

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da África

Jessyca Helen Romão Oliveira

## **ÁFRICA E AFRODESCENDÊNCIA NO IMAGINÁRIO DE CRIANÇAS PERIFÉRICAS**

Rio de Janeiro

2020



Jessyca Helen Romão Oliveira

**ÁFRICA E AFRODESCENDÊNCIA NO IMAGINÁRIO DE CRIANÇAS  
PERIFÉRICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da África, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História da África.

Orientador Professor Luciano de Moura Guimarães, Mestre em História Social.

Rio de Janeiro

2020

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

O48 Oliveira, Jessyca Helen Romão

África e afrodescendência no imaginário de crianças periféricas /  
Jessyca Helen Romão Oliveira. – Rio de Janeiro, 2020.

63 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de  
História da África) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação,  
Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Luciano de Moura Guimarães.

1. África – História – Estudo e ensino. 2. Africanismo. 3.  
Representação mental em crianças. I. Guimarães, Luciano de Moura. II.  
Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 960

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Jessyca Helen Romão Oliveira

**ÁFRICA E AFRODESCENDÊNCIA NO IMAGINÁRIO DE CRIANÇAS  
PERIFÉRICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da África, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História da África.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Prof. Me. Luciano de Moura Guimarães (Orientador)

PROPGPEC-Pedro II

---

Prof. Me. Arthur José Baptista

PROPGPEC-Pedro II

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Miranda

PPGEdu-UNIRIO

*Dedico este trabalho as professoras negras, revolucionárias, acadêmicas e/ou militantes que me inspiram a seguir pelo caminho árduo da pesquisa, da educação e da militância.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu orientador Prof. Me. Luciano de Moura Guimarães por aceitar conduzir o meu trabalho de pesquisa e apoiar minha trajetória.

A todos os meus professores do Curso de Pós-Graduação em Ensino de História da África do Colégio Pedro II pela excelência da qualidade técnica de cada um.

A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Miranda pela amizade, inspiração e suporte.

Aos meus pais Elizabeth Romão Oliveira e Luiz Antônio da Silva Oliveira e ao meu irmão Daniel Romão Oliveira pelo amor e carinho quando mais foi mais preciso.

Ao meu filho Malik Romão Oliveira Lima por sua existência em fortalecer o exercício da minha militância e minha busca por conhecimento.

Ao meu melhor amigo e companheiro Ramon Silva de Lima por ser minha força em momentos de fraqueza e por sempre me impulsionar em direção aos meus objetivos.

*A ciência não é só de uma cabeça, o saber não é só de um homem.*

*(Provérbio do povo Ovambu, Angola)*

## RESUMO

OLIVEIRA, Jessyca Helen Romão. **África e afrodescendência no imaginário de crianças periféricas**. 2020.66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História da África) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2020.

O presente trabalho deriva de uma pesquisa etnográfica realizada a partir da experiência docente no contexto de uma escola pública de educação básica situada no subúrbio do Rio de Janeiro. A proposta consiste em analisar representações sobre o continente africano presente no imaginário de crianças do ensino fundamental a partir de atividades pedagógicas realizadas com base no comprometimento com o cumprimento da Lei 10.639/03. Assim, as reflexões tecidas no contexto desta pesquisa abordam a narrativa histórica e suas implicações na representação da África e dos afrodescendentes e na construção das identidades dos educandos. Inicialmente discute-se sobre as bases epistêmicas que fundamentaram e ainda fundamentam as produções historiográficas sobre a África e sua diáspora e como tais bases encontram-se atreladas à uma dimensão política e cultural intrínseca. A partir disso, questiona-se a promoção de uma cultura nacional e o papel da escola em produzir e reproduzir consciências e discursos orientados para a manutenção das desigualdades raciais. O material produzido pelos estudantes exemplifica as discussões teóricas presentes neste documento e implica uma reflexão sobre a formação da identidade cultural diante da produção de estigmas sobre a África e a afrodescendência através do processo de escolarização.

**Palavras-chave:** Representação. Educação. Narrativa histórica. Identidades.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>APORTES TEÓRICOS OPARA O ENSINO DE HISTÓRIA AFRIACANA E DIASPÓRICA</b>	<b>13</b>
2.1	Epistemicídio e historiografia	14
2.2	Currículos, cultura(s) e identidade nacional	18
2.3	Contribuições da perspectiva decolonial e afrocêntrica na defesa da politicidade no ato pedagógico	23
<b>3</b>	<b>APLICAÇÃO DA LEI N°10.639 NO COTIDIANO ESCOLAR</b>	<b>26</b>
3.1	O lugar de fala da pesquisadora	28
3.2	Contextualizando os sujeitos e o espaço da pesquisa	30
3.3	O imaginário de crianças periféricas sobre África e afrodescendência	34
3.3.1	Exposição Manguinhos - Território em Transe	39
3.3.2	Antes e depois sobre a África	44
3.4	Refletindo sobre as produções dos estudantes	49
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>53</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>55</b>
	<b>APÊNDICE A – PROPOSTA PEDAGÓGICA</b>	<b>58</b>
	<b>ANEXO A – MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO</b>	<b>61</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A criação da Lei nº 10.639/03 e o estabelecimento das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana podem ser entendidas como conquistas resultantes de um longo processo de movimentações políticas que remetem à época em que os primeiros africanos pisaram em solo indígena, trazidos forçados de sua terra natal. Compreender que esses passos vêm de longe nos ajudam a romper com algumas ideias que perpassam o senso comum: a submissão total dos africanos escravizados; sua falta de organização enquanto grupo social; a concepção de que as reivindicações dos movimentos negros de hoje não possuem referenciais históricos.

Assim, a lei e as diretrizes surgem não como invenções dadas pelo contexto atual em busca de privilégios, como apontam muitos, mas como continuidade da luta por direitos que marca as histórias dos africanos e seus descendentes no país. Desta forma, o que está em jogo é o ser afrodescendente no Brasil e o que isso significa simbólica e materialmente. Partimos do contexto de um estado nacional forjado sob bases institucionais herdeiras do colonialismo e da promoção de uma identidade nacional idealizada que busca encobrir as marcas profundas deixadas e que seguem sendo feitas pelo racismo em nossa sociedade.

Munanga (2015) contribui para a percepção da historicidade das reivindicações do Movimento Negro no Brasil. O autor nos apresenta de forma introdutória os contornos gerais do projeto político do pensamento ocidental, expressos, inclusive, na perspectiva hegeliana sobre a África dita negra, correspondente a região subsaariana. Sob o dogma hegeliano os povos negros da África têm sido entendidos como povos sem história, culturas humanas que se encontram ainda nos primórdios de uma história universal mais próxima do estado natural. O negro, nesse sentido, torna-se um ser incapaz de pensar a própria história e incapaz de ter consciência de si de forma autônoma. É a negação da historicidade dos povos negros africanos.

Essa concepção serviu como justificativa para a exploração do continente africano tanto no sequestro e escravização dos corpos negros quanto na invasão e exploração das riquezas humanas e materiais da África e permeia, também, a negação da capacidade organizacional dos grupos negros no Brasil desde o período colonial até as reivindicações do Movimento Negro na atualidade. Está presente também na educação através da predileção dos currículos ao apresentar o continente ainda sob a ótica da bestialidade e do exótico influenciando as representações formadas pelos estudantes sobre a África e sua diáspora como veremos ao longo deste trabalho.

Da mesma maneira, o sistema colonial desenvolvido no território indígena, hoje entendido com Brasil, estabeleceu as relações e as condições dos sujeitos da época, mas suas implicações ainda repercutem na atualidade: no encarceramento em massa de corpos negros pertencentes a classes menos favorecidas; no apagamento da presença africana e afrodescendente na narrativa histórica oficial, assim como, no ato de minar suas ações e conquistas políticas de seu caráter de agência. Compreende-se, nessa perspectiva, o conceito de agência a partir do sentido indicado por Noguera enquanto “capacidade de utilização dos recursos intelectuais e políticos na redefinição dos papéis dos povos, mulheres e homens africanos como protagonistas nos diversos processos de produção de conhecimento e participação na construção das civilizações humanas” (NOGUERA, p. 4, 2010). Somado a isso, os estudos pós-coloniais têm indicado que a colonização não se limitou a uma dominação física, mas, também, epistemológica e cultural que buscou consolidar um *eu* ideal psíquico, social e cultural, sendo estemasculino, branco, adulto, eurocentrado e, assim, fixou *a* normalidade, *a* razão, *a* cultura e *o* conhecimento em torno desse sujeito, levando à margem toda e qualquer alteridade. Ainda pensando com Munanga (2015), salientamos que o apagamento, o falseamento e a negação da dimensão histórica das sociedades africanas e afrodescendentes estão intimamente ligados a essa base epistemológica colonial que, por reconhecer tal dimensão como fundamental para a existência no mundo, elabora e executa diversas estratégias de subalternização do *outro*.

Assim, podemos compreender que a narrativa histórica está relacionada a uma episteme e é capaz de orientar visões de mundo, contribuindo para a formação de identidades. Daí a urgência, no caso brasileiro, de apresentar uma narrativa expondo os fatos históricos a partir da agência dos sujeitos que fizeram parte desses processos, tendo em vista a diversidade cultural e étnica do país. Tal preocupação mostra-se relevante na medida em que a narrativa contemplada pela escolarização invisibiliza as ações e identidades dos grupos considerados “perdedores” os quais, nesse contexto, correspondem aos colonizados e escravizados: povos originários e povos africanos negros, assim como sua descendência.

É preciso, portanto, dar importância às lacunas, aos sujeitos que têm sido apagados da história. E, desse modo, compreender que mesmo o que não é ensinado também pode ser aprendido. A ausência desses personagens como atores de sua própria história e da história do país ensina muito sobre o lugar reservado à eles em nossa sociedade. Com isso, “os perigos de uma história única”, como ressalta Chimamanda Ngozi Adichie, e que por ser única também é excludente, revela-se como um grande obstáculo para práticas pedagógicas que buscam romper com a lógica do “colonizado” e do “escravizado” como personagens passivos, sem

autonomia, sem história, sem humanidade. Dentro dessa perspectiva, é necessário voltar os olhares para as aprendizagens que ocorrem no ambiente escolar, seja através do ensino curricular formal tendo como objetivo o ensino-aprendizagens de conteúdos específicos, seja através das relações interpessoais ou da organização escolar, configurando aprendizagens subjetivas orientadas por um currículo oculto (SILVA, 2011).

O presente trabalho visa tecer reflexões sobre a narrativa histórica e suas implicações na representação da África e dos afrodescendentes e na construção das identidades dos educandos, tendo como ponto de partida o relato de uma trajetória docente apoiada pela Lei 10.639/03 dentro de uma escola pública de educação básica situada no subúrbio do Rio de Janeiro. Nossa proposta é analisar representações sobre o continente africano presentes no imaginário de crianças do 5º e 4º ano do ensino fundamental a partir de atividades realizadas em sala de aula, tomando como caminhos de análise as inquietações promovidas pelo curso de especialização em ensino de história da África. Nessa trajetória de pesquisa, identificamos como um dos desdobramentos do tema os simbolismos acerca do que marca a relação África-Brasil na história: a escravidão. Da mesma forma, nos interessamos pelos arranjos estabelecidos a partir desse contexto no que tange construção da identidade de crianças negras e não negras periféricas.

Alguns questionamentos orientaram as atividades e, também, esta pesquisa: O que as crianças pensam sobre o continente africano? Quais representações formam sobre o continente? Quais relações estabelecem entre a África e o Brasil? Entre a história da África e o contexto brasileiro? E, principalmente, qual papel a escolarização tem exercido nisso tudo? Dessa maneira, iniciaremos nossa investigação a partir da análise das condições epistêmicas que fundamentam/fundamentaram as interpretações sobre a África, os africanos e a diáspora negra visando compreender o terreno sobre o qual nosso objeto se encontra.

Inicialmente buscaremos explorar as bases teóricas que fundamentam a presente pesquisa e norteiam nossa visão sobre o ensino de história da África e sua diáspora a partir do entrelaçamento das dimensões epistêmicas e culturais no campo educacional. Em um segundo momento, analisaremos os obstáculos para aplicação da lei 10.639/03 no cotidiano escolar tendo como referência a experiência docente em uma escola municipal do Rio de Janeiro. Nesse sentido, buscaremos apresentar e analisar produções de crianças do 4º e 5º ano da referida escola desenvolvidas através do esforço pedagógico para o cumprimento da lei, tencionando tecer reflexões acerca das formas pelas quais a representação da África e a afrodescendência no imaginário esses sujeitos relacionam-se com a construção de suas identidades. Tencionamos, portanto, localizar o papel exercido pela escola na elaboração e

difusão de representações pautadas em processos e discriminações e, a partir disso, indicar caminhos possíveis de enfrentamento das desigualdades raciais no âmbito educacional.

