entre produtivismo acadêmico e educação popular emerge como um ponto sensível, onde a pressão por resultados quantificáveis pode enturvecar a natureza qualitativa e participativa intrínseca à educação popular. O paradigma da produtividade, com suas métricas quantitativas e metas exigentes, pode, inadvertidamente, desviar o foco da construção de conhecimento colaborativo e emancipatório, características fundamentais da educação popular.

No âmbito da psicologia, minha área de formação, a relevância deste estudo se destaca ao oferecer insights acerca das possíveis tensões entre os ideais da educação popular e as demandas do meio acadêmico. A compreensão dessas dinâmicas é crucial para profissionais da psicologia, pois a prática nessa área frequentemente se entrelaça com contextos sociais e educacionais. Conscientes das potenciais armadilhas do produtivismo, os profissionais podem adotar abordagens mais sensíveis, ancoradas na participação ativa e no diálogo contínuo com os acadêmicos e movimentos sociais.

Assim, ao refletir sobre a contribuição deste estudo para minha formação e futura prática profissional, percebo a importância de articular os princípios da educação popular com as exigências acadêmicas, promovendo uma integração que potencialize o compromisso social inerente à psicologia. Ao compreender as nuances dessa relação, posso me posicionar de maneira crítica, buscando práticas que transcendam a mera produção de conhecimento para abraçar uma perspectiva transformadora e inclusiva. Em última análise, a interseção entre educação popular, movimentos sociais e produtivismo acadêmico oferece um terreno fértil para a reflexão e ação, desafiando-nos a construir pontes entre teoria e prática, academia e comunidade, em busca de profissionais de diversas áreas comprometidos com a justiça social e a promoção do bem-estar coletivo.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Notas de Campo. In: BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto Editora, 1994, p.150-175.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos. São Paulo: Edusp, 1987.

CATINI, Carolina. Educação não formal: história e crítica de uma forma social. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, Campinas, SP, 28 maio 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147222980>. Acesso em: 10 out. 2022.

CORDEIRO, Betânia; FISCHER, Maria Clara. Por onde caminha o campo investigativo da educação popular?: Questões que orientam o debate atual. **Educação em Revista - UFMG**,

Belo Horizonte, MG, v. 37, 16 jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698230682>. Acesso em: 10 out. 2022.

LUCENA, Hadassa; CARAMELO, João Carlos; SILVA, Severino. Educação popular e juventude: o movimento social como espaço educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 49, p. 290-315, 9 dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146754>. Acesso em: 10 out. 2022.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.55, 2021. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 04 de abril de 2023

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154, 13 out. 2014. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/284139997_Estado_do_Conhecimento_conceitos_finalidades_e_interlocucoes - Acesso em: 04 de abril de 2023.

RICOEUR, Paul. **Temps et récit**. Paris: Seuil, 1983.

VIEIRA, Josimar; CASTAMAN, Ana Sara; JUNGES, Mario Luiz. Produtivismo acadêmico: representação da universidade como espaço de reprodução social. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, p. 253-269, 16 abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100014>. Acesso em: 10 out. 2022.



MUSEUS E NARRATIVAS ANTIRRACISTAS: ENSINO E REFLEXÃO CRÍTICA A PARTIR DO ACERVO.

Priscila Maria de Jesus

RESUMO

A concepção de uma noção de museus antirracistas, ou que propõem ambientes expositivos propícios à sua reflexão, constitui-se em uma abordagem reflexiva e crítica dos ambientes expositivos e sua concepção de exposições. Desta forma, o texto objetiva analisar de que forma os museus podem propiciar um espaço para reflexão e combate ao racismo e o desenvolvimento de atividades educativas que integrem a relação museu-escola. Por metodologia, adotou-se a pesquisa qualitativa, de cunho explicativo, ancorada em levantamento bibliográfico e mapeamento de museus voltados para a história e cultura Afro-Brasileira. Percebeu-se que os museus avançaram quanto a visibilidade e emergência de espaços voltados para a cultura e história afro-diaspórica.

Palavras-Chave: Exposição, Educação em Museus, Racismo.

Introdução

“Ninguém nasce odiando o outro pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

Nelson Mandela

Os museus, como espaços de memória e informação, ao longo dos séculos desenvolveram seus acervos e práticas, as quais se apoiaram, em grande parte, em um espelhamento de uma museologia desenvolvida no contexto europeu. Esses acervos, podem apresentar questões dúbias quanto à sua origem, fruto de espólios de guerras, viagens científicas

ou processos de colonização, que de forma arbitrária saquearam civilizações ao longo dos séculos.

No entanto, suas exibições retrataram estes como algo exótico e diferente, forma, com que originaram os gabinetes de curiosidades, e perduraram, cujos acervos, em grande parte, originaram os museus modernos. Mas, embora no último século tenha-se criado mecanismos para restringir a apropriação indébita de objetos e a sua venda (Araújo, 2012, Duarte, 2007, Jesus, 2014). Desta forma, organizações como a UNESCO e o ICOM, ao longo da segunda metade do século XX, têm estudado formas de coibir essa circulação, por meio de normativas e cooperação com os países signatários.

Esse movimento, junto com as crescentes políticas de repatriação de objetos aos seus países originários, tem suscitado discussões sobre o papel dos museus e seu perfil, seja nos processos de formação de suas coleções, seja na forma como exibem esses objetos. Pensar os museus como espaços de memória e informação, fortalece essa reflexão sobre as origens dos seus acervos e como inserir o seu público em uma reflexão crítica sobre questões sociais, uma vez que estes podem promover uma aproximação entre as pessoas e possibilitar que estes aumentem seu acesso à informação (Takahashi, 2000).

Desta forma, o presente texto objetiva analisar de que forma os museus podem propiciar um espaço para reflexão e combate ao racismo. Por metodologia, adotou-se a pesquisa qualitativa, de cunho explicativo, ancorada em levantamento bibliográfico e mapeamento de museus voltados para a história e cultura Afro-Brasileira.

Museus: espaços de reflexão crítica

Em 2022 o ICOM, apresentou a nova definição de museu que consiste em:

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os museus funcionam e comunicam de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos. (ICOM, 2022).

Cabe destacar o reforço que se foi dado ao se pensar a diversidade, e esta não a uma de tipologias de acervos, mas de narrativas presentes nos espaços museais, que acolham e dêem visibilidade à temas mais sensíveis e que englobem demandas existentes na contemporaneidade, como a reflexão sobre questões de gênero, racismo, minorias étnicas, entre outros.

No Brasil, a formação dos museus, segundo Deborah Santos (2014) “foram criados neste contexto e colaborara decisivamente com a divulgação das teorias raciais no país, com as regras de um progresso humano “único, linear e inquebrantável”.” Desta forma, suas exposições adquiriram um perfil que se apoiavam em apresentar os resquícios de uma outrora nobreza existente ou sua elite econômica, dando pouca voz, ou uma voz crítica aos objetos que retratam a história e cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Se, os museus, enquanto espaços de informação e memória, podem ser utilizados como equipamentos que auxiliem nos processos de ensino por parte de professores, de que forma, essas exposições, às vezes engessadas, poderiam suscitar uma educação no contexto antirracista?

Utilizando essa pergunta como norte, pode-se dividir a reflexão a seguir em dois momentos: a museologia como espaço de reflexão e crítica social e, também, a formação dos professores para a utilização dos museus de forma crítica, mesmo que estes não apresentem de forma aberta esta questão.