## 2 APORTES TEÓRICOS OPARA O ENSINO DE HISTÓRIA AFRIACANA E DIASPÓRICA

A história, enquanto disciplina escolar, tende a ser desvalorizada e entendida como um conhecimento de menor relevância na vida prática dos sujeitos. Nesse sentido, é possível afirmar que a dimensão cognitiva possibilitada pelo estudo das humanidades é, geralmente, desconsiderada como fator significativo para o desenvolvimento humano. Principalmente, no que tange o momento atual quando figuras de autoridade proclamam não haver necessidade de um ensino para além da interpretação textual e do cálculo matemático. Ainda sim, tal concepção sobre as humanidades não é um dado totalmente novo e têm realizado aparições há anos na educação básica e, em especial, pública no Brasil.

A partir da experiência como docente do Ensino Fundamental I na educação pública do município do Rio de Janeiro, englobando também o 6º ano experimental, é importante destacar, aqui, a estrutura do sistema educacional que favorece claramente disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza por meio da oferta de materiais didáticos e da exigência de resultados através das avaliações produzidas pela própria prefeitura, o que põe em xeque a autonomia docente e a flexibilização dos currículos. Nesse contexto, a/o professora/professor se vê obrigado a reduzir ainda mais os tempos voltados para o ensino das Humanidades a fim de realizar trabalhos pedagógicos de revisão e reforço de outras disciplinas, as quais serão exigidas nas avaliações. Assim, a mensagem transmitida aos estudantes é de que essas matérias — História e Geografia — não “contam”, ou seja, elas não são importantes; não servem para nada. O mesmo ocorre com as disciplinas de língua estrangeira, artes e educação física, mas manteremos nossa análise focada no ensino de história.

É a partir dessa situação e em face aos desafios que envolvem a educação pública no país que discutiremos o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Para tanto, seguiremos em oposição a compreensão da história como uma disciplina desnecessária e, nas seções seguintes, buscaremos vislumbrar suas aplicações na vida cotidiana dos sujeitos. Em um primeiro momento, nos questionamos sobre a relação entre ensino/estudo/escrita da história e as bases epistemológicas que orientam a historiografia tradicional. A partir disso, buscaremos investigar tensões possíveis relacionadas à construção da subjetividade e da identidade dos sujeitos pertencentes a uma sociedade multicultural em face ao estabelecimento de uma identidade nacional que se apoia em símbolos históricos. Tal concepção nos leva a refletir sobre a especificidade da relação entre a cultura e a educação e

em como as representações e estigmas se estabelecem, no imaginário dos educandos. Pretendemos, portanto, desvelar o caráter político e cultural que orienta as relações de produção de saberes e se manifesta no ensino de história e na própria historiografia. Aspiramos demonstrar como a escolarização têm produzido e disponibilizado um repertório discursivo fundamentado em teorias acadêmicas comprometidas com a manutenção das desigualdades raciais. Por fim, temos a pretensão de explorar outros caminhos possíveis a partir da proposição de uma mudança de paradigma que considere a diversidade e a multiplicidade dos sujeitos e que esteja comprometida ainda com a reelaboração das relações raciais.

## 2.1 Epistemicídio e historiografia

Esta seção é dedicada a um estudo de caráter introdutório sobre as condições epistêmicas que fundamentaram as interpretações sobre a África, os africanos e a diáspora negra pela historiografia tradicional. Partiremos da aproximação com o campo filosófico enquanto campo privilegiado de validação do pensamento humano. Tal aproximação é relevante na medida em que estamos imersos em uma racionalidade ocidental que possui, assim como toda forma de racionalidade, elementos culturais e políticos intrínsecos. O pensamento ocidental tem como marco geopolítico a Europa e a partir desta determinação espacial, social, cultural e histórica promove um exercício de universalização do pensamento, colocando-se como centro de enunciação de uma razão universal. Portanto, estão no centro desta discussão: a filosofia, enquanto campo de conhecimento acadêmico, logo, oficial e oficializante, e sua definição como sendo a expressão do pensamento ocidental — mesmo que de maneira equivocada, é importante ressaltar que esta definição é largamente difundida inclusive no meio acadêmico. Como coloca Appiah, "pretender-se com direito à filosofia é reivindicar tudo que há de mais importante, mais difícil e mais fundamental na tradição do Ocidente" (APPIAH, 1997, p. 131 apud NOGUERA, 2014, p. 14).

Noguera (2014) aponta como a historiografia da filosofia possibilitou o que ele define como um *epistemicídio* ao rejeitar as produções africanas como genuinamente filosóficas e enquadrando todo um continente como incapaz de alcançar essa dimensão humana. Podemos estender este raciocínio à outras disciplinas como: matemática, biologia, física e a própria história. O autor tece suas reflexões a partir do conceito de *filosoficidade* definido como “aquilo que diferencia um saber filosófico de saberes que não são filosóficos”, nesse sentido,

explora a colonização como um processo que reduziu os saberes dos grupos colonizados à categoria de crenças ou pseudossaberes compreendidos sempre a partir da perspectiva do colonizador. Ele aborda também o discurso que estabelece o nascimento da filosofia no mundo grego, o que serve como argumento que valida a concepção de que a atividade filosófica, como uma forma de sofisticação do pensamento, é própria da Europa. Explica, ainda, que esse marco geopolítico não é um fato banal:

[...] uma análise das relações entre geopolítica e filosofia é uma abordagem que nos permite vincular o lugar epistêmico étnico-racial, de gênero, espiritual, sexual, geográfico, histórico e social com o sujeito do enunciado, desfazendo a noção de que o discurso filosófico brota de uma “razão universal” imersa num campo neutro de forças. Distante de um campo neutro de forças, podemos dizer que o “sujeito” que filosofa é avaliado de maneiras bem diferentes. [...] o estabelecimento do discurso filosófico ocidental como régua privilegiada do pensamento institui uma desigualdade epistêmica. (NOGUERA, 2014, p. 22 -23)

Apoiado nas reflexões de Grosfoguel, Noguera (2014) nos apresenta o conceito de *egopolítica do conhecimento* que corresponde ao posicionamento da filosofia ocidental sobre a produção de conhecimento, assumindo-se como única possibilidade de representação de uma consciência universal e como certificadora de outros saberes, determinando-os como particulares. A *desigualdade epistêmica* abordada nas reflexões do autor recebe também a denominação de *racismo epistêmico* e é definido como "um conjunto de dispositivos, práticas e estratégias que recusam a validade das justificativas feitas a partir de referenciais filosóficos, históricos, científicos e culturais que não sejam ocidentais" (NOGUERA, 2014, p.27). Em suas análises, conclui:

Se, de acordo com a historiografia filosófica hegemônica a respeito da Antiguidade, os trabalhos africanos, assim como outros que não sejam ocidentais, são terminantemente desconhecidos ou ‘esquecidos’, pode ser menos por ignorância do que por orientação política. (NOGUERA, 2014, p.56)

Compreendemos que as reflexões de Noguera sobre a historiografia tradicional ou hegemônica da filosofia constituem uma ramificação dos processos que regem a produção de conhecimento. Ou seja, uma vez reconhecido a filosofia como campo do conhecimento que referencia e certifica tantos outros, não há porque supor que outras áreas do conhecimento, em suas perspectivas mais tradicionais e, portanto, fundamentais não estejam profundamente comprometidas com os parâmetros até aqui apresentados. Dessa forma, buscando realizar uma leitura acerca do que foi colocado pelo autor em articulação com o objeto desta pesquisa, é possível conceber que o racismo epistêmico, em sua dimensão política, orienta os processos hegemônicos de construção de conhecimento no campo da história, inclusive.

Nesse sentido, certos arranjos mostram-se cada vez menos simples e capazes de serem justificados por si só. Como exemplo, temos o ensino do que convencionou-se chamar de

“história geral”, nomenclatura que sugere o estudo dos principais (fundamentais) acontecimentos na história da humanidade. Mas, é importante considerarmos que esse recorte da história tende a conceber uma narrativa mestra associada apenas à história do ocidente. Desta maneira, o resto do mundo é inserido como coadjuvante ou figurante. Toda a centralidade da narrativa está no ocidente. Isto é, o que é considerado principal, fundamental é o que está relacionado ao sujeito universal (ocidental).

Por outro lado, a história da África é compreendida como algo específico, restrito e racializado que, portanto, não interessa a humanidade, não entra na narrativa mestra como elemento principal e concerne apenas ao grupo dos sujeitos que se identificam como “negros” ou “africanos”. Na prática, essa mentalidade tende a se expressar nos questionamentos dos estudantes quando o tema das aulas é o estudo das sociedades africanas e indígenas. Os mesmos não atribuem sentido a um estudo mais aprofundado da história desses grupos. Nota-se que evidentemente esses estudantes não se reconhecem como pertencentes ou descendentes desses grupos. Dessa forma, o que este cenário nos indica é que o projeto de universalização do sujeito ocidental está bem aplicado e enraizado nos jovens e crianças das periferias também porque estes não desejam estar associados a uma história de fracasso e objetificação.

Fonseca (2016) nos ajuda a compreender este processo ao analisar algumas formas de representação da população negra na historiografia educacional brasileira. É importante ressaltar que as produções deste campo fundamentaram e ainda fundamentam a formação docente no Brasil. Ao discorrer sobre o assunto o autor afirma que o modelo tradicional de escrita da história fundamentou-se em interpretações que tinham como referencial a sociedade escravista, cuja principal característica era a negação dos negros como sujeitos e chamando a atenção para a forma pela qual tal perspectiva estabeleceu uma correlação entre os termos “negro” e “escravo” de maneira que um tornou-se imagem do outro.

Negros e escravos foram compreendidos como sinônimos. Isso resultou na construção de concepções que reduziram ambos à condição de objetos, ou seja, indivíduos em situação de absoluta dependência, sem nenhuma capacidade de ação dentro da sociedade escravista. Desta forma, a condição de sujeito foi negada, cedendo lugar a narrativas que delimitaram lugares sociais específicos para os membros desse grupo racial. (FONSECA, 2016, p. 23-24)

Neste ponto, torna-se interessante apresentar o questionamento de um estudante negro do 6º ano do ensino fundamental em uma aula sobre as estruturas sociais da Roma antiga: “*por que os negros são sempre escravos?*”. Essa fala exemplifica a forma pela qual a historiografia hegemônica fixou no imaginário desses jovens uma relação de equivalência entre os indivíduos identificados como negros e a condição de escravidão. Para este jovem, o simples fato de citar a existência da escravidão remete à figura dos negros e africanos.

Obviamente, foi necessário desconstruir para toda turma a ideia totalmente anacrônica de que os escravizados daquele contexto eram africanos por excelência.

Essas pistas nos auxiliam a compreender como e por quais motivos a interpretação tradicional da história geral, assim como a nacional, excluiu a experiência dos negros e suas contribuições reconhecendo estes apenas como objetos reduzidos à condição de *escravos*<sup>1</sup> (não escravizados). Ainda sim, devemos reconhecer que na lógica tradicional o negro não foi totalmente excluído da história, ele é uma figura presente e bem definida. Mas, sob a lente ocidental que interpretou a história, o negro não constituiu-se como um sujeito histórico e sim como uma ferramenta usada pelo sujeito "verdadeiro". Mais uma vez, as contribuições de Fonseca (2016) ganham importância na medida em que nos apresenta um exemplo dessa mentalidade:

"É, certamente, graças a capacidade colonizadora dos portugueses e de seus descendentes brasileiros, de um lado, e de outro, à capacidade de trabalho e de submissão desses 1.500.000 escravos importados para os canaviais e os engenhos, que se multiplicaram os núcleos de produção, atingindo a 238 fábricas um século depois de estabelecido o primeiro engenho no Brasil, e que coube ao Brasil, já no século XVII, a primazia da produção do açúcar no mundo..."(AZEVEDO, 1963, p. 90 apud FONSECA, 2016, p. 33).

Apesar do surgimento de novas perspectivas de análise é necessário considerar que ainda persiste uma sombra muito densa deixada pelas linhas de estudo mais tradicionais. Os efeitos estabelecidos pela racionalidade hegemônica e as marcas deixadas por ela em nossa sociedade permanecem evidentes nas escolas. Como exemplo temos as discussões que envolvem a implementação da Lei 10.639/03 no cotidiano das escolas e a resistência dos alunos, dos professores, dos diretores, dos responsáveis e das secretarias de educação em abordar essa temática a partir de um viés crítico.