Desvallées e Mairesse (2013) destacam que o termo museologia pode apresentar cinco acepções possíveis, que passam desde tudo aquilo que se refere ao ambiente do museu a se pensar esta enquanto um campo disciplinar, que fomenta a reflexão e teorias a partir do seu espaço e seu objeto de estudo. Sabe-se que os museus surgem antes da própria noção de Museologia e sua posterior estruturação como campo disciplinar, abarcando cada vez mais discussões e processos, destacando, aqui, a museologia crítica. Araújo (2012) destaca que “o desenvolvimento da perspectiva crítica sobre os museus teve maior incidência em abordagens mais próximas da sociologia da cultura, buscando problematizar os vínculos entre a ação museológica e a manutenção das hierarquias culturais”. Nesse processo de hierarquização, destacou-se estudos como o de Bourdieu (2007) que buscava associar as relações culturais entre o visitante e aquilo que estava em exposição.

Nesse processo entre o visitante e o que está exposto no museu destaca-se as relações de aproximação, quando eles encontram algo que faça referência com as suas memórias e vivências ou de afastamento, quando o que está exposto é muito distante de sua realidade. Gonçalves (2005) destaca que “Os objetos que compõem um patrimônio precisam encontrar "ressonância" junto a seu público.” Ou seja, quanto mais próximo ele se torna desse espaço, pelas suas memórias ou história, diluindo informações ambíguas e tornando-se mais objetivo e reflexivo em seus discursos.

Desta forma, uma exposição de museu, por meio de sua narrativa, pode fomentar uma reflexão crítica por parte do seu visitante, a partir dos recursos que são utilizados. Por que

destacar o papel dos recursos? Pois o objeto em si, suscita também, distintas interpretações, a partir da perspectiva que o seu público o olhe. Neste caso, os profissionais de museus podem se valer de etiquetas, textos informativos, guiamento, para apresentar essas possibilidades. Cabe destacar, que essa escolha, em geral, se remete à missão da instituição museu, sendo sua exposição de longa duração, um reflexo de como ela pretende se apresentar para seu público.

No entanto, isso não impede a criação de recursos que suscitem a reflexão por parte de seu público. Padilha, Café e Silva (2014) destacam que “Os objetos, ao entrarem nos museus, passam a ser ordenados, classificados e estudados, de forma que o indivíduo possa compreender a lógica daquela exposição.”. A quantidade de pesquisa realizada antes de colocar um objeto em exposição e a delimitação da informação que será passada, determinam o grau informacional daquela exposição, pois quanto mais informação coletada, mais abrangente é a perspectiva sobre um objeto, de forma contrária, quanto menos, mais limitada se torna a informação disponível, possibilitando a existência de conteúdo ainda duvidoso a ser apresentado, ou em alguns casos, a inexistência de informações sobre objetos.

Quando se parte para o contexto das exposições ou museus que apresentem a cultura afro-diaspórica ou indígena, parte-se para uma abordagem antirracista dos seus objetos e da forma como são apresentados. Mas, o que seria uma abordagem antirracista?

As discussões sobre a questão étnico-racial no Brasil, nas últimas décadas, tornaram-se cada vez mais abordadas e com propostas de políticas públicas voltadas para a equidade e reparação dos grupos afrodescendentes. No que tange ao ensino, destaca-se a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 10.639/2003) e das Leis de Cotas (nº 12.711/2012), como algumas das políticas implementadas com vistas a visibilidade e equidade, no qual Munanga (2009) ressalta que, “os que pensam que a situação do negro no Brasil é apenas uma questão econômica, e não racista, não fazem esforço para entender como as práticas impedem ao negro o acesso na participação e na ascensão econômica”. Desta forma, o antirracismo surge como toda atitude, ação, pessoa que apresenta um posicionamento contra o racismo

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (Almeida, 2019).

Em uma sociedade cujo fluxo constante e forçado de populações negras africanas até o século XIX formaram grande parte da população, torna-se cada vez mais necessária a reflexão e desenvolvimento da compreensão que atitudes racistas não são moralmente, judicialmente e socialmente aceitas e devem ser denunciadas e colocadas em discussão. No âmbito dos museus, passa-se para uma reflexão da própria forma como e quais objetos são expostos.

Santos (2014) destaca que no âmbito dos museus e suas exposições “quando reconhecem a cultura afro-brasileira, as Africanidades, elas trazem o estigma da escravidão, pois são escolhidas correntes, as gargalhadeiras, chibatas e outros objetos de submissão ao trabalho escravo para retratá-los”. Essa perspectiva acrítica perpetua uma visão elitista dos museus e suscita a uma narrativa silenciosa, que não denuncia, e desta forma, coaduna com o racismo ainda presente na sociedade brasileira.

Oliveira, Pedroza e Pulino (2023) ressaltam que, no âmbito escolar, a supressão e omissão de histórias e posicionamentos dos grupos étnicos ao longo da história, constitui em uma forma de racismo, assim, ao se usar o mesmo processo para os museus, a omissão das lutas, oposições, posicionamentos dos grupos étnicos ao seu processo de escravização, não seriam os museus, também racistas?

Repensar as práticas expositivas existentes a partir de uma perspectiva antirracista, é rever narrativas, acervos expostos, as próprias pesquisas existentes nos museus. Consiste em dar voz a quem lhe é de direito, em potencializar as suas demandas, em publicizar as suas lutas. Também é aproximar os museus de grande parte da população brasileira, que no censo do IBGE de 2022, indicou que 56% da população é composta de negros e pardos autodeclarados.

Para exemplificar essa relação entre exposição e reflexão crítica sobre o tema, a Figura 1, de um dos módulos expositivos do Museu do Homem do Nordeste (Recife/PE), apresenta, junto com os objetos de tortura, textos relacionando a questões contemporâneas da população negra, seja os quilombos ou o mapa da violência no Nordeste, o que suscita discussões entre o passado e o presente.

Figura 1 - Museu do Homem do Nordeste.



Foto: Priscila de Jesus (2023).

Para além, a própria representação negra em fotografias e pinturas, ou mesmo de artistas negros e suas obras, quase inexistentes nos corredores dos museus, suscita uma discussão de onde estão e como fazer com que ocupem esses espaços. Para além dos objetos de tortura, tão presentes, há uma longa e fundamentada arte, influenciada pelos povos afro-diaspóricos, que ganharam características próprias aqui no Brasil.

O segundo ponto de reflexão, a formação dos professores para a utilização dos museus de forma crítica, destaca-se no processo de uso dos museus como equipamentos educacionais. Silva e Pacheco (2021) destacam que “Cada vez mais os museus vêm sendo explorados pelos professores em sua função didática, onde a turma é levada com o objetivo de vivenciar uma experiência de confronto entre sujeito (aluno(a)) e objeto (exposição)”.

O uso dos museus como equipamento educativo, passa pelo conhecimento do docente sobre o museu e o que ele apresenta e a vinculação deste ao seu conteúdo programático. A depender de onde esteja localizada a escola, há uma oferta maior ou menor em possibilidades de museus e sua vinculação com distintas disciplinas.

O desenvolvimento de ações por parte dos museus que possam atualizar os professores, por meio de oficinas, materiais complementares, entre outros, possibilita uma melhor integração entre museu-escola e o processo de aprendizagem, bem como a capacitação por parte dos profissionais de educação em como utilizar museus e equipamentos culturais em sala de aula. Consiste em um caminho em mão dupla, no qual tanto a escola (e seus profissionais) e os museus (e seus profissionais), precisam trabalhar em conjunto para propiciar a melhor forma de utilização dos seus espaços. No que tange à uma educação antirracista nos museus, destaca-

se o uso dos espaços por parte dos docentes para que onde há um silenciamento em suas exposições, fomentar uma reflexão crítica e vincular com fatos, personagens, entre outros que se relacione com a sua região ou de forma mais ampla.