Ou seja, questiona-se muito fortemente a entrada de conhecimentos que não corroborem com a historiografia hegemônica na escola e, conforme as discussões realizadas até aqui, é possível estabelecer que tal rejeição encontra bases no racismo epistêmico. Nesse sentido, caminhamos para a compreensão de que os conflitos em torno da referida lei e os desafios relacionados à inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, além do atraso de séculos para sua implementação, consistem em expressões práticas do epistemicídio apontado por Nogueira (2014).

A existência da lei é o reconhecimento de que a memória, a história, as ações, as reivindicações, as contribuições, as identidades, as epistemologias dos povos negros foram

---

<sup>1</sup> Apesar de parecer uma mudança sutil a escolha do termo "escravo" delimita o sujeito e impõe sobre ele um estado imutável, aparentemente inerente ao próprio ser. Já escravizado indica que esse sujeito é mutável, encontra-se em uma condição que pode ser alterada.

ocultadas durante muitos anos. O próprio uso do termo *históriaafro-brasileira* indica isso, uma vez que a história do Brasil é afro-brasileira, assim como também é uma história dos povos originários. Porém, isto é raramente reconhecido e tratado desta maneira. O que comumente pode ser observado na realidade escolar é a propagação da racionalidade ocidental e a promoção de um sujeito único a partir dos mesmos moldes. Dessa forma, o que a perspectiva crítica, bem como a afrocêntrica, tem buscado realizar é reinterpretar os acontecimentos históricos tendo como ponto de partida não as macroestruturas ou o discurso único, mas o conhecimento da experiência dos sujeitos subalternizados.

Essas questões nos levam a indagar como as dimensões práticas do epistemicídio tem afetado a subjetividade dos estudantes. Considerando a escola como um lugar de produção de conhecimento e cultura no qual os sujeitos se formam e moldam suas identidades, um caminho que pode nos auxiliar a compreender essa questão é a reflexão sobre as ideias e ideais ensinados sobre o que constitui uma identidade nacional. Uma vez que a história não pode ser contada sem os sujeitos que participaram dela, na próxima seção buscaremos interrogar quem são os sujeitos que possibilitaram a construção de uma identidade nacional.

## **2.2 Currículos, cultura(s) e identidade nacional**

A seção anterior foi dedicada à desnaturalizar as produções teórico-científica-acadêmicas desvelando as relações políticas e culturais imbricadas nos processos de construção do conhecimento. Muito foi dito até aqui sobre mecanismos cuja função consiste em regular as contingências de determinados grupos, definindo padrões que passam a serem concebidos como intrínsecos. Como ressaltamos anteriormente, foi contando com um esforço epistemológico que os grupos europeus estabeleceram e justificaram a dominação física, psíquica, política, social e cultural sobre povos não europeus. Não pretendemos, porém, assumir a dominação epistêmica como aspecto inaugural que teria encabeçado o processo de colonização e/ou sido seu principal alicerce, pelo contrário, consideramos que para destrinchar os efeitos desse processo é necessário considerar seus múltiplos aspectos intrínsecos.

Assim, para traçar linhas de investigação sobre o objeto desta pesquisa (a representação da África e da afrodescendência no imaginário de jovens tendo como ponto de partida a escolarização) se faz necessário explorar, além da dimensão epistêmica, outros aspectos fundamentais que determinam o contexto estudado. Desta maneira, buscaremos acrescentar às nossas análises uma reflexão sobre a dimensão cultural visando aprofundar

nossa compreensão quanto a constituição da subjetividade dos sujeitos, mais especificamente, a formação da identidade de jovens periféricos face à promoção de uma identidade nacional através da escolarização.

Retomaremos, portanto, o questionamento apontado na introdução deste trabalho quanto ao que significa ser afrodescendente e, dando um passo à frente, como esse sujeito está inserido na cultura nacional? Nesse sentido, cabe ressaltar que estamos analisando uma particularidade dentro a teia pluricultural que corresponde à sociedade brasileira. Ainda sim, sabendo que esta particularidade assume diversos sentidos acreditamos ser válido pensar, mesmo que em linhas gerais, como essas estruturas se relacionam a fim de propor planos de ação voltados a promoção de relações mais justas e igualitárias.

Neste ponto, as discussões no campo da educação sobre currículo, cultura e poder, principalmente, as que partem do conceito de educação multicultural trazem importantes subsídios à nossa pesquisa, precisamente por considerar as práticas pedagógicas, a produção e a seleção dos saberes como parte de um processo de cunho cultural e político. Destacam-se as contribuições de Henry Giroux (1999; 2003) e suas análises pautadas nos Estudos Culturais, mas que dialogam, também, com autores das teorias pós-coloniais como, por exemplo, Homi Bhabha. Dessa forma, o autor explora a cultura como processo político e pedagógico ao mesmo tempo em que compreende a pedagogia e o currículo a partir do conceito de “política cultural”. Isto é, para ele a pedagogia, o currículo e a cultura informam-se entre si de maneira que podem ser entendidos como aspectos de um mesmo contexto.

Nesse sentido, nossa perspectiva de análise se alinha a compreensão do autor em relação à cultura como um terreno político permeado e, de certa forma, definido por relações de poder:

A cultura é o terreno da contestação e da acomodação, assim como o local onde os jovens e outras pessoas imaginam sua relação com o mundo; ela produz as narrativas, as metáforas e as imagens para construir e exercer uma poderosa força pedagógica sobre a maneira como as pessoas pensam a respeito de si mesmas e de seus relacionamentos com os outros. (GIROUX, 2003, p.155)

De maneira geral, a partir de Giroux entendemos que cultura ensina e que o ato de ensinar também negocia e ensina aos sujeitos práticas culturais que possibilitam a estes formas de ler o mundo e à si mesmos. Ora, se é possível identificar processos de silenciamento, falseamento e marginalização dos saberes africanos e diaspóricos no campo da produção de conhecimento e entendendo o racismo epistêmico como um dos aspectos de um contexto mais amplo, o que podemos inferir sobre os processos culturais no campo da educação?

É possível identificar no contexto das sociedades capitalistas, através das reflexões de Bourdieu e Passeron (SILVA, 2011), uma distinção entre cultura erudita (formal; civilizada; urbana) versus cultura popular (informal; primitiva; rural), indicando uma hierarquia e estabelecendo os valores, hábitos, costumes e comportamentos da classe dominante como aqueles considerados como constituindo a cultura (SILVA, 2011). Quanto à isso, destaca-se a maneira pela qual as expressões emergentes da(s) cultura(s) popular(es) são sistematicamente mantidas fora da escola no contexto formal. Isto é, ainda que a diversidade cultural se faça presente nos corpos sujeitos que frequentam as escolas quando pensamos sobre o lugar que as diferenças culturais ocupam no cotidiano escolar, podemos perceber o quanto essa diversidade é silenciada, inferiorizada e marginalizada. Essas questões ganham novas perspectivas ao analisarmos esse fenômeno de marginalização tomando como ponto de partida o contexto latino-americano marcado por processos de colonização e seus desdobramentos. Nesse sentido, é possível perceber que as culturas marginalizadas estão relacionadas aos sujeitos subalternizados/colonizados e na diferença produzida através da colonização. E é nesse quadro que as heranças culturais africanas e afro-brasileiras estão enquadradas na educação básica.

Desta maneira, em harmonia com autores como Candau (2011, 2012), Silva (2011), Freire (1996), entre outros interpretamos a escola não como uma instância fechada em si mesma, mas que está em articulação com outros espaços da mesma forma que encontra-se à serviço de um estrutura maior que rege as instituições, o Estado. Identificado que uma das responsabilidades sociais da escola é garantir a hegemonia através da promoção de uma cultura dominante constatamos neste ponto a importância de se discutir o que seria uma cultura nacional e como as subjetividades diversas estão, ou não, representadas na mesma. Assim, compreendemos que a preservação das estruturas que sustentam o modelo socioeconômico atual apoiam-se nas instituições, dentre elas a escola, responsáveis por formar/forjar as consciências e empreender um processo de naturalização da cultura dominante (CHAUI, 1990; SILVA, 2011) que corresponde, não por acaso, às heranças culturais referentes ao sujeito ocidental. Nesse sentido, o currículo torna-se chave para compreender tais processos uma vez que

A Teoria do Currículo é, assim, um saber especializado sobre os nexos entre o próprio saber e a subjetividade. O *currículo* está envolvido na produção de sujeitos particulares. A *Teoria do Currículo* está envolvida na busca da melhor forma de produzi-los. [...] Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são

transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que preexistia à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, constitui-nos como sujeitos — e sujeitos também muito particulares. Pode-se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e do seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais. (SILVA, 1995, p.187- 189)

Sendo um dos papéis fundamentais da escola e do currículo, ensinar aos sujeitos práticas culturais relacionadas ao contexto social no qual estes estão inseridos, torna-se importante considerarmos que as dinâmicas de ensino estão pautadas em relações de poder. Como selecionar quais padrões culturais devem ser ensinados no cotidiano escolar? Quais identidades podem ser generalizadas a ponto de comporem uma identidade e uma cultura nacional? Nesta pesquisa, argumentamos que as mesmas bases *epistemicidas* que justificam a negação dos saberes que se encontram fora da centralidade ocidental, possuem suas versões no campo da cultura e da educação. A promoção de uma identidade e uma cultura nacional unificadora que harmoniza a teia pluricultural que caracteriza a sociedade brasileira está a cargo, também, dos currículos e das práticas pedagógicas. Quanto às justificativas que orientam os arranjos aqui explorados, McLaren adverte que:

Uma das perversões sub-reptícias da democracia tem sido a maneira pela qual os cidadãos têm sido convidados a se esvaziarem de toda a sua identidade racial e étnica, de forma que, aparentemente eles se apresentarão nus diante da lei. [...] Democracia, através da construção de identidades formais, vazias dá a ilusão de identidade enquanto apaga a diferença. [...] Como tenho argumentado em outros momentos, em inúmeras ocasiões, o conceito de branco precisa ser criticamente interrogado nas escolas pelo fato de ser, com frequência, visto como imune de considerações por não ser compreendido como uma forma de etnicidade e, conseqüentemente, sua própria invisibilidade lhe permite funcionar virtualmente sem restrições, como uma norma legitimadora a partir da qual os construtos culturais e valores democráticos são julgados. (MCLAREN, 2000, p. 42-43)

O esvaziamento racial e étnico dos sujeitos subalternizados encontra-se diretamente relacionado à construção do que seria uma cultura nacional. Sobre isso, Canen (2000) ao discutir as contradições e limites contidos no discurso referente à pluralidade cultural no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, destaca que a “identidade nacional não é uma condição natural da formação identitária mas uma construção” e afirma que “a nação seria uma comunidade simbólica, e a cultura nacional constituir-se-ia em uma forma discursiva, construída à custa da subordinação de inúmeras identidades étnicas, religiosas, raciais, de gênero e de padrões culturais, sob o manto político do Estado-Nação” (CANEN, 2000, p. 140). De acordo com a autora, no referido documento,

A diversidade cultural é tratada em um tom narrativo que a limita a fatos históricos ou a ritos e costumes referentes àqueles grupos destacados. Enfatiza-se o “outro”, sem que se promova a conscientização da pluralidade cultural e dos estereótipos a ela relacionados, dentro do próprio espaço escolar e das práticas sociais mais amplas [...]. (CANEN, 2000, p. 143)

As reflexões da autora corroboram nossas análises na medida em que os desafios encontrados na prática pedagógica que referencia esta investigação apontam para a percepção de que os estudantes encontram-se engajados em processos de representação orientados pelo paradigma da cultura nacional. Algo que tornou-se claro sobre o contexto estudado é que o discurso que compreende a pluralidade cultural sob a perspectiva dos estereótipos e da oposição entre o *nós* e *eles* encontra-se enraizado nas mentalidades das crianças periféricas a ponto de estas não serem capazes de perceberem a si mesmas como parte dessa pluralidade, apesar de sua ascendência étnica e/ou racial. A própria autora adverte que “a partir da compreensão de que o Brasil é um território que se constitui do encontro de diversos grupos culturais o desafio está exatamente em como promover o entendimento por parte dos estudantes do que seria uma cidadania plural” (CANEN, 2000, p. 138).

De maneira geral, na perspectiva das crianças e jovens aqui estudados, o exercício da cidadania e a representação do que significa ser brasileiro consiste exatamente em abandonar identidades culturais fora do padrão cultural proposto pela cultura nacional. Identificamos, dessa forma, como um dos grandes desafios das práticas pedagógicas voltada para a superação das desigualdades raciais fazer com que os estudantes sejam capazes de se perceber *dentro* e não *fora* da diversidade cultural. É preciso, portanto, elaborar narrativas que incluam as contribuições de sujeitos que historicamente não foram enquadrados como cidadãos e suas heranças culturais no que significa ser brasileiro. Se as manifestações culturais e os símbolos históricos nacionais apresentados aos alunos correspondem apenas a referências à cultura dominante e encobrem as manifestações culturais subalternas, certamente estes alunos não serão capazes de desenvolver processos de autorreconhecimento saudáveis e compatíveis com uma perspectiva verdadeiramente democrática comprometida com uma cidadania plural.