Sugestões e possibilidades do ensino em museus

Existem diversas metodologias para o uso dos espaços dos museus enquanto espaços educativos por parte de docentes, no entanto, o que se apontará aqui, serão algumas sugestões, sobretudo de espaços no ambiente web, uma vez que nem sempre as escolas públicas dispõem de recursos para utilização de ônibus, ou a localidade pode não oferecer algum museu de cultura e história afro-diaspórica.

Desta forma, os museus podem se valer da educação patrimonial como uma forma de aproximação entre o público e o que se apresenta nos espaços dos museus. Horta, Grunberg e Monteiro (1999) apresentam como um dos objetivos da educação patrimonial “levar as crianças e adultos a um processo ativo de **conhecimento, apropriação e valorização** de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num **processo** contínuo de **criação cultural**”.

Pacheco (2012), ao analisar as diferentes metodologias de educação patrimonial e sua relação com o ambiente de ensino propõe:

o planejamento para o uso didático do museu na sala de aula deve estar atento e prever, inicialmente, a vinculação dos conteúdos estudados à exposição que será visitada, segundo, a realização da visita com uma programação definida e, de volta à sala de aula, a utilização da experiência vivida no museu para a realização de uma produção cultural.

Desta forma o processo de visita está dividido em três momentos:

Figura 2 - Três momentos da visita de grupos escolares.

| Antes | Durante | Depois |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Discussão do tema a ser visto no museu em sala de aula; • Proposta de atividades, pesquisa, palestras. | <ul style="list-style-type: none"> • Vivência no ambiente expositivo | <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da visita, por meio de discussão em sala, resumo. • <i>Feedback</i> para a instituição sobre as impressões dos discentes |

Fonte: Adaptado a partir de Pacheco (2012)

A realização de visitas, como parte de um conteúdo programático pelo professor, pode e deve envolver outras atividades além da visitação em si, que permitam que os discentes se integrem às discussões e, sobretudo, desenvolvam um senso crítico sobre o tema abordado. Cabe destacar, que as atividades desenvolvidas devem acompanhar a faixa etária e a série dos discentes, no entanto, orientações podem ser feitas e adaptadas.

O Quadro 1 apresenta uma atividade que possibilita tanto a discussão dos discentes com a família, o exercício da pesquisa no ambiente web e o poder de síntese a partir da discussão em sala, possibilitando que o professor trabalhe com as três respostas obtidas. A Atividade pode ser aplicada para discentes a partir do fundamental II.

Quadro 1 - Percebendo

| Quadro das percepções - Atividade antes da visita | | | |
|--|-----------------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| O que vamos perceber? | Conversa com os familiares | Pesquisa na internet | Discussão em sala |
| Antirracismo | | | |
| Afro-diaspórico | | | |
| Quilombo | | | |
| Raça | | | |
| Racismo | | | |

Fonte: Elaboração Própria (2023)

Outra atividade que exercita a pesquisa e que os discentes descubram sobre seu lugar, é a apresentada no Quadro 2, que segue o modelo do Quadro 1, mas refere-se a espaços e manifestações culturais.

Quadro 2 - Conhecendo

| Quadro do conhecendo - Antes da visita | | |
|---|--------------------------|------------------------------------|
| O que vamos conhecer? | O que eu conheço? | O que descobri na pesquisa? |
| Conhecendo lugares e manifestações culturais | | |
| Lugares | | |
| Manifestações Culturais | | |
| Comidas | | |

Fonte: Elaboração Própria (2023)

O Quadro 2 permite que os discentes conheçam mais sobre a cultura local, podendo ser aplicado a nível de estado, **o que você conhece que é representativo no seu estado?**

Durante a visita, o professor pode passar uma atividade para ser respondida durante a visita, ou que esta seja uma reflexão escrita após, em sala de aula.

Quadro 3 - Descobrindo

| Quadro - Descobrindo os objetos - Durante a visita | | |
|---|-------------------------|--|
| Objeto escolhido: | | |
| Aspectos analisados | O que eu percebi | O que aprendi pesquisando sobre ele |
| Com o que parece? | | |
| Qual o seu material? | | |
| Como foi feito? | | |
| O que chamou a sua atenção? | | |
| Como era utilizado? | | |
| Quem utilizava? | | |

Fonte: Adaptado a partir de Horta, Grunberg e Monteiro (1999).

A atividade do Quadro 3, pode ser aplicada, pensando o objeto que mais chamou a atenção dos discentes ao longo da visita, desta forma, ele pode escolher um, apresentar suas percepções e, quando retornar para casa, pesquisar sobre o objeto e informações adicionais sobre ele. Nesta atividade, pode solicitar que o discente faça um registro fotográfico do objeto, para compartilhar com os colegas e o professor em sala de aula., o que, junto com suas impressões da visita, compreende o **depois**.

Mas, e se após a preparação não conseguir um ônibus ou uma forma de levar os discentes para o museu físico? O que fazer?

Com o avanço das tecnologias digitais, cada vez mais museus apresentam seus acervos e exposições em ambiente web. Sejam museus nato-digitais (que nascem já no espaço web, sem correlato com um em ambiente fora da internet) ou museus que apresentam sites com suas coleções, estes constituem-se materiais pedagógicos que podem ser visitados juntos em sala de aula ou como atividade para casa.

Dentro dessa lógica, começa-se a pensar em outras formas de identificar o patrimônio e o que esse representa para essa nova sociedade, bem como identificam-se outras formas de preservar o acervo, disponibilizar e comunicar ao público, por intermédio da criação de um patrimônio digital e das exposições virtuais. (Padilha, Café, Silva, 2014).

Desta forma, o Quadro 4 apresenta uma relação de instituições museais brasileiras que apresentam acervos e exposições disponibilizados online, que permitem o desenvolvimento de atividades, incluindo o Quadro 3. Assim, se torna possível visualizar distintos acervos, que podem de adaptar as especificidades do planejamento do docente, seja conhecê-lo presencialmente e/ou seu *site*.

Quadro 4 - Lista de Museus com acervos afro-diaspóricos no ambiente *web*

| Museu | Localização | Site |
|--|--------------------|--|
| Museu Afro-Digital da Memória Africana e Afro-Brasileira | - | https://museuafrodigital.ufba.br/ |
| Museu da Memória Negra de Petrópolis | - | https://museudamemorianegradepetropolis.com/ |
| Museu dos Quilombos e Favelas Urbanos | Belo Horizonte/MG | https://linktr.ee/muquifu |
| Museu do Percurso Negro | Porto Alegre/RS | https://museudepercursodonegroemportoalegre.blogspot.com/ |
| Museu da Abolição | Recife/PE | https://museudaabolicao.museus.gov.br/ |
| Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira | Rio de Janeiro/RJ | https://www.rio.rj.gov.br/web/muhcab |
| Museu Afrobrasileiro - UFBA | Salvador/BA | http://www.mafro.ceao.ufba.br/pt-br |
| Museu da Cultura Afro-Brasileira | Salvador/BA | https://museuafrobrasileiro.com.br/ |
| Museu Cafuá das Mercês (Museu do Negro) | São Luís/MA | http://casas.cultura.ma.gov.br/portal/mham/index.php?page=mcafuam |
| Museu Afro Brasil | São Paulo/SP | http://www.museuafrobrasil.org.br/ https://artsandculture.google.com/partner/museu-afro-brasil?hl=pt-BR |

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Considerações Finais

A emergência de espaços voltados para a cultura e história afro-diaspórica, constituem-se em uma crescente, na qual há uma mudança de orientação, saindo da apresentação da elite brasileira e, a posterior visibilidade de grupos étnicos antes invisibilizados ou silenciados nos espaços dos museus.

Embora o crescente número de museus afro-brasileiros ou de negro tenha apresentado uma percepção maior sobre esses acervos, sua proporção e representação em território nacional ainda é incipiente. Desta forma a discussão de um museu antirracista e quais caminhos são possíveis, constitui-se em uma discussão ainda inicial, mas que deve ser realizada com urgência.

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas. Ribeiro, 2019).

Relacionar os museus e os processos educativos, por meio de visitas escolares e formação docente é um dos caminhos para a sua utilização, bem como a multiplicação da discussão de racismo no Brasil. Ao propor atividades iniciais, pretendeu-se dar um primeiro caminho, que possa ser ampliado e adaptado por professores em sala de aula.

Se os museus, ao longo dos séculos, nasceram como um espaço voltado para a elite, chegou a hora de ocuparmos esses espaços e nos fazer visíveis e com voz, de mostrar todas as resistências e lutas do povo negro ao longo dos séculos e que deve estar sim nos museus, para que todos saibam quem nós somos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Coleção Feminismos Plurais, Djamilia Ribeiro [coord.]. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Museologia: correntes teóricas e consolidação científica. **Revista Museologia e Patrimônio**. Vol. 5, n. 2, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de Museologia**. Tradução: Bruno Brulon Soares, Marília Xavier Cury. ICOM: São Paulo, 2013.

DUARTE, Adelaide Manuela da Costa. **O Museu Nacional da Ciência e da Técnica: 1971-1976**. Coimbra: Ed. da Universidade de Coimbra, 2007.

GONÇALVES, J. R. S. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios. **Horizontes Antropológicos**, v. 11, n. 23, p. 15–36, jan. 2005.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico da Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN / Museu Imperial, 1999.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: características gerais dos domicílios e dos moradores, 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

ICOM. **Nova definição de museus**, 2022. Disponível em: https://www.icom.org.br/?page_id=2776

JESUS, P. M. de. Uma reflexão sobre o processo de musealização: o patrimônio imaterial nos espaços museais. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 48, n. 4, 23 Jul. 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Coleção Cultura Negra e Identidades. 3ª ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA, N. P. DE.; PEDROZA, R. L. S.; PULINO, L. H. C. Z. Escrivências: possibilidades para uma educação antirracista. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280101, 2023.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. O museu na sala de aula: propostas para o planejamento de visitas aos museus. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 63–81, 2012. DOI: 10.5965/2175180304022012063. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012063> Acesso em: 1 dez. 2023.

PADILHA, R. C.; CAFÉ, L.; SILVA, E. L. DA. O papel das instituições museológicas na sociedade da informação/conhecimento. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 19, n. 2, p. 68–82, abr. 2014.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, D. S. Museus e Africanidades. **Museologia & Interdisciplinaridade**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 287–292, 2015. DOI: 10.26512/museologia.v3i6.16766. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/16766> Acesso em: 14 nov. 2023.

SILVA, Goreti P. da. PACHECO, Ricardo de A. O uso do museu no ensino escolar de História. **REVISTA CADERNOS DE ESTUDOS E PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA RECIFE**, V. 7, N°. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/cadernoscap/article/view/250330>

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

ABSTRACTS

1 FREQUENCIES OF THEMES IN SOCIAL AND SPIRITUAL HEALTH IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES OF BASIC EDUCATION TEACHERS IN THE STATE OF ALAGOAS: A LOOK AT ANTIRACIST EDUCATION AND CULTURE OF VIOLENCE.

**Davi Soares dos Santos
Antonio Filipe Pereira Caetano**

Physical Education classes have always been marked by ideals of freedom, non-formal education, and unconventional behaviors not observed in classrooms of other teaching subjects. However, on the other hand, dealing with bodies, the field has always been exposed and susceptible to issues of prejudice, bullying, and violence. The objective of this study was to identify the frequency of discussion on anti-racist education in Physical Education classes of Basic Education teachers in the state of Alagoas. This is a quantitative, analytical, and cross-sectional study, based on the application of a questionnaire on school health, with questions about social and spiritual health, aimed at identifying the presence of anti-racist themes in the classes of basic education teachers from seven Education Management Regions (GERE's) in the state of Alagoas. A total of 167 teachers participated in the study, the majority being men (65.8%), of mixed race (64.6%), graduated from private higher education institutions (63.5%), with specialization (62.2%), with less than three years of professional practice (30.5%), under contractual regime in the public service (53.9%), and working more than 40 hours per week (40.1%). In terms of anti-racist content, regular frequency rates were identified for themes related to equity in ethnic-racial rights (1.8 ± 0.8); encouragement of attitudes and values of respect (1.3 ± 0.7); combating bullying and religious prejudice (1.7 ± 0.8); and perception of the influence of religions on bodily practices (1.3 ± 0.7). On the other hand, topics that had frequencies considered good were those related to promoting peace (2.1 ± 0.7); exercising citizenship and social responsibility (2.0 ± 0.7); and discussing and identifying bullying (2.1 ± 0.7). It is concluded that the discussion on anti-racism in Physical Education classes still needs to take significant steps for deeper immersion in the theme on the school ground. Although the scores suggest regular and good indices, contents about the culture of violence were more expressive than ethnic-racial theoretical foundations, demonstrating a racial invisibility of teachers in relation to their students.

Keywords: Physical Education; anti-racism; culture of violence; health; basic education; Alagoas.

2 PASSING THROUGH KALUNGA - 20 YEARS OF LAW 10.639/03: TEACHERS' CONVERSATIONS, BETWEEN ANTI-RACIST KNOWLEDGE AND PRACTICES FOR TEACHING HISTORY.

Jairton Peterson Rodrigues dos Santos

The present text provides a brief history of the creation of Law 10.639/03 and its applicability to the teaching of History. Additionally, it questions the Brazilian educational process, which often leans towards a Eurocentric ideal that disregards the knowledge of Afro-descendants. Drawing from the ideas of bell hooks, we advocate for transgression as an important role in an anti-racist and decolonizing process. Kalunga is portrayed as a site of transformation, collective projection, and circularity, as indicated by Muniz Sodré. We delve into the concept of Quilombism by Abdias Nascimento, Structural Racism by Silvio de Almeida, necropolitics by Achille Mbembe, and History Teaching by Circe

Bittencourt and André Chervell. The works of Paulo Freire are important for pedagogical issues, while Sueli Carneiro, Frantz Fanon, and Grada Kilomba contribute to understanding black subjectivity. With this, we believe that this article contributes to promoting a shared reflection on practices for an anti-racist education that assists History teachers in Basic Education, particularly in High School, and fosters a pedagogical reflection enabling the socialization of content with other education professionals interested in the raised themes.

Keywords: History Teaching, Anti-racist Education, Kalunga, Collectivity, law 10.639/03.

3 CAN DEATH TEACH HISTORY? THE USE OF LEGO TO UNDERSTAND CITIZENSHIP IN THE SANTA ISABEL AND CRUZ VERMELHA CEMETERIES (ARACAJU-SE).

Cleones Gomes dos Santos

The work contains the initial reflections of a research conducted in the Professional Master's Program in History Teaching at the Federal University of Sergipe (ProfHistória/UFS), aligned with the research line "Historical Knowledge in Different Memory Spaces." The studies address the space of the Cruz Vermelha and Santa Isabel cemeteries, as both cemeteries are intended for socio-economic burials with distinct hierarchies in Aracaju, SE. While the Cruz Vermelha cemetery serves the destitute of the city, the Santa Isabel cemetery remains restricted to the local elite. Thus, the idea of "dying well as a legacy" and mortuary architecture as a work of art contrasts with the idea of "forgetfulness" in the simplicity of the set of drawers and unadorned tombs. The general objective is the use of Lego in constructing a differential perspective in the didactic process of death as a historical source directed at students of Youth and Adult Education for High School (EJAEM). The elaboration of the critical didactic process stems from the conception of using Lego blocks as an educational game in the construction of burial spaces, with challenges and historical information cards that dialogue with local history, cemetery practices, and concepts of citizenship in time and space.