Nesse sentido, para propor novas estratégias de ação pedagógica é necessário ter consciência de que

“A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão.” (CANDAUI, 2012, p.21-22)

### 2.3 Contribuições da perspectiva decolonial e afrocêntrica na defesa da politicidade no ato pedagógico

Preocupa-nos os processos pelos quais as experiências africanas e afrodiaspóricas foram distorcidas e despersonalizadas a partir da promoção da racionalidade, cultura e subjetividade ocidentais empreendidas através de colonização e ao longo da modernidade, como indicam Oliveira e Candau

Ou seja, modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. [...] Assim, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX [...] apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.17)

No contexto das produções do grupo, os autores apresentam alguns teóricos e suas abordagens sobre o tema, dentre eles, as contribuições de Aníbal Quijano quanto aos conceitos de colonialidade do saber e do poder os quais articulam-se com as questões já discutidas neste trabalho a respeito da hegemonia cultural e do racismo epistêmico, respectivamente. Ainda segundo Oliveira e Candau (2010), é através da percepção de que as estruturas subjetivas, os imaginários e a dominação epistemológica da tradição colonial sustentam-se no contexto da modernidade e no padrão mundial do poder capitalista que Quijano estabelece a noção de colonialidade do poder. Tal dimensão trata precisamente das formas pelas quais as vozes dos sujeitos colonizados, assim como suas experiências e produções culturais, foram silenciadas e massivamente substituídas por representações centradas no colonizador. Nas palavras dos autores,

O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no locus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia. Nesse sentido, pode-se afirmar que a colonialidade do poder construiu a subjetividade do subalternizado [...] (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19)

Como mais uma face do mesmo processo, a colonialidade do saber refere-se à negação e repressão de formas de produção do conhecimento não europeias, reduzindo o legado intelectual e histórico dos povos colonizados à categoria de primitivos e irracionais ao mesmo tempo em que estabelece como universal uma noção particular de representação do conhecimento e cognição, obviamente correspondente à perspectiva do colonizador. Por fim, os autores apresentam o conceito de colonialidade do ser desenvolvido por Quijano que consiste “na negação do estatuto humano para povos africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.22). Nesse sentido, a colonialidade do ser está relacionada à não existência e a ideia de que para *ser* é preciso se submeter à colonização, isto é, as violências coloniais são entendidas como processo civilizatório que capacitaram os colonizados a tornarem-se sujeitos. Quanto a isso, já exploramos, em nossas análises, expressões da colonialidade do ser na historiografia educacional brasileira, lembrando as palavras de Fonseca

“Ao tratar do processo de constituição da sociedade brasileira, Azevedo (1963) faz referência constante aos negros como escravos e a sua capacidade de se submeter ao projeto de colonização dirigido pelos portugueses e seus descendentes brasileiros.” (FONSECA, 2016, p. 33)

Como contraponto, no trabalho supracitado nos deparamos com a noção de decolonialidade constituindo-se como uma forma de reconstrução radical do ser, do poder e do saber. Nesse sentido, também com OLIVIERA (2016), MIRANDA, PASSOS (2011) e MIRANDA (2013), o pensamento decolonial configura-se como alternativa de resistência epistêmica e política à colonialidade na medida em que possibilita o engajamento em outras epistemologias, outras formas de representação e posicionamento no mundo.

Alinhado à necessidade de ampliar os horizontes epistêmicos e às possibilidades de interpretação fora do pensamento hegemônico indicados pelo pensamento decolonial, consideramos de grande importância também, no escopo desta pesquisa, as contribuições da perspectiva afrocêntrica, principalmente no que tange nossa preocupação com a retomada do caráter de agência histórica dos povos africanos e da diáspora. O conceito de afrocentricidade proporciona uma leitura sobre a África e a afrodescendência em que a chave para a interpretação dos contextos é próprio sujeito africano/afrodescendente, não sua versão projetada pelo eurocentrismo. É preciso compreender que

Os termos “centro” e “afrocentrado”, as expressões “estar centrado” ou ser “uma pessoa afrocentrada” dizem respeito às perspectivas de localização dentro de suas próprias referências históricas e culturais, sem nenhum desmerecimento às outras. Mas, evitando a marginalização ou invisibilização de sua própria trajetória histórica e cultural e, por conseguinte, todas as consequências negativas de não se reconhecer no projeto civilizatório e de produção de saberes ao longo da história da humanidade. [...] Por outro lado, localizar-se no centro implica a assunção do papel

de agente, isto é, de sujeito protagonista e articulado de recurso par a promoção de condições favoráveis para a liberdade humana e dissolução do etnocentrismo. (NOGUERA, 2010, p. 3)

De maneira semelhante ao que buscamos realizar neste trabalho, uma análise afrocentrista preocupa-se em “descobrir o que está por trás das máscaras da retórica do poder, privilégio e hierarquia para estabelecê-lo como o principal lugar da produção de mitos” (ASANTE, 2016, p.3). Em termos gerais, nos alinhamos ao pensamento afrocêntrico como guia de análise do discurso e percebemos, ainda, a possibilidade na soma de forças com a perspectiva decolonial. Ainda sim, porque privilegiar a afrocentricidade? Simplesmente porque o que nos interessa aqui é a África e a afrodescendência, portanto, consideramos essencial nos apropriamos do pensamento afrocêntrico como “crítica à dominação cultural e econômica e um ato de presença psicológica e social diante da hegemonia eurocêntrica” a partir da potencialidade da “poderosa visão contra-hegemônica que questiona ideias epistemológicas que estão simplesmente enraizadas nas experiências culturais de uma Europa particularista e patriarcal” (ASANTE, 2016), p. 10-11

Neste ponto, compreendemos que o cunho político levantado pelas perspectivas decolonial e afrocêntrica reafirmam algo que Paulo Freire já destacava em seus ensinamentos: a politicidade da educação e a necessidade do docente ter clareza em seus objetivos pedagógicos e políticos para alinhá-los à sua prática. Não há neutralidade política na educação e visto que esta atividade relaciona-se com inúmeras variáveis, assumimos, portanto, que o ensino de história africana e afro-brasileira nas escolas também deve ser um ato politizado, isto é, não deve limitar-se à reprodução de informações, mas mobilizar os sujeitos em suas visões sobre o mundo e si mesmos.

### 3 APLICAÇÃO DA LEI Nº10.639 NO COTIDIANO ESCOLAR

Conforme abordado na introdução, este trabalho assume o processo de construção da Lei nº10.639/2003 como o resultado das lutas históricas da população negra no país, em especial do movimento negro. Portanto, é relevante reconhecer como as diversas frentes de organização política da população negra vêm se articulando e exigindo do Estado ações de combate ao racismo, ao mesmo tempo em que elabora e promove suas próprias ações, as quais muitas vezes privilegiam a educação. Pereira (2011, 2017) identifica que a questão do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas sempre foi uma questão abordada pelo movimento negro como uma das pautas para a reavaliação do papel do negro na história do Brasil. O autor nos leva a refletir sobre as articulações em torno de perspectivas culturais e pedagógicas ao mencionar a existência das escolas da Frente Negra Brasileira (FNB) e do Teatro Experimental do Negro (TEN), comprometidas com a alfabetização e instrução de população negra.

Da mesma maneira, as reivindicações e mobilizações do movimento negro têm possibilitado conquistas no campo político através da fomentação de políticas de ação afirmativa. Dentre elas, temos a criação da Lei nº10.639/03, como indica, também, Gomes (2010). Segundo os autores citados, a noção de que as políticas afirmativas podem ser reduzidas a questão das cotas não confere. Assim, a própria lei e o documento que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana podem ser compreendidos como medidas de ação afirmativa. Quanto ao conceito de políticas de ação afirmativa, Gomes destaca:

É importante desmistificar a ideia de que tais políticas só podem ser implementadas por meio da política de cotas e que, na educação, somente o ensino superior é passível de ações afirmativas. Tais políticas possuem caráter mais amplo, denso e profundo. Ao considerar essa dimensão, a Lei nº 10.639/03 pode ser interpretada como uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares. Ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura africanas e afro-brasileiras, essa legislação impulsiona mudanças significativas na escola básica brasileira, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação. (GOMES, 2010, p. 21)

A autora sinaliza como a mudança na legislação efetuada pela criação da lei representa também uma mudança no “imaginário pedagógico”. Tal mudança é necessária para a efetiva implementação da lei no cotidiano das escolas, porém, requer passos difíceis de serem dados

em um caminho longo e árduo ainda a ser trilhado. Assim, alcançada uma vitória com a promulgação da lei iniciam-se outras batalhas, agora para a implementação da mesma.

A constatação dos entraves para implementação da lei é um tópico recorrente em diversos trabalhos cuja temática é a educação para as relações etnicorraciais. As dificuldades são verificadas desde a falta de capacitação durante a formação docente, passando pelo desconhecimento da lei, até a resistência da comunidade escolar em abordar o tema. Ao longo das atividades que resultaram nesta pesquisa os mesmos obstáculos foram identificados.

Os resultados da pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Interseções (Afrosin) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) realizada através da aplicação de um questionário a professores de Filosofia do Ensino Médio, tendo como objetivo levantar dados sobre a aplicação da Lei nº10.639/03 nos currículos, traz informações relevantes para nossa análise. As respostas dos docentes indicam que, em sua maioria, tem conhecimento da lei e da aplicabilidade na disciplina de Filosofia, mas, apenas uma minoria (23%, isto é, três entre os treze professores que responderam o questionário) afirma cumprir com as determinações da legislação. Por outro lado, constatou-se que mais da metade dos participantes assumem conhecer conteúdos acerca do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e Indígena, ainda que não tenham tido contato com esses conteúdos ao longo de sua formação acadêmica. Todos reconhecem a relevância da legislação, avaliando-a como “importante” ou “muito importante”, de acordo com as alternativas do questionário, porém, em sua maioria não responderam ao item que solicitava a exemplificação de tópicos presentes na lei considerados relevantes para o exercício do ensino de filosofia.

Nesse sentido, o presente trabalho, como fruto da experiência docente, privilegia as sensações e desafios encontrados na prática pedagógica orientada pelo cumprimento da lei. Algo importante a ser destacado a partir dessa experiência é a percepção de que a promoção de atividades voltadas para a implementação da lei dependem quase que exclusivamente de profissionais envolvidos politicamente com a causa. Como surge nos resultados da pesquisa citada anteriormente, o lugar privilegiado de aprendizagem sobre os conteúdos referentes ao ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e educação para as relações etnicorraciais não é o meio acadêmico, mas sim, outros espaços pedagógicos e culturais.

Da mesma maneira que a criação da lei não partiu de uma iniciativa do Estado, mas das mobilizações de organizações sociais, é a partir do duplo lugar — como docente e como militante — que se dá a busca pela formação continuada, pelo aprimoramento da prática pedagógica e pela implementação da lei no cotidiano escolar. Aqui o termo cotidiano ganha ênfase uma vez que, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a educação das

relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, tais ações não devem ser pontuais e/ou isoladas, mas devem perpassar a experiência cotidiana dos alunos.

Em oposição às diretrizes, o que ocorre ainda na maioria das escolas, sejam públicas ou privadas, é a condensação de toda e qualquer discussão sobre diversidade etnicorracial e cultural ao mês de Novembro e a figura de Zumbi dos Palmares. Ou, ainda pior, o apagamento do vinte de Novembro e de Zumbi em face ao posicionamento regido pela frase paradigmática “somos todos iguais”, de forma explícita ou não. A partir da inserção como docente na educação básica e através do relacionamento com professoras e professores que se encontram dentro e fora da militância, tornam-se comuns os relatos sobre práticas pedagógicas dotadas mais de “boa vontade” (convicções ou crenças em geral) do que de embasamento pedagógico e estudo sobre a história e cultura Afro-brasileira, africana e indígena. Na realidade, apesar da Lei nº10.639/03 vigorar a mais de quinze anos, as suas intenções ainda não atingiram a base, isto é, a busca por conhecimentos que possibilitem a aplicação da lei em sala de aula é realizada, prioritariamente, por docentes na condição de militantes políticos das questões etnicorraciais. Estas circunstâncias favorecem a proliferação de más interpretações da lei e das diretrizes culminando com atitudes desalinhadas às propostas presentes nos referidos documentos.