Keywords: Cemeteries; Cultural Heritage; Memory; History Teaching; Gamification.

4 FOR ANTI-RACIST EDUCATION WE MOVE! REFLECTIONS AND METHODOLOGIES FOR SCHOOL ENVIRONMENTS.

**Isadora Pereira Lopes
Kelly Natalina dos Santos
Rogéria Cristina Alves**

This text addresses two fundamental points for considering proposals for Anti-Racist Education: reflections on the role of educators and educational networks regarding this urgent theme, which has been neglected over the years by various sectors of Brazilian society; and we present some methodological alternatives to implement anti-racist educational actions. Our main objective is to point out paths and possibilities for the construction of anti-racist methodologies, activities, and actions within school environments, presupposing African and Afro-Brazilian histories and cultures. To this end, we demonstrate how it is still urgent and necessary to formulate such reflections in the face of various reported cases of racism in school environments. The starting point for this debate could not be more opportune: Law No. 10,639/2003 completed two decades of existence in the year 2023. However, we still observe that there is a long way to go for educational institutions and educator training in effectively combating structural racism and being open to dialogue on the multiplicity of existences. Thus, we advocate for reflections around the reformulation of our school curricula, from basic education to university, to embrace other matrices of thought and worldviews that are not Eurocentric but committed to racial and cultural equity.

Keywords: Racism; Law No. 10,639; Anti-Racism; Education; African History.

5 BRAIDING STRATEGIES FOR TEACHING SOCIOLOGY IN BASIC EDUCATION: FROM THE STRANDS OF BRAIDS TO PRETEACHING PRACTICES.

Luane Bento Santos

This text aims to address the pedagogical activities used in teaching sociology in basic education to incorporate the federal law n.10.639/2003. Twenty years after the advent of the mentioned federal law, the difficulties of teachers and school administrators in applying the contents related to Education for Ethnic-Racial Relations and African and Afro-Brazilian History and Culture in the daily life of classrooms and school spaces are noticeable. Although Sociology has a history of working on ethnic-racial relations in Brazilian society, within the school context, the theme appears only briefly and solely to address issues such as race, racism, and the need for affirmative action policies. In this sense, the valorization of African and Afro-Brazilian history and culture does not occur, and topics related to the legislation are restricted to problems caused by structural racism. The agency of African and Afro-Brazilian populations is not even mentioned in the curricula and teaching materials of the field. The erasure and emptying of black agencies are due to a model of sociology that values theorists from the Global North axis, usually white, heterosexual men from middle and upper classes.

Keywords: Sociology Teaching; Anti-Racist Education; Federal Law 10.639/2003; Pedagogical Practices; Teaching Knowledge.

6 ESSAY ON TEACHING THE HISTORY OF AFRICA: A PERSPECTIVE FROM THE IVORY COAST TO BRAZIL.

Mohammed Yasin

Regarding education in Brazil, this essay is a condensed form of my analyses concerning this issue since I arrived in Brazil. Twenty years ago, when the law was being adopted, I had just arrived in Brazil for graduate studies. The chosen essayistic form here fits perfectly into what it allows, traversing various areas of knowledge, bringing an African perspective on the delicate educational issue in Brazil, after immersing myself in the reality of the complexity of Brazilian daily life. An immersion that occurred amidst constant dialogue with the West African reality that defines us, and in which we were formed until the completion of our undergraduate studies at the Ivorian university.

Keywords: History of Africa; Brazilian education; West African culture; Brazilian culture; Educational system.

7 "VOICE POSITIONING": BUILDING ANTI-RACIST SCHOOLS. STRATEGIES AND PROJECTS TO STRENGTHEN OUR FIGHT FOR A SOCIETY WITHOUT RACISM THROUGH EDUCATION.

Ana Paula de Araujo Gomes Carvalho

The purpose of this text is to present the strategies and projects that were implemented at the Municipal School Doutor José Froes Machado, part of the municipal network of Nova Iguaçu, in the History discipline, based on theoretical books on anti-racist education that are part of the Plural Feminisms Collection. The demand for the project arose from the discomfort of having a predominantly black and brown student community and many episodes of racism/discrimination from these same students in their interactions with their peers. It was necessary to bring to our school community an education based on critical racial literacy, presenting concepts that would be practiced and exercised by everyone in the School Unit throughout the project. Thus, between the academic years of 2022 and 2023, working with

the 8th and 9th grade classes, the following were presented: films, documentaries, songs, poems, and predominantly anti-racist themed books or those that led to a discussion on eradicating racism and the formation of anti-racist multipliers among our students who would bring respect for differences and the anti-racist struggle to the school and beyond its walls.

Keywords: Anti-racism, student formation, history, anti-racist practice.

8 CONTRIBUTIONS OF SOCIAL MOVEMENTS TO EDUCATION: A STUDY OF THE STATE OF KNOWLEDGE

**Ingrid Mara Souza Oliveira
Tiago Zanquêta de Souza**

This research, at the undergraduate level, focuses on the contribution of social movements to education: narratives of popular educators. It is linked to the research project entitled RESEARCH, TRAINING, AND INTERVENTION IN EDUCATION: studies in school and non-school educational contexts, with a scholarship from Uniube. Its objective is to present the results of a state of knowledge study on the subject, in order to identify educational theories in/for social movements. It was found that Popular Education is an important tool for strengthening Social Movements, as it aims to pressure power structures, aiming for transformation and social justice. Social Movements, together with popular educators, have contributed by creating popular schools, conducting workshops and courses, producing educational materials, and articulating networks of popular education. These diverse experiences have contributed to expanding access to critical and transformative education for popular segments of society. Some of the main trends and challenges that permeate the relationship between Popular Education and Social Movements include the importance of promoting the training of popular educators and building spaces for collective reflection on Popular Education practices. Finally, Popular Education continues to be fundamental for the organization and mobilization of Social Movements, and new studies and practices are necessary to strengthen this relationship and promote significant social transformations.

Keywords: Teaching-learning; Popular Education; Experience.

9 MUSEUMS AND ANTI-RACIST NARRATIVES: TEACHING AND CRITICAL REFLECTION FROM THE COLLECTION

Priscila Maria de Jesus

The conception of an idea of anti-racist museums, or museums that propose exhibition environments conducive to reflection, constitutes a reflective and critical approach to exhibition environments and their conception of exhibits. Therefore, the text aims to analyze how museums can provide a space for reflection and combat racism, as well as develop educational activities that integrate the museum-school relationship. As for methodology, a qualitative research approach was adopted, focusing on explanation, anchored in bibliographic research and mapping of museums focused on Afro-Brazilian history and culture. It was observed that museums have progressed in terms of visibility and the emergence of spaces dedicated to Afro-diasporic culture and history.

Keywords: Exhibition, Museum Education, Racism.

AUTORES

Davi Soares dos Santos

Graduando em Educação Física-Licenciatura do Instituto de Educação Física e Esporte (IEFE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi colaborador no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) entre agosto e dezembro de 2020.

Antonio Filipe Pereira Caetano

Graduação em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pós-doutorado em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduado em Educação Física/Bacharelado e mestre em Ciências Médicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e atua como Professor Associado 2 no curso de Educação Física do Instituto de Educação Física e Esporte (IEFE) da UFAL. É membro do Grupo de Pesquisa em Laboratório Aplicado em Estudos de Educação Física, Esporte e Lazer (LAEL) e do Grupo de Estudos em Nefrologia Integrada de Alagoas (GENIAL). Debruça-se nos campos de Educação Física e Promoção da Saúde na escola e campos não formais de ensino; efeitos do exercício físico em doenças (especialmente Doença Renal Crônica); e metodologias, práticas de ensino e cineantropometria no Voleibol. Doutorando em Educação Física (UFPB) e coordenador do Projeto PIBIC “(Re)Pense Alagoas: Saúde e Educação Física Escolar na Educação Básica”, vigente entre 2019-2023. E-mail: filipe.caetano@iefe.ufal.br

Jairton Peterson Rodrigues dos Santos

Mestre em Ensino de História-UFS. Professor de História da Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Sergipe (SEDUC-SE) e da rede Municipal de Estância/SE. E-mail: profjairtonpeterson@gmail.com

Cleones Gomes dos Santos

Mestre em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UFS), professor de História na rede estadual de Sergipe e Técnico Ambiental na Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF). E-mail: cleones.ufs@gmail.com

Isadora Pereira Lopes

Estudante de Graduação em Pedagogia, na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Faculdade de Educação (FaE-Campus BH). Bolsista de Iniciação Científica pela FAPEMIG. E-mail: isadora.0295890@discente.uemg.br

Kelly Natalina dos Santos

Estudante de Graduação em Pedagogia, na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Faculdade de Educação (FaE-Campus BH). Bolsista de Iniciação Científica pela FAPEMIG. E-mail: kelly.0295911@discente.uemg.br

Rogéria Cristina Alves

Doutora em História Social da Cultura. Pesquisadora e professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Faculdade de Educação (FaE – Campus BH). E-mail: rogeria.alves@uemg.br

Luane Bento Santos

Doutora em Ciências Sociais pela PUC-Rio. Mestra em Relações Étnico-raciais pelo CEFET-RJ. Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela UERJ. Bacharel em Biblioteconomia e Documentação pela UFF. Leciona desde agosto de 2013 como docente de Sociologia na Educação Básica (SEEDUC-RJ) e é professora substituta de Didática e Prática de Ensino das Ciências Sociais na Faculdade de Educação da UFRJ (2023-atual). E-mail: luanebentosantos@gmail.com

Mohammed Yasin

Aboua kumassi koffi blaise, nascido, formado em Licenciatura Espanhol na Costa do marfim, mestre e doutor em literatura brasileira pela USP-SP. Atualmente na qualidade de bolsista CAPES Pós Doutorado, integrou o projeto *África no Brasil tecendo redes de solidariedade* do programa Profhistoria da Universidade Federal de Sergipe, coordenado pela Professora Mariana Bracks do Departamento de História. Seu doutorado versou sobre um estudo comparativo entre *Macunaima* do Mario de Andrade e *Kaydara* do Cheikh Ahmadou Hampâté Bâ. Discípulo do saudoso Grand Papa, líder religioso africano cujo importante livro - *Menosprezo Ocidental: Lágrimas de Sangue, Contos e contas da escravidão*- traduziu para o português. Além de traditerapeuta pela espiritualidade africana, tem se dedicado à introdução no Brasil da ciência milenar africana o Laturu-Ifa Bambara que estabelece um potente diálogo entre Islã e religiões de matriz africana no Brasil. E-mail: mhdb2003@gmail.com

Ana Paula de Araujo Gomes Carvalho

Graduada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em História da África e do Negro no Brasil pela Universidade Cândido Mendes (UCAM/RJ). Mestre em Relações étnico-raciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Professora das redes Estadual do Rio de Janeiro e do Município de Nova Iguaçu. E-mail: anagcarvalho2009@gmail.com

Ingrid Mara Souza Oliveira

Discente do curso de psicologia da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Bolsista Uniube de Iniciação Científica. E-mail: ingrid.psico@edu.uniube.br

Tiago Zanqueta de Souza

Doutor em Educação. Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação: formação docente para Educação Básica – Mestrado Profissional, ambos da Universidade de Uberaba (UNIUBE). E-mail: tiago.zanqueta@uniube.br

Priscila Maria de Jesus

Possui graduação em Museologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestrado em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Mestrado em Ciência da Propriedade Intelectual pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Doutoranda em Ciência da Informação (UFPE). Professora Adjunta IV do Departamento de Museologia, da Universidade Federal de Sergipe. Tem experiência na área de Museologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Documentação Museológica, Teoria Museológica e Musealização do patrimônio, Expologia, Expografia, Patrimônio Cultural, Inovação Tecnológica, Gamificação, Educação Patrimonial, Propriedade Intelectual. E-mail: priscilamdj@academico.ufs.br

AS ORGANIZADORAS

Janaina Cardoso de Mello

Bacharel e Licenciada em História (UERJ), Especialista em História Contemporânea (UFF), Mestre em Memória Social (UNIRIO), Mestre em Turismo no PPMTUR-IFS, em Gestão de Destinos Turísticos: Sistemas, Processos e Inovação (DTPI). Doutora em História Social (UFRJ) com pesquisa na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal (FLUP). Pós-Doutoranda em Estudos Culturais (PAAC-UFRJ). Professora Adjunta no DHI da Universidade Federal de Sergipe (UFS). É professora do PROFHISTÓRIA/UFS Mestrado/Doutorado em Ensino de História, no Mestrado em História (PROHIS) e no Mestrado/Doutorado em Educação (PPGED). Investigadora na Rede de Estudos de Geografia, Género e Sexualidade Ibero Latino-Americana (REGGSILA) da Universidad Autónoma de Barcelona desde 2014. Ganhadora do Prêmio Prof. Samuel Benchimol e Banco da Amazônia de Empreendedorismo Consciente, 2016, categoria Economia Criativa, do Prêmio do Itaú Cultural para pesquisas em Economia da Cultura, 2017 e do XI Prêmio João Ribeiro de Divulgação Científica e Inovação Tecnológica - 1 Lugar Pesquisador Destaque em Ciências Humanas, Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe FAPITEC/SE, 2023. Pesquisadora Multidisciplinar com ênfase em Patrimônio Cultural, Turismo, Museus, Desenvolvimento Sustentável, Ensino de História e Tecnologias Sociais. Membro da Red de Cooperación Académica en la Cátedra Patrimonio Cultural Inmaterial de Latinoamérica y el Caribe/UNESCO, Argentina e Colômbia. Membro da Comunidad de Especialistas en Datos para el Planeamiento Educativo do Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) UNESCO, Buenos Aires. Pesquisadora do Grupo de Estudos do Tempo Presente (GET-UFS/CNPq), do Laboratório de Humanidades Digitais e Documentação Terminológica (LADOC - UFS/CNPq) e do NUPEP Núcleo de Pesquisa Propriedade e suas Múltiplas Dimensões (UFRRJ/CNPq). Bolsista de Produtividade Tecnológica e Extensão Inovadora (DT) na área de Tecnologias Sociais e Educacionais (2024-2027), Chamada CNPq n 04/2023. E-mail: janainamello.ufs@gmail.com