Assim, é a partir deste contexto que a experiência docente de enfrentamento à estrutura e as dinâmicas racistas do contexto educacional brasileiro possibilitou o desenvolvimento da presente pesquisa. Nesse sentido, nas seções seguintes buscaremos apresentar os atores e o ambiente sobre o qual tecemos nossas reflexões. Por se tratar de um estudo qualitativo sobre a escolarização apresentaremos, inicialmente, o lugar de enunciação de quem pesquisa. A partir disso, localizaremos o leitor sobre o espaço-tempo pesquisado, a escola, e os sujeitos que a compõem. Por fim, buscaremos realizar uma análise sobre a representação da África e da afrodescendência tomando como base relatos de atividades produzidas em sala de aula preservadas através da elaboração de um diário de bordo docente somado a produtos gerados por estudantes da rede pública.

### **3.1 O lugar de fala da pesquisadora**

O presente estudo assume com metodologia de pesquisa uma abordagem qualitativa do campo educacional configurando-se como uma investigação de cunho etnográfico (LÜDKE & ANDRÉ, 2012) fundamentada na experiência docente em uma escola municipal

localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Dessa forma, é importante apresentar o lugar de enunciação da própria pesquisadora da mesma forma que devemos contextualizar o espaço e os sujeitos pesquisados. Assim, a trajetória que culminou neste estudo integra, também, o objeto pesquisado e as análises aqui realizadas.

A partir da posição de mulher negra moradora do subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, me formei em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) orientada por uma visão crítica de educação. Participei de programas de bolsas acadêmicas desde o primeiro período, entre eles, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), além de grupos de pesquisa e movimentos sociais que ocorriam dentro e fora da universidade. Destaco aqui o papel fundamental nessa jornada do Grupo de Pesquisa Formação de professores, Pedagogias Decoloniais, Currículo e Interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade<sup>2</sup> e dos encontros da Rede de Etnoeducadoras Negras<sup>3</sup> que possibilitaram aproximação com professoras que se encontram na educação básica e exercem de maneira brilhante uma militância dentro do espaço escolar.

Esses dois espaços de formação exerceram grande influência na minha trajetória docente: de um lado proporcionando ferramentas teóricas que me permitiram analisar a realidade a partir de uma perspectiva mais alinhada com a minha condição enquanto mulher, negra, pobre e latino-americana e de outro me permitindo tecer redes de conhecimento junto a pessoas que se preocupam com o enfrentamento das desigualdades sociais, raciais e de gênero tanto na educação quanto na sociedade como um todo. O encontro com militantes foi essencial para a assunção de um posicionamento crítico que busque transpassar a produção acadêmica permeando também a subjetividade e orientando a prática enquanto docente.

Portanto, minha formação profissional sempre foi apoiada por uma formação acadêmica e social. Impossível dissociar a prática docente de um contexto mais amplo, considerando-a apenas como uma profissão uma vez que, na minha experiência, a educação mostrou-se sempre associada a questões mais profundas da sociedade e dos sujeitos. A admissão como professora da rede pública de ensino no ano de 2017, logo após a conclusão do curso de pedagogia, e a busca pelo desenvolvimento de uma postura docente – que necessariamente é militante e pesquisadora – partem das diversas aprendizagens e desaprendizagens ocorridas ao longo dessa trajetória.

---

<sup>2</sup>Participei do grupo de pesquisa de ano 2015 até 2017.

<sup>3</sup>Coletivo de profissionais, ativistas, estudantes e investigadoras da Educação para as relações etnicorraciais nasceu no ano de 2015, inspirado na Red Ananse (Bogotá).

Da mesma forma, a participação no curso de pós-graduação em ensino de história da África foi impulsionada pela percepção da necessidade de dar continuidade à formação iniciada através da inserção no ensino superior e atravessada pelos movimentos sociais. Além disso, compreende um empenho para aprimorar minha práxis docente e alcançar uma efetiva implementação da lei nº 10.639/2003 entendida, como já apontado, enquanto algo extremamente necessário por tratar da lacuna presente na educação brasileira desde os níveis mais baixos de escolaridade até os mais altos no que diz respeito à história do negro no Brasil.

Desde 2017, quando assumi minha primeira turma, até o presente momento venho buscando desenvolver estratégias pedagógicas para cumprir com a lei e a partir disso vivenciando obstáculos e resistências da comunidade escolar acerca do tratamento das questões etnicorraciais. A seção seguinte busca apresentar de forma mais aprofundada o cenário sobre o qual a pesquisa se desenvolveu e segue sendo realizada. Dessa forma, importante frisar que a conclusão deste trabalho enquanto formalidade acadêmica não encerra a necessidade do ato de ação-reflexão-ação inerente à prática docente (FREIRE, 1996).

### **3.2 Contextualizando os sujeitos e o espaço da pesquisa**

Neste ponto, apresentaremos o contexto no qual se encontram a escola e os estudantes alvos desta pesquisa visando melhor compreender sua realidade e como esta se relaciona com suas obras. A escola municipal em questão localiza-se no bairro de Ramos e recebe crianças e jovens vindos, principalmente, do Complexo da Maré além do próprio conjunto habitacional no qual a mesma está inserida.

Alguns aspectos relevantes sobre a instituição consistem: em sua estrutura, que pode ser considerada de grande porte; sua abrangência uma vez que, segundo o censo escolar no ano 2018, contava com quinhentos e quinze alunos matriculados da pré-escola até o 6º ano experimental<sup>4</sup>; sua localização em uma área residencial fora da zona de conflito armado, o que justifica sua procura pelos responsáveis de crianças e jovens da região. Além disso, o perfil das famílias acolhidas pela instituição nos fornece um dado primordial para nossas análises. Tratam-se, principalmente, de migrantes da região nordeste do país que, geralmente, apresentam fenótipos associados às etnias indígenas. Junto a isso, a presença de estudantes

---

<sup>4</sup> Projeto da rede municipal do Rio de Janeiro implementado desde 2011 no qual as turmas de 6º ano são regidas por um único docente da mesma maneira como ocorre durante o 1º segmento do ensino fundamental. A justificativa da rede baseia-se na redução do impacto das grandes mudanças físicas e psicológicas atravessadas pelos estudantes na transição entre o 1º e o 2º segmento do ensino fundamental. A exigência para assumir a turma é que o docente possua licenciatura em qualquer área do conhecimento. As disciplinas de Educação Física, Artes e Língua Estrangeira ainda são ministradas por professores de áreas específicas.

que podem ser identificados como negros ou brancos se cruzam à percepção deste fluxo migratório e demonstram o grande espectro existente quanto à diversidade cultural e etnicorracial que compõem a escola.

Da mesma maneira, os ideais que orientam as ações pedagógicas também merecem destaque neste documento. Assim como em grande parte das escolas, não há um documento facilmente acessível que corresponda a um Projeto Político Pedagógico próprio. Nem os professores têm alcance ou, ao menos durante os anos em que compus o quadro docente da instituição, são chamados a participar da elaboração de algo do tipo. Mas, certamente, há uma identidade constituída na dinâmica entre os sujeitos da comunidade escolar. Nesse sentido, o que a experiência possibilitou observar, o perfil pedagógico da instituição em termos gerais alinha-se a uma perspectiva mais tradicional de educação.

Compreende-se que há ajustes e mesclas de posicionamentos pedagógicos, mas prevalece uma perspectiva conteudista e de formatação das subjetividades para adequação ao modelo socioeconômico capitalista. Percebe-se que as questões políticas e culturais relacionadas às desigualdades raciais estão à margem das preocupações dos professores e da direção da escola. Além disso, uma dimensão a mais assombra as relações nesse contexto: a religiosidade. Devido ao fato da maioria de professores e funcionários se identificarem como cristãos, muitas das atividades pedagógicas do cotidiano estão relacionadas às expressões do cristianismo como, por exemplo, a rotina de uma das turmas incluir orações ou a valorização de datas religiosas como Páscoa e Natal.

Para exemplificar melhor essa questão, é necessário recorrer ao início da atividade enquanto docente na instituição, que remete a Fevereiro de 2017 junto a uma turma de 6º ano experimental. Ao longo do primeiro ano como parte do corpo docente da escola tornou-se perceptível como o cotidiano era afetado pelo calendário pedagógico que, importante destacar, em parte é imposto pela prefeitura e em parte configura-se a partir de tradições da própria instituição como, por exemplo, a celebração o dia das mães. Desta maneira, inúmeros projetos relacionados a diversas disciplinas são realizados ao longo do ano tendo como ponto de partida diferentes datas como: dia da água, dia da inclusão, dia dos pais, dia do folclore, dia do livro, entre outros. Além disso, o próprio conteúdo programático das disciplinas costuma dialogar com tais datas.

Quanto ao ensino de história, por exemplo, a influência das datas é ainda mais marcante e visa preencher a lacuna provocada pela falta de materiais didáticos específicos que passam a ser disponibilizados pela prefeitura somente a partir do partir 6º ano do ensino fundamental através dos chamados cadernos pedagógicos. Dessa forma, a solução das/dos

docentes da instituição consiste em utilizar o calendário cívico escolar como fundamento das aulas de história. Assim, o conteúdo programático de história no ano letivo é orientado pelas datas como aniversário da cidade, descobrimento do Brasil, abolição da escravatura, etc. Isso ocorre também por não haver uma avaliação que exija dos estudantes, e conseqüentemente, dos professores o desenvolvimento de conteúdos específicos na disciplina de história. De maneira alguma pretendemos legitimar a aplicação das avaliações bimestrais da prefeitura nos moldes realizados atualmente que desrespeitam a autonomia e a autoridade docente, porém, é necessário reconhecer que a lacuna deixada pela negligência em relação ao ensino de história reforça a visão já abordada neste trabalho que compreende a disciplina como um conhecimento sem função prática na sociedade.

Em sentido oposto à supervalorização de datas religiosas, cívicas e comemorativas narradas até aqui, diante de datas relevantes para a implementação da Lei 10.639/03, o silêncio se destaca. Por mais de uma vez o dia da Consciência negra foi menosprezado e inferiorizado na escola aqui analisada em detrimento ao Natal (que só ocorre em Dezembro), entendido como momento de grande importância no calendário pedagógico. Os três anos de experiência que culminaram nesta pesquisa possibilitaram observar que durante o mês de Novembro (momento simbólico na luta antirracista) os corredores da escola enchem-se com decorações de árvores natalinas e pisca-piscas, as fotos com atividades realizadas pelos alunos que circulam nos grupos de compartilhamento de mensagens de professores são prioritariamente sobre o natal, as turmas organizam festas e amigos ocultos, os murais das salas de aula são decorados com pinturas feitas pelos alunos com o tema natalino. A escola tem como tradição não trabalhar o vinte de Novembro (Consciência Negra), que costuma ser totalmente esquecido pelas/pelos professoras/professores, pela coordenação pedagógica e pela direção. Ele é anulado do ambiente escolar, da memória e das propostas pedagógicas.

Apenas em 2018 houve uma mudança nesse quadro a partir da proposta de realização de um projeto intitulado *Africanidades brasileiras: quem somos nós?* sugerido pela autora desta pesquisa ao corpo docente, coordenação pedagógica e direção visando mudar o quadro de invisibilidade sobre as questões colocadas pela Lei 10.639/03 e as diretrizes curriculares para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. O período de realização ocorreu ao longo dos meses de Agosto a Novembro de 2018 e os objetivos consistiam em: promover ações pedagógicas voltadas para a educação para as relações étnicorraciais; cumprir com o estabelecido pela Lei 10.639/03; colaborar para o autoconhecimento dos estudantes quanto às suas identidades étnicorraciais. Cada docente deveria, de acordo com suas afinidades e dinâmicas pedagógicas, desenvolver com sua turma

atividades cujo tema seria a *africanidade*, ou seja, as contribuições africanas e afro-brasileiras nas diversas áreas. De certa forma, as ideias despertadas pelo projeto foram bem acolhidas pelo corpo docente, que se mobilizou principalmente para a realização de uma atividade de culminância no mês de Novembro, contando com exposição de trabalhos, oficina de turbantes, entre outras ações. Mas houve, também, resistência tanto por parte dos alunos quanto por parte das/dos professores e responsáveis.

Além das indagações sobre o termo *africanidade*, os estudantes da turma aqui analisada (5º ano), quando apresentados ao projeto, proferiram diversos questionamentos e opiniões: “por que temos que estudar isso?”; “eu não quero participar disso, não”; “o que isso tem a ver?”; “por que a senhora inventou isso?”; “é obrigatório participar?”. Dessa forma, o desafio inicial com os estudantes foi envolvê-los em um projeto que falava de África e suas heranças no contexto brasileiro visto que estes não concebiam nenhuma relação entre África e o Brasil, quem dirá, entre a África e si mesmos. As crianças reagiram da mesma maneira frente à proposta da professora de educação física em abordar, durante o período de realização do projeto, a capoeira como conteúdo de suas aulas. Foi necessário um esforço mútuo entre a professora regente da turma e a docente de educação física pautado em muitas conversas e explicações sobre o porquê incluir o esporte<sup>5</sup> nas aulas e qual a relevância de se conhecer esta arte marcial.

A oposição dos estudantes e suas famílias baseavam-se no discurso que localizava a capoeira como “coisa de macumba” e que, devido à religião com a qual estes se identificavam, eles não poderiam participar dessa atividade. A resistência à prática do esporte, nesse sentido, estava ligada a origem afro-brasileira da capoeira e sua relação com religiões de matriz africana. O caminho trilhado pelas docentes foi de explicar que o tratamento dado sobre essa arte na escola partiria da perspectiva do esporte. Para envolver a turma, buscou-se apresentar a capoeira como uma arte genuinamente brasileira sendo desenvolvida pelos sujeitos em situação de escravidão por meio da influência africana, mas, esclarecendo que sua origem compreende o contexto híbrido que caracteriza o Brasil e, portanto, faz parte das heranças culturais da população como um todo. Em relação aos docentes, importante citar o relato de uma professora que se identifica como cristã e evangélica e o estranhamento quanto ao trato de questões relativas às religiões afro-brasileiras ao participar de uma contação de história cuja temática era a cosmovisão da criação do mundo na perspectiva Iorubá.

---

<sup>5</sup>Compreendemos que a capoeira, assim como qualquer outra arte marcial, não pode ser resumida a um esporte, mas, no que tange as formalidades do contexto escolar, é através dessa perspectiva que a inserção dessa arte é possível.

Apesar de toda mobilização promovida pelo desenvolvimento do projeto, o impacto das atividades não tiveram continuidade. Assim, no ano seguinte as tradições da instituição pautadas na indiferença quanto às questões referentes à aplicação da lei se mantiveram, especialmente, na invisibilização do vinte de Novembro e na falta de ações no cotidiano escolar voltadas para a educação das relações etnicorraciais. Ainda sim, algumas ações isoladas emergiram como o caso de uma professora que realizou um trabalho pedagógico a partir do ritual fúnebre de tribos indígenas no sul do país. Tal ação é um avanço importante, mas, mostra que ainda há um longo caminho a ser trilhado quando se trata da aplicação da lei na referida escola. Esse contexto revela a necessidade do engajamento para além de momentos estanque no calendário escolar a partir da tomada de um posicionamento pedagógico e político que priorize a entrada das questões etnicorraciais pela porta da frente das escolas ocupando seu devido lugar nos currículos.

### **3.3 O imaginário de crianças periféricas sobre África e afrodescendência**

Apresentado o contexto no qual nossa investigação está inserida, buscaremos a partir deste ponto, apresentar os procedimentos metodológicos que orientaram a coleta dos dados a serem analisados nas seções seguintes. Nesse sentido, serão analisadas produções materiais e discursivas desenvolvidas por estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental a partir da perspectiva enquanto docente na referida escola. Somam-se a isso, os relatos docentes sobre o contexto das atividades realizadas, obtidos por meio do uso de um diário de bordo como forma de registro das sensações e impressões provenientes da prática pedagógica. Dessa forma, a partir desse ponto será utilizado um de tom mais narrativo e pessoal devido à necessidade de localizar a pesquisadora no contexto pesquisado e assumir a experiência docente como a lente através da qual foram observadas e propostas as atividades aqui analisadas.

Assim, o primeiro relato registrado por escrito desta jornada de investigação remete ao dia dezessete de Julho de 2018, o penúltimo dia de aula antes das férias de meio de ano. Nesse contexto, a professora regente propôs à turma a realização de uma dinâmica que consistia em uma produção textual a partir de um material previamente preparado relacionado à identidade negra e indígena. O material consistia em fotografias de crianças indígenas e imagens de personagens da cultura pop, alguns naturalmente negros ou em uma versão alternativa com peles escuras e cabelos crespos e cacheados. Não foi permitido aos alunos escolher as imagens, eles deveriam sortear uma imagem optando entre as opções dos papéis disponibilizados pela professoras virados sobre a mesa.

Logo, K. (uma aluna negra que já havia demonstrado em outras ocasiões uma grande preocupação quanto a sua autoimagem não se assumindo com negra e, sim, parda) notou que o “tema” das imagens eram pessoas negras e indígenas. Iniciamos, então, uma conversa sobre as imagens – Quem eram? Quem já conhecia das imagens? Por que os personagens estavam representados daquela maneira? Etc. Algumas imagens traziam princesas da Disney em suas versões enegrecidas e a partir daí surgiram muitos comentários: “Por que elas estão assim?”; “Isso é plágio!” (referindo-se ao fato de, nas representações originais da produtora, as princesas possuírem o fenótipo caucasiano e não negro); “Eram ‘pra’ ser as princesas da Disney, mas são as princesas da Pisney, né, tia?” (aluno P.).

Foi preciso, então, justificar que as imagens que abordavam personagens eram releituras e não plágio. Eram simplesmente só mais uma forma de interpretar uma história fictícia. Questionei o aluno que fez o comentário sobre as princesas da “Pisney” pedindo que este explicasse o porquê de usar esse termo no lugar do outro. Ele respondeu que era porque elas eram negras, por isso, “Pisney”. Não estava dito, mas para ele, as versões das princesas negras a partir de um fenótipo negro não mereciam estar associadas à Disney e compoendo na verdade uma versão inferior, mal feita, falsa ligada a negatividade que acompanha os termos negra/o e preta/o. Importante ressaltar, o aluno P. tem pele escura e traços indígenas. Por outro lado, parte da turma discordou das palavras do colega, provavelmente engajados pelas minhas palavras. Outra polêmica que surgiu durante a atividade relacionou-se a versão negra da personagem Hermione, da série de livros inglesa Harry Potter. A aluna A., fã da série, afirmou: “Ela não é assim! Essa não é a Hermione!”. Mais uma vez, me pus a explicar que aquilo era uma representação e que a própria autora da obra já havia se posicionado a favor da representação da personagem como negra.

A partir dessa situação, é interessante observar como o protagonismo negro causou espanto às crianças, já acostumadas com a centralidade do sujeito branco/ocidental como algo natural. Durante a atividade descrita, evidenciou-se o desconforto das crianças negras do grupo pautado, talvez, na ambiguidade entre sentir-se representado e rejeitar o deslocamento de uma perspectiva euroreferenciada para uma perspectiva afroreferenciada. A interpretação realizada principalmente pelas meninas negras foi de que esse deslocamento produzia uma representação falsa, o que foi expresso em seus comentários que destacavam a beleza das imagens, mas, ressaltavam que elas não eram “verdadeiras” porque elas (as estudantes negras) já conheciam as imagens originais.

Por um lado, assumo que as colocações das estudantes direcionam de modo interessante a discussão. A agência negra – nos termos em que nos apoiamos nesta pesquisa considerando as contribuições do pensamento afrocêntrico – não deve partir da experiência branca, mas sim, da experiência dos sujeitos negros. Por outro, considerando a cultura e as produções humanas como espaços híbridos e em constante conflito (GIROUX, 1999; 2003), inclino-me para o entendimento de que não reivindicar um espaço nas representações compartilhadas pela cultura global é, também, restringir a agência da população negra em âmbito mundial e, mais uma vez, tornar o negro como algo específico e isolado enquanto o branco é capaz de transitar como universal. Certamente, essas questões são muito complexas e praticamente impossíveis de serem tratadas com estudantes do ensino fundamental com profundidade, mesmo assim, são interessantes para serem pensadas pelas/pelos professoras/professoras no trato das questões etnicorraciais em sala de aula. Principalmente, no que se refere à representação da África e da afrodescendência.

Por sua vez, os estudantes que se identificavam como brancos, ou não negros, não demonstraram nenhum conflito interno sobre as imagens apresentadas e declaram de forma mais contundente suas interpretações quanto às representações referenciadas em sujeitos de pele escura como algo errado e negativo, como uma tentativa de manchar a imagem dos personagens e das histórias originais. Apenas após o momento do primeiro contado e a partir da intervenção do discurso docente as crianças tenderam a aceitar as representações apresentadas, ainda sim, sob a ótica que avaliava as imagens como representações alternativas, ao invés de principais ou de igual importância às originais. Outro ponto relevante consiste na unanimidade sobre a necessidade de justificar a presença negra. Compreendo que isso se assemelhe a reação dos mesmos alunos, citada na seção anterior, quando estes são apresentados ao projeto Africanidades brasileiras. Isto é, quando o protagonismo negro passa a compor a história, seja ela real ou fictícia, emerge também um discurso oposto que busca apagá-lo, silenciá-lo e devolver a centralidade ao sujeito ocidental.

Como já vimos, essa reação consiste na expressão da colonialidade e seus desdobramentos na formação dos sujeitos. É interessante observar isso na escola porque demonstra o quanto nosso sistema educacional está fundamentado em uma perspectiva colonial ou, ao menos, o quanto sua estrutura, organização e práticas curriculares tem se mostrado ineficazes na desconstrução da mentalidade eurocêntrica como única e universal. O que move esta pesquisa é precisamente entender o papel da escolarização na manutenção das

relações de colonialidade e subalternidade expressas nas desigualdades sociais e raciais do contexto brasileiro.

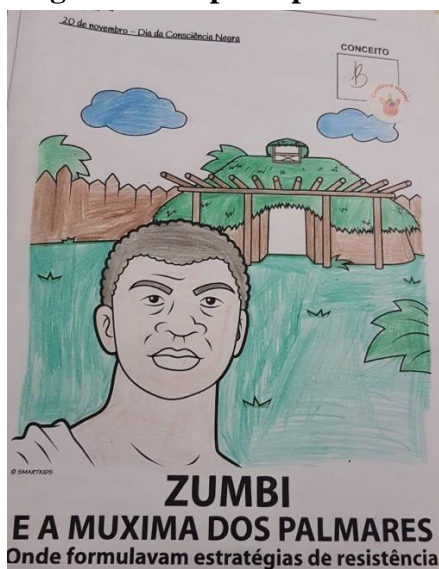
Complementando nossa investigação, o relato docente realizado em vinte e oito de Novembro de 2019 a partir da entrega da capa de prova do 4º bimestre a uma turma do 4º ano do ensino fundamental traz mais elementos que auxiliam na compreensão do nosso objeto. A imagem selecionada consistiu em uma representação de Zumbi dos Palmares em frente à Muxima de Palmares, local que onde se reunia o conselho deliberativo dos líderes do quilombo. Merecem destaque as impressões registradas sobre a atividade no diário de bordo docente, listadas a seguir:

- No início da atividade as crianças tiveram muita dificuldade em escolher as cores e pediram para mostrar uma imagem colorida, o que foi realizado. A partir disso, ao reconhecer a figura de Zumbi como uma pessoa negra, muitos meninos gritaram: “Ele é negão!”;
- A aluna Y. (negra retinta), utilizou o lápis grafite para colorir a pele de Zumbi;
- Os alunos, em sua maioria, coloriram os lábios de vermelho, alguns fizeram o uso do lápis cor de pele e outros simplesmente não coloriram;
- As meninas por sua vez questionaram se não havia um desenho “de menina” para colorir;
- Muitos alunos começaram a pintar e logo depois se desinteressaram pela atividade, pedindo para continuar outro dia. Alguns retomaram seus trabalhos, outros não quiseram e preferiram deixá-lo incompleto (o que não era um costume da turma que sempre gostou de atividades de pintura e trabalhos manuais);
- A turma em geral questionou sobre a ausência de uma capa com o tema natalino: “E a capa de Natal?”; “Essa é a capa da prova?”.

A importância do Natal no currículo praticado da escola analisada já foi mencionada e a partir da atividade proposta é possível confirmar o lugar central que esta data ocupa nas práticas pedagógicas e na subjetividade dos estudantes. Foi difícil, portanto, para os estudantes estabelecerem uma relação positiva sobre a inserção da figura de Zumbi como tema central do bimestre, ainda que, as avaliações tivessem ocorrido durante o mês de Novembro e as aulas ministradas na disciplina de História abordassem efetivamente a formação do Quilombo dos Palmares.