Mariana Bracks Fonseca

Professora de História da África e de História da Cultura Afro-brasileira na Universidade Federal de Sergipe. Estágio Pós-doutoral realizado na UFMG. Doutora em História Social (USP). Mestre em História Social (USP). Graduada em História (UFMG). Produção sobre a rainha Njinga Mbandi de Angola com foco em sua atuação política e militar na articulação da resistência à ocupação portuguesa na Era Moderna. Reflete sobre as memórias e representações desta soberana a diáspora africana, que foi - e vem sendo- inventivamente recriada na cultura afro-brasileira e evocada para a construção das identidades negras. Pesquisa relações de gênero em África e histórias de mulheres poderosas que assumiram o controle de estados e instituições na perspectiva da longa duração. Coordenadora do Ananse GEPHADA (Grupo de Estudos e Pesquisa em História da África e Diáspora Africana) na Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora do projeto educacional KIZOMBA DOS SABERES: o portal da cultura afro-sergipana, direcionado para a produção de recursos didáticos a partir dos valores negros. É professora do PROFHISTÓRIA/UFS Mestrado/Doutorado em Ensino de História e no Mestrado em História (PROHIS/UFS). E-mail: marianabracks@academico.ufs.br

Índice Remissivo

A

Acervo, 10, 154, 155, 158, 162, 163, 164

Afetividade, 34, 129, 130, 131, 133

Afeto, 99, 102, 130, 131

Africanos, 8, 19, 32, 34, 35, 36, 39, 52, 53, 54, 55, 65, 72, 73, 79, 82, 88, 94, 105, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 118, 119, 129

Afrodescendentes, 8, 34, 36, 39, 72, 88, 89, 126, 140, 157

Alfabetização, 140, 147, 148

Aluno, 12, 22, 23, 26, 42, 43, 48, 51, 60, 61, 62, 67, 76, 77, 80, 81, 91, 95, 96, 102, 109, 111, 113, 114, 118, 119, 127, 129, 130, 159

Ancestrais, 34, 35, 36, 39, 102, 139

Ancestralidade, 8, 10, 31, 34, 35, 88, 127, 130, 131, 133, 135, 136

Aprendizagem, 13, 25, 43, 51, 59, 61, 67, 68, 70, 78, 79, 130, 141, 142, 143, 145, 148, 159

Aquilombamento, 36, 37

Arte, 8, 13, 42, 81, 84, 88, 159

Atividades Físicas, 22, 23

B

Branquitude, 75, 77, 126, 133, 135, 140

Brincadeiras, 13, 22, 97

C

Cemitério, 7, 8, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 61, 62, 64, 66, 67, 69, 70

Cidadania, 7, 8, 11, 12, 16, 21, 30, 36, 42, 45, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 67, 68, 69, 90, 147

Cinema, 12, 13, 38, 41

Classes, 13, 22, 97, 121, 143

Coletividade, 29, 34, 35, 38, 39, 47, 51

Colonialidade, 75, 84, 87, 129

Competências, 19, 22, 60, 95, 96, 103

Comunidade, 36, 38, 94, 47, 62, 77, 103, 104, 112, 120, 126, 131, 134, 142, 143, 146, 149, 150, 152, 155

Consciência, 14, 22, 38, 47, 73, 78, 88, 104

Constituição, 52, 53, 54, 55, 59, 65, 72, 89, 143

Contexto, 13, 19, 22, 24, 25, 42, 44, 45, 48, 52, 56, 60, 61, 62, 68, 85, 86, 87,

89, 90, 91, 94, 143, 144, 146, 147, 149, 151, 152, 154, 156, 157

Conto, 50, 62, 109, 112, 120, 121, 122, 124, 171

Cotas, 72, 146, 157

Criação, 8, 29, 32, 36, 37, 38, 60, 61, 123, 128, 129, 144, 148, 157, 160, 163

Currículo, 13, 28, 32, 68, 71, 72, 73, 74, 76, 79, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 103, 104, 105, 106, 107, 126, 129, 133, 139

D

Decolonialidade, 129

Decolonizar, 36

Democracia, 31, 32, 33, 34, 83, 86, 87, 127, 128

Denúncia, 76, 88, 130, 157, 158

Descolonizar, 71, 75, 83

Diálogos, 14, 102, 106

Direitos Humanos, 20, 101, 145

Discriminação, 14, 21, 27, 32, 83, 86, 87, 88, 96, 97, 99, 100, 105, 126, 134, 135, 140

Discurso, 96, 111, 134, 145, 147, 150, 156

Diversidade, 19, 20, 23, 25, 26, 31, 37, 39, 43, 71,

76, 78, 79, 84, 87, 89, 94,
95, 135, 140, 146, 155

E

Educação Antirracista, 7,
8, 9, 11, 14, 23, 25, 29,
30, 36, 37, 39, 71, 73, 75,
78, 79, 85, 92, 126, 127,
128, 132, 132, 134, 159,
165

Educação Popular, 9, 141,
142, 143, 144, 145, 146,
147, 148, 150, 151, 152,
153

Elites, 54, 55, 56, 58, 147

Emocional, 12, 60

Escravidão, 52, 53, 54,
55, 55, 56, 57, 58, 59,
126, 128, 158

Escravidados, 31, 35, 52,
54, 55, 56, 57, 58, 64, 73,
88, 111, 118, 119, 129

Escravos, 50, 55, 57, 65,
73, 111

Esquecimento, 8, 35, 42

Estudantes, 8, 20, 24, 33,
34, 36, 37, 38, 39, 43, 63,
69, 73, 77, 78, 79, 80, 83,
90, 92, 94, 95, 96, 97, 98,
99, 100, 101, 104, 110,
127, 129, 130, 131, 133,
134, 135, 136, 146, 151

Experiências, 10, 13, 42,
43, 46, 77, 96, 98, 99,
100, 131, 141, 143, 144,
147, 148, 151, 155

Étnico-Racial, 20, 24, 25,
26, 71, 72, 77, 87, 92,
107, 157

F

Fala, 7, 9, 12, 25, 35, 43,
45, 47, 48, 66, 79, 80, 93,
103, 104, 109, 110, 112,
122, 127, 128, 131, 134,
136, 139, 140, 164

G

Gênero, 13, 19, 50, 76,
97, 100, 143, 146, 155,
172

Grupos historicamente
marginalizados, 145

H

Habilidades, 19, 22, 23,
60, 95, 96, 103, 142

Hierarquias, 51, 52, 58,
156

Hierarquização, 62, 156

História Local, 42, 43, 51,
60

Humanidade, 25, 36, 74,
88, 97, 118, 129, 139,
153, 172

I

Identidade, 14, 22, 24, 28,
31, 32, 34, 35, 36, 37, 38,
39, 44, 57, 61, 76, 77, 78,
99, 102, 103, 104, 105,
107, 109, 119, 127, 128,
133, 165, 172

Igualdade, 13, 14, 19, 33,
34, 53, 72, 86, 88, 89,
104, 128, 135, 139, 142,
146, 147, 149, 150

Imagem, 31, 33, 47, 62,
112, 132

Inclusão, 13, 14, 23, 26,
36, 51, 59, 72, 78, 91, 157

Indígenas, 9, 16, 21, 25,
26, 31, 34, 37, 52, 72, 73,
75, 92, 105, 142

Informação, 18, 42, 92,
149, 154, 155, 156, 157,
165

J

Jogo, 13, 22, 42, 59, 60,
61, 62, 63, 65, 66, 67, 68,
81, 82, 100, 121, 134

Justiça, 9, 36, 57, 73, 78,
141, 142, 143, 146, 147,
151, 152

L

Letramento, 126, 127,
133, 134, 136, 140

LGBT, 9, 142, 143, 145

Liberdade, 11, 35, 36, 53,
54, 55, 57, 61, 65, 79, 128

Libertador, 33, 145

Licenciatura, 17, 18, 44,
61, 90, 171

Linguagens, 13, 39

Literatura, 14, 17, 20, 23,
37, 73, 79, 80, 81, 86, 87,
88, 92, 95, 99, 105, 129

Lúdico, 67

Lugar de Fala, 109, 127,
131, 136, 139

Lutas, 13, 22, 24, 31, 32,
84, 88, 90, 119, 140, 144,
151, 158, 164

m

Memória, 10, 35, 37, 39,
43, 44, 45, 60, 61, 67, 88,
101, 105, 135, 149, 154,
155, 156, 163, 172