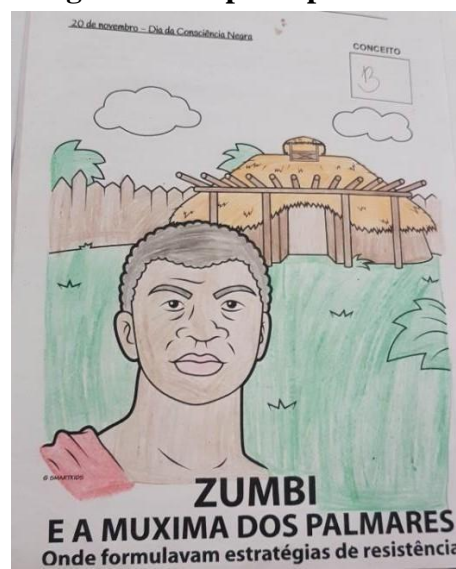
Interessante, também, observar a forma pelo qual os alunos executaram a tarefa de colorir a imagem entregue pela professora. A dificuldade de representar a pele negra ficou evidente desde o início. Mesmo a partir da apresentação de um modelo colorido alguns alunos demonstraram certo desconforto no uso das cores em tons mais escuros, como pode ser observado a seguir nas: Figura 1 e Figura 2.

**Figura 1 – Capa de prova 1**



Fonte: A autora, 2019.

**Figura 2 – Capa de prova 2**



Fonte: A autora, 2019.

Outros exemplos interessantes são de duas alunas que entregaram seus desenhos inacabados. A Figura 3 corresponde a produção de uma menina que, de acordo com seu fenótipo, pode ser identificada como branca e a Figura 4, na mesma perspectiva, corresponde à uma aluna negra. Ambas optaram por não concluir a atividade mesmo havendo tempo hábil para isso. Considerando que os estudantes da turma estavam familiarizados com uma rotina de atividades de pintura e trabalhos manuais, tendo eles mesmos muitas vezes tomado a iniciativa de realizar tais produções, a falta de interesse das alunas aparenta estar relacionada a representação proposta pela professora e não com a atividade em si.

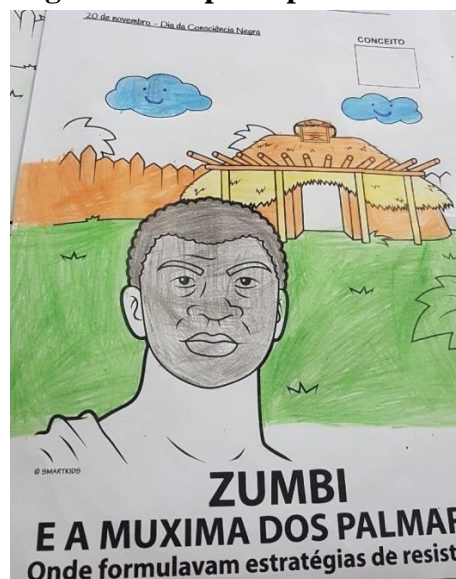
O presente estudo não tem como objetivo mensurar as motivações que levaram cada uma das estudantes a não completar a atividade uma vez que tal atitude compreende questões complexas, específicas e subjetivas de cada uma. Ainda sim, o posicionamento das estudantes pode indicar a existência de um conflito relacionado ao processo de identificação de si e de reconhecimento do outro. A escolha feita pela estudante Y., negra retinta, de utilizar o lápis grafite para representar a pele de Zumbi e a desistência de continuar a pintura, como pode ser notado na Figura 4, corroboram essa perspectiva.

**Figura 3 – Capa de prova 3**



Fonte: A autora, 2019.

**Figura 4 – Capa de prova 4**



Fonte: A autora, 2019.

Retomando as produções da turma de 5º ano, somam-se à nossa investigação outras intervenções desenvolvidas no ano de 2018, ocorridas em dois contextos: o primeiro consistiu na visita da exposição itinerante *Manguinhos - Território em Transe* e o segundo na sequência didática elaborada a partir do projeto *Africanidades brasileiras*. As percepções sobre ambas as experiências serão apresentadas nas seções seguintes

### 3.3.1 Exposição *Manguinhos - Território em Transe*

O projeto de exposição itinerante *Manguinhos - Território em Transe* veio à escola no início do mês de Agosto e propôs à turma e à professora uma intervenção pedagógica realizada em três etapas: inicialmente, o passeio por entre a estrutura de *banners* montadas previamente pela equipe; no momento seguinte foi realizada uma roda de conversa onde os interventores buscaram estabelecer uma reflexão sobre os conceitos de território e identidade e como estes se relacionam ao tema da exposição (o processo de ocupação da localidade de Manguinhos); ao final, os alunos foram convidados a produzir um autorretrato utilizando o material oferecido pela equipe que consistia em moldes de rostos com cabelos variados ou sem cabelos.

A turma mostrou-se bastante participativa ao longo de toda intervenção, os alunos interagiam frequentemente com a equipe do projeto fazendo pergunta e expondo opiniões. Durante o momento da roda de conversa, ao serem questionados sobre o que entendiam como território, os alunos mencionaram termos relacionados às aulas de história realizadas ao longo do ano e que discutiam a chegada dos portugueses e as relações iniciais ocorridas no Brasil.

Dentre eles os termos citados, temos: “colonização”; “invasão”; “onde as pessoas habitam”. As aulas ministradas exploravam o processo de consolidação do território brasileiro a partir da colonização ressaltando, principalmente, a diversidade dos povos originários e sua preexistência enquanto sociedade no espaço que viria a se constituir como Brasil. Dessa forma, a turma já compreendia, ao menos superficialmente, que a noção de território estava diretamente ligada a noção de sujeito e conflito.

A partir de determinado ponto, os mediadores introduziram na discussão a percepção das favelas enquanto territórios carregados das identidades dos sujeitos presentes e, sob esse mote, passaram a explorar a forma com que esse território é retratado na mídia. Muitos estudantes se identificaram com essa questão uma vez que, como já afirmado, a maioria deles é morador do Complexo da Maré. Com isso, os alunos se envolveram ainda mais no debate e declararam que a visão passada pelas novelas e outras produções midiáticas não condizem com a realidade. Para confirmar seus depoimentos, alguns citaram representações positivas do lugar a partir de suas próprias experiências que, de acordo com eles, não são retratadas pela mídia: “jogar bola”; “soltar pipa”; “o campo do Parque União”. Na fala dos estudantes foi possível perceber a relação afetiva com o território e a exigência de representações que contemplem o que, para eles, define sua relação com a *favela*, o lazer.

Assim que o tema das favelas surgiu na roda de conversa, uma aluna mostrou-se bastante desconfortável. Em alguns momentos, tampava os ouvidos e chegou até a cobrir a cabeça com o casaco. Notado o mal-estar manifestado pela estudante, a professora interveio afastando-a do grupo para conversar. Ao ser questionada sobre o mal súbito que a afligia a estudantes, KC., afirmou estar com dor de cabeça. Foi permitido, então, que ela se mantivesse afastada enquanto se sentisse mal, sendo combinado entre ela e a professora que ao se recuperar retornaria à atividade. Assim que os mediadores encerraram a roda de conversa e iniciaram a produção de autorretratos, KC. retornou ao grupo espontaneamente, não mais se queixando de dores ao longo do dia.

A estudante em questão é filha de uma mulher negra, porém, tem pele clara o que favorece sua identificação racial como branca dentro dos padrões brasileiros – os quais se baseiam na “marca”, isto é, no conjunto de características fenotípicas e sociais dos sujeitos. Em outros momentos, a aluna já havia expressado suas incertezas e inseguranças quanto às questões etnicorraciais. Para citar alguns: mostrou-se veementemente contra uso do termo negra para caracterizar uma funcionária da escola, afirmando que o simples uso da palavra configurava racismo; e, em uma aula que abordava a diversidade dos povos indígenas no Brasil, perguntou à professora “como os índios nascem?” e “como eles viraram índio?”. A

partir disso, torna-se possível compreender que uma complexidade maior reside na forma com que a aluna retratou a si mesma na atividade (Figura 5) preferindo identificar-se com cabelos lisos e “bem comportados”, apesar de possui cabelos cacheados e cheios.

**Figura 5 – Autorretrato KC**



Fonte: A autora, 2019.

Para a atividade de produção dos autorretratos, os mediadores do projeto utilizaram como gancho as discussões sobre a má representação das identidades e dos territórios das favelas nas produções midiáticas apontando para o entendimento de que este fenômeno ocorre devido à ausência das vozes dos sujeitos “favelados” em tais produções. Ou seja, seria necessário que os sujeitos que pertencem ao território das favelas o retratassem para que as representações pudessem ser mais próximas da realidade. A partir disso, a equipe trouxe imagens de pessoas conhecidas como atores e cantores e induziu o grupo a indicar quais colegas se pareciam, em relação à fisionomia, com as celebridades apresentadas.

Obviamente, a dimensão etnicorracial interferiu na avaliação da turma e categorias como o tom de pele, o tipo de cabelo, etc., levaram as crianças a aproximar ou afastar a identificação dos colegas com as personalidades exibidas durante a atividade. Dessa forma, quando estavam diante da representação de um sujeito branco a identificação era mais rápida e animada, porém, um clima mais tenso pairava quando o personagem era negro. Os alunos pareciam temer associar um colega à figura de uma personalidade negra demoravam um pouco para indicar uma pessoa e, às vezes, falavam em tom mais baixo.

O resultado das produções de autorrepresentação da turma demonstra como as crianças vêem a si próprias e provoca a reflexão sobre questões acerca de seus processos de identificação etnicorracial. É interessante notar a reincidência do desconforto no uso de tons de pele mais escuros. Da mesma maneira que os alunos do 4º ano buscaram suavizar a tonalidade da cor de Zumbi dos Palmares na capa de prova, ao se retratarem, alguns

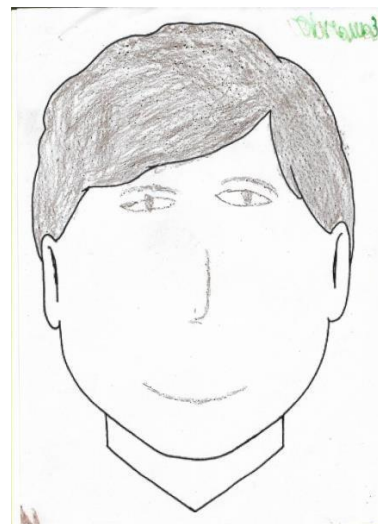
estudantes do 5º ano utilizaram técnicas semelhantes: o uso de traços delicados do giz de cera para não realçar a cor e a opção por não colorir o rosto. As figuras 5, 6 e 7 são exemplos desse fenômeno. Nesse sentido, ganha destaque a escolha de E., que possui características indígenas, de não colorir seu rosto, mas, utilizar o giz de cera marrom para desenhar detalhes como os olhos, o nariz e a boca (Figura 7).

**Figura 6 – Autorretrato da aluna “C”**



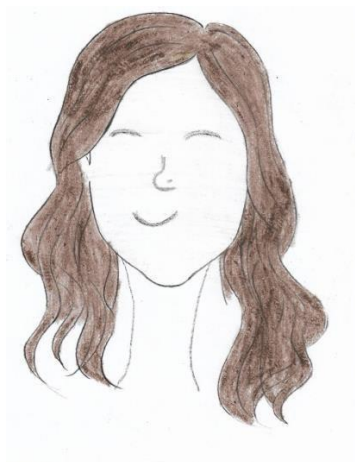
Fonte: A autora, 2019.

**Figura 7– Autorretrato do aluno “E”**



Fonte: A autora, 2019.

**Figura 8 – Autorretrato da aluna “L”**

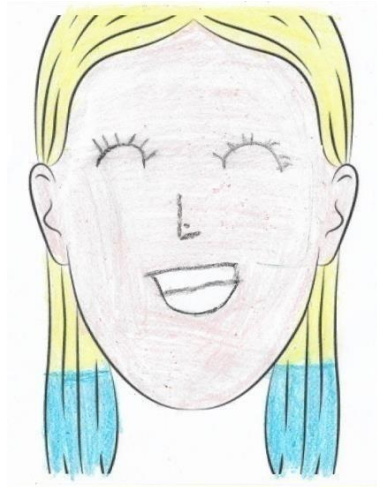


Fonte: A autora, 2019.

Outras produções que merecem destaque nesta pesquisa são os autorretratos elaborados por uma menina negra de pele clara, filha de um casal interracial. A aluna fez duas produções em sequência que podem ser interpretadas, desconsiderando o conhecimento prévio da autora, como representações de pessoas diferentes conforme indicam as figuras 9 e 10. O primeiro molde escolhido pela estudante corresponde à Figura 9, a qual compreende uma representação fenotípica mais próxima de uma pessoa branca. Apesar disso, é interessante destacar que a aluna utilizou giz de cera marrom (com traços suaves) para colorir

o rosto. O segundo molde consiste em uma representação mais fiel da autora quanto à textura e cor dos cabelos, ainda sim, a aluna buscou manter o padrão de tom de cor da pele.