Metodologia, 20, 37, 59,
60, 61, 71, 72, 79, 95,
105, 119, 120, 121, 135,
142, 147, 154, 155, 160,
170

Miscigenação, 31, 34

Morte, 34, 35, 42, 43, 44,
45, 46, 47, 48, 50, 51, 59,
60, 51, 59, 60, 61, 62, 66,
67

Movimento Negro, 31,
32, 73, 145

Movimentos Sociais, 32,
33, 39, 141, 142, 143,
144, 145, 146, 147, 148,
151, 152

Mulheres Negras, 33, 53,
99, 102, 104, 107

Multiculturais, 14

MST, 146

n

Narrativa, 25, 59, 60, 78,
93, 96, 126, 139, 141,
142, 143, 155, 156, 158

Necropolítica, 29, 34

Neoliberal, 34

Q

Objetos, 45, 66, 76, 155,
156, 157, 158, 159, 162

Origens, 14, 17, 25, 31,
32, 39, 79, 121, 155

Originários, 8, 155

P

Palavras, 46, 75, 79, 80,
89, 98, 99, 100, 130

Patrimônio Cultural, 60,
91

Pedagógicos, 18, 77, 100,
148, 162

Poder, 33, 37, 38, 43, 52,
53, 55, 57, 58, 75, 91,
139, 141, 143, 145, 147,
148, 161

Políticas Educacionais, 73

Práticas, 11, 12, 13, 14,
16, 19, 22, 23, 24, 25, 23,
24, 25, 26, 29, 30, 32, 33,
37, 42, 47, 49, 50, 55, 76,
78, 86, 87, 88, 89, 93, 96,
97, 99, 100, 128, 130,
134, 135, 141, 143, 145,
148, 151, 152, 154, 157,
158

Preconceito, 11, 12, 13,
14, 20, 22, 23, 25, 26, 55,
74, 77, 78, 81, 88, 91, 93,
94, 102, 105, 135

Privilégios, 52, 53, 75,
127, 133, 135

Produtivismo, 142, 145,
148, 149, 150, 151, 152

Professores, 11, 13, 14,
15, 16, 17, 18, 19, 20, 21,
24, 26, 28, 37, 61, 68, 74,
76, 78, 79, 80, 81, 83, 86,
90, 92, 93, 106, 111, 134,
148, 156, 159, 164

Profissionalização, 90

Provérbio, 120, 121, 123

Q

Quilombismo, 29, 37, 38,
88

Quilombo, 35, 36, 37, 38,
72, 92, 142, 158

R

Racializados, 92

Reflexões, 25, 42, 43, 45,
52, 65, 67, 71, 75, 78, 83,
86, 97, 99, 103, 142, 150

Registro, 43, 49, 55, 57,
59, 61, 62, 64, 88, 96,
117, 131, 162

Regras, 22, 60, 63, 156

Representatividade, 14

Resistência, 12, 32, 37,
39, 56, 72, 113, 117, 135,
164, 172

Resistentes, 109, 110,
113, 114, 117, 118, 119

S

Saber, 29, 32, 36, 39, 60,
66, 67, 72, 75, 82, 86, 96,
102, 110, 112, 118, 124,

134, 143, 144, 147, 150,
151

Sagrado, 34, 49

Sala de Aula, 11, 24, 39,
44, 45, 48, 51, 59, 61, 64,
65, 80, 96, 98, 100, 101,
111, 123, 129, 133, 159,
160, 162, 164

Saúde, 23, 24, 27, 28, 38,
49, 146, 150

Silenciamento, 87, 96,
160

Silêncio, 36, 44, 47, 48,
157

Subalternizados, 72, 75

Subjetividade, 29, 30, 36,
38

T

Território, 31, 36, 94, 95,
128, 164

Tradições, 10, 14, 30, 37,
53, 55, 109, 111, 119,
121, 122

Trajectoria, 13, 32, 38, 51,
57, 76, 86, 91, 97, 98, 99,
103, 105, 126

Tranças, 97, 100, 103,
104

Trancista, 104

Transformação, 29, 39,
44, 48, 89, 127, 141, 143,
145, 146, 147, 148, 149,
151

V

Vozes, 36, 37, 65, 67

ANTI-RACIST EDUCATION IN MOTION: PRACTICES, CULTURES, AND REFLECTIONS

We deliver to the academic community and beyond, to teachers, students, and interested parties, the research and pedagogical actions in the field of Humanities that deal with Anti-Racist Education, so that we can unveil a new horizon that is more plural, egalitarian, and humanized, capable of referencing the ancestries of African and indigenous peoples that constitute the soul of this land, Brazil. In a Ubuntu collective of texts that interchange, share, and resignify experiences, we travel through the paths of social and spiritual health, Law 10,639/03, death and History Teaching, methodologies of innovation and transgression in the classroom, braids, voice positioning, memories of the Ivory Coast, playful activities through games, social movements, and popular education, museums, and exhibitions. Here, we have interdisciplinary texts traversing History, Physical Education, Sociology, Literature, Museology, etc., in the weaving of academic knowledge that reveres ancestral African cultures, where we gather in quilombos and strengthen ourselves to combat structural racism.

Janaina Cardoso de Mello
Mariana Bracks Fonseca
(Orgs.)

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM MOVIMENTO: PRÁTICAS, CULTURAS E REFLEXÕES

Entregamos à sociedade acadêmica e extramuros, aos professores, estudantes e interessados, as pesquisas e ações pedagógicas no campo das Ciências Humanas que tratam da Educação Antirracista para que possamos descortinar um novo horizonte mais plural, igualitário e humanizado capaz de referenciar as ancestralidades dos povos africanos e originários que constituem a alma dessa terra Brasil. Em uma coletividade Ubuntu de textos que se intercambiam, compartilham e ressignificam experiências, viajamos pelas trilhas de saúde social e espiritual, Lei 10.639/03, morte e Ensino de História, metodologias de inovação e transgressão do chão da sala de aula, tranças, lugar de fala, memórias da Costa do Marfim, atividades lúdicas através de jogos, movimentos sociais e educação popular, museus e exposições. Aqui temos textos interdisciplinares transversais à História, Educação Física, Sociologia, Literatura, Museologia etc. na tecitura de conhecimentos acadêmicos que reverenciam as culturas africanas ancestrais nos aquilombamos e nos fortalecemos para o combate ao racismo estrutural.

*Janaina Cardoso de Mello
Mariana Bracks Fonseca
(Orgs.)*

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM MOVIMENTO: PRÁTICAS, CULTURAS E REFLEXÕES

Entregamos à sociedade acadêmica e extramuros, aos professores, estudantes e interessados, as pesquisas e ações pedagógicas no campo das Ciências Humanas que tratam da Educação Antirracista para que possamos descortinar um novo horizonte mais plural, igualitário e humanizado capaz de referenciar as ancestralidades dos povos africanos e originários que constituem a alma dessa terra Brasil. Em uma coletividade Ubuntu de textos que se intercambiam, compartilham e ressignificam experiências, viajamos pelas trilhas de saúde social e espiritual, Lei 10.639/03, morte e Ensino de História, metodologias de inovação e transgressão do chão da sala de aula, tranças, lugar de fala, memórias da Costa do Marfim, atividades lúdicas através de jogos, movimentos sociais e educação popular, museus e exposições.

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
91985661194

www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com

Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos,
Belém - PA, CEP: 66045-315