**Figura 9 – 1º Autorretrato da aluna “S”**



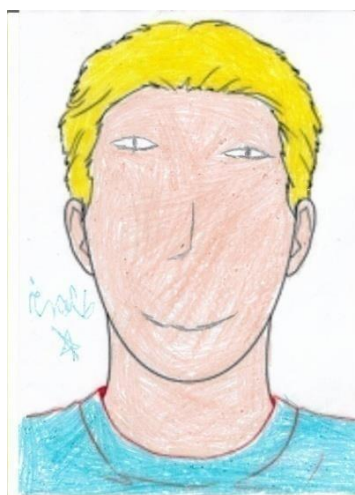
Fonte: A autora, 2019.

**Figura 10 – 2º Autorretrato da aluna “S”**



Fonte: A autora, 2019.

**Figura 11 – Autorretrato do aluno “D”**



Fonte: A autora, 2019.

Por fim, temos o autorretrato do aluno D. (Figura 11), que pode ser identificado como branco. Nesta produção, destaca-se a escolha da cor dos cabelos: D. possui cabelos pretos, mas, opta por se autorrepresentar como loiro. Nesse sentido, somado as produções apresentadas nas atividades supracitadas, torna-se necessário reconhecer que a busca por incorporar uma identidade pautada na normalidade branca/eurocentrada/universal se faz presente também em crianças não negras. Ou seja, a normalidade/brancura é algo idealizado e almejado pelas crianças de maneira geral. À vista disso, a proposta dos interventores possibilitou aos alunos aplicar recursos específicos para alcançar o ideal que se mantém no imaginário coletivo. Analisando as produções das/dos alunas/alunos, é possível inferir que os

resultados obtidos na realização da atividade de produção de autorretratos revelam, não só como cada autor efetivamente é ou vê a si mesmo, mas, como cada um gostaria de ser ou ser de visto pelo outro.

### 3.3.2 Antes e depois sobre a África

Visando cumprir com os objetivos do projeto *Africanidades brasileiras: quem somos nós?*, enquanto professora regente da supracitada turma do 5º ano do ensino fundamental em 2018, desenvolvi uma sequência didática cuja temática era o continente africano. Dessa forma, a partir de uma abordagem interdisciplinar entre história e língua portuguesa foram desenvolvidas três aulas com o objetivo de levar os alunos a refletir sobre as representações presentes em seu imaginário sobre a África ampliando seu repertório sobre a realidade continente.

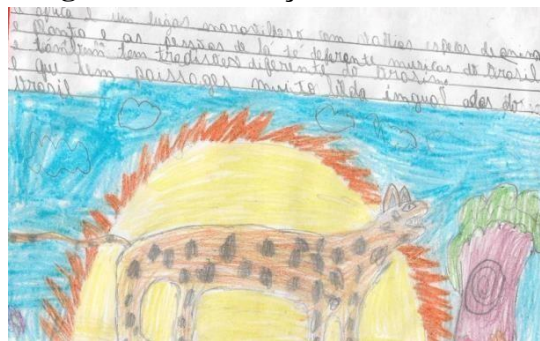
Para tanto, a primeira aula consistiu na fruição da música “África” do grupo musical Palavra Cantada e junto à atividade de interpretação da letra. Nesse contexto, o seguinte trecho foi ressaltado: “Qual a origem da gente? Onde fica?/ África fica no meio do mapa do mundo do atlas da vida/ Áfricas ficam na África que fica lá e aqui África ficará”. Dessa forma, buscou-se orientar os alunos para a compreensão da centralidade do continente africano na história mundial – por se tratar do berço da espécie humana – e nacional – devido às heranças culturais, epistêmicas, sociais, arquitetônicas, etc. proporcionadas através do grande fluxo de migrações forçadas ocorridas desde o período colonial. A partir disso, os estudantes foram orientados a escrever tudo que sabiam, pensavam ou imaginavam sobre a África e, ainda, refletir e registrar, também, aproximações possíveis entre o continente africano e o Brasil. O registro do pensamento das crianças através do desenho foi incentivado. Alguns resultados podem ser observados nas figuras 12, 13 e 14.

**Figura 12 – Produção da aluna “S”**



Fonte: A autora, 2019.

**Figura 13 – Produção do aluno “D”**



Fonte: A autora, 2019.

**Figura 14 – Produção do aluno “Z”**

Fonte: A autora, 2019.

De acordo com as produções dos estudantes, as características que compõe o imaginário das crianças pesquisadas sobre a África são praticamente unânimes e correspondem a um ambiente onde impera o estado natural e primitivo da humanidade e preserva-se um santuário da natureza. Os termos “crise”, “necessidade”, “dificuldade” e “pobreza” repetem-se frequentemente nos trabalhos, assim como, as referências sobre a beleza natural, as paisagens e os animais. Como demonstrado na Figura 14, a de um estado de violência também faz parte do conjunto de símbolos internalizados por essas crianças sobre o contexto africano. Frases como “as pessoa lá passam dificuldades” surgem em diversos trabalhos, como indicado nos trechos a seguir, retirados dos registros dos estudantes.

“A África é onde povos negros moram com suas famílias. Os africanos são pessoas que passam por muitas dificuldades onde moram e seu país é muito complicado, tem pessoas pobres. Eu acho que a África tem em comum com o Brasil porque os dois países passam por dificuldades e as pessoas que tem muitas necessidades com trabalho e comida.” (Aluna T.)

“A África é um continente lindo, lá tem: árvores, frutas, pessoas diferentes da nossa origem. Lá tem pessoas necessitadas, precisando de ajuda que nem aqui. Alguns animais lá estão em extinção igual aqui”. (Aluno L.)

“Na África tem cana-de-açúcar. Eles têm pouco dinheiro, mas, alguns têm muito. Mesmo assim, somos todos iguais porque somos pessoas e a cor da pele não importa!” (Aluna KC.)

“A África é onde têm negros e onde tem pobres negros passando necessidade. [É] onde as mulheres lavam roupas no rio e também [tem] animais na África e também tem muitas árvores e mato. No Brasil tem pessoas passando necessidade, tem pessoas pobres e negras, também, passando fome na rua, meninos sem casa.” (Aluna AL.)

Dessa forma, apenas duas produções fugiram à regra e citaram atributos positivos, ou não negativos, sobre o continente africano que não se relacionavam às paisagens naturais: a aluna CE. (Figura 15) faz referência à Copa do mundo e utilizou essa informação para traçar uma semelhança entre África e Brasil; e a aluna T. (Figura 16) que, apesar de demonstrar

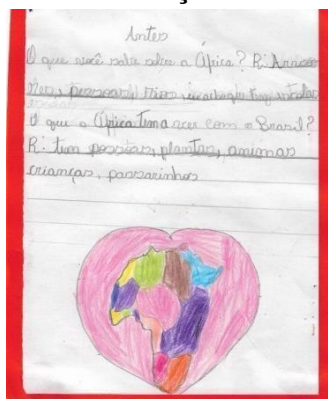
incerteza, menciona a existência de escolas e, somado a isso, retrata o continente dentro de um coração.<sup>6</sup>

**Figura 15 – Produção da aluna “CE”**



Fonte: A autora, 2019.

**Figura 16 - Produção da aluna “T”**



Fonte: A autora, 2019.

A segunda aula consistiu na apresentação de um conjunto de imagens que reuniam: símbolos nacionais de diferentes países do continente africano, fotografias de espaços urbanos e rurais, cerimônias de casamento, publicidade, pontos turísticos, entre outros. O objetivo consistia em apresentar o “lado oculto” da África, proporcionado aos estudantes o contato com a multiplicidade de cenários existentes na realidade africana. Nesse sentido, a atividade visou romper com o mito de uma África atrasada, pré-histórica presente no imaginário dos alunos. Assim, imagens serviram como mote para a realização de uma roda de conversas com a turma orientada pelos seguintes questionamentos, desencadeados pelos alunos: Como é, afinal, a África? Um lugar de pobreza humana e beleza natural? É “país” avançado ou atrasado? É melhor ou pior que o Brasil? É uma selva? É uma cidade?

<sup>6</sup>Figura 15: “O que você sabe sobre a África? Que é um país lindo e já foi sede da Copa do Mundo. O que tem a África a ver com o Brasil? Os dois são países lindos, os dois foram sede da Copa do Mundo. Tem leão no Brasil, no zoológico, e na África tem na selva e são (os dois países) banhados pelo mesmo oceano Atlântico.”

Figura 16: “O que você sabe sobre a África? Árvores, pessoas, rios... eu acho que tem escolas. O que tem a África a ver com o Brasil? Têm pessoas, plantas, animais, crianças, passarinhos.”

Foi necessário, portanto, muita delicadeza por parte da professora para de um lado não criar junto às crianças uma representação fantasiosa sobre os países africanos, onde os problemas sociais, políticos e culturais são encobertos. E, de outro, não reforçar apenas uma perspectiva que situa a África e os africanos como sujeitos incapazes, necessitados ou folclorizados. Nesse sentido, o discurso docente buscou apontar que: por se tratar de um continente, a realidade da África não pode ser resumida em apenas uma condição, mas, abrange – como todos os lugares do mundo – situações de pobreza, luxo, urbanização, etc.; e, ainda, que o continente não consista em um ambiente isolado onde os sujeitos se conservam selvagens ou primitivos, mas, em sentido oposto, integra uma rede de troca de influências com o resto do mundo.

A terceira e última aula, correspondeu à proposta da elaboração de um texto cujo objetivo era descrever as descobertas sobre o continente africano e, mais uma vez, buscar estabelecer relações entre a África e o Brasil. A atividade partiu das seguintes perguntas norteadoras: O que você sabia sobre a África mudou? O que você descobriu sobre os países da África? O que você pensa sobre o continente africano agora? Dessa forma, os alunos deveriam redigir um texto buscando responder tais questões. Como resultado muitos estudantes indicaram em seus registros o reconhecimento de “algo a mais”, até então, desconhecido sobre os países africanos.

Ainda sim, a visão de uma África pré-histórica ou em crise não foi totalmente dissolvida uma vez que muitos demonstraram – nas produções e durante a roda de conversa – acreditar que os casos citados pela professora, em que o continente era retratado como algo além da pobreza, da doença ou miséria, consistiam apenas em exceções da realidade africana. Em contraste a caracterização que realizam sobre Europa, onde de acordo com o imaginário dessas crianças a fome, violência e atraso são desvios pontuais, seus discursos sobre a África apontam somente para a percepção de que o continente “está melhorando aos poucos”. A título de exemplo, cabe destacar aqui dois fragmentos dos textos elaborados pelos alunos que elucidam essa questão

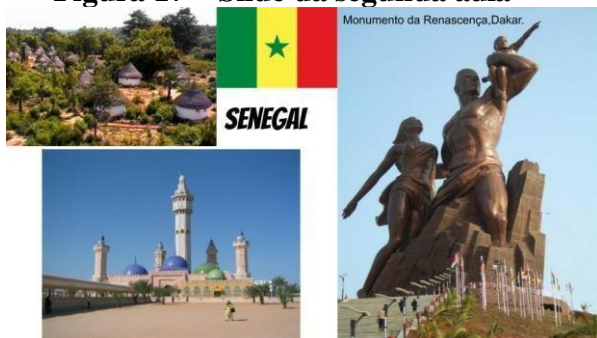
“Lá está mudando. De pouco em pouco tem gente saindo da crise, não estão mais passando fome.” (Aluno PH.)

“[Na África] tem algumas atividades iguais aos outros países. Está melhorando de pouco em pouco. E a África não é um país, é um continente.” (Aluno P.)

Sobre os resultados da segunda atividade de produção textual, torna-se interessante ressaltar as respostas dos estudantes à pergunta “O que você sabia sobre a África mudou?”. A maioria das crianças afirmou não perceber nenhuma mudança, mas, ao mesmo tempo, muitos citaram diferentes descobertas sobre os países africanos. Dentre elas: a existência de monumentos históricos, igrejas, centros urbanos e a presença grupos sociais pertencentes às

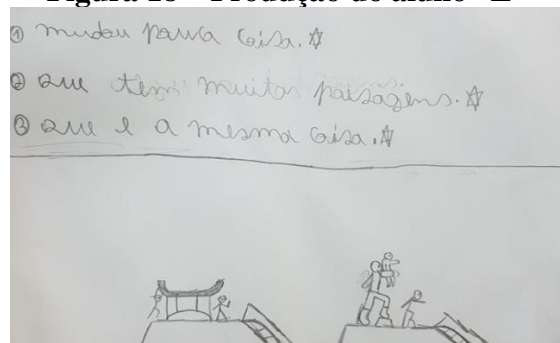
classes mais ricas. A produção do aluno Z., autor também do texto referente à Figura 14, exemplifica bem esse fenômeno. Apesar de afirmar que sua percepção sobre a África não mudou após a atividade, o estudante menciona as paisagens para responder a pergunta sobre suas descobertas relação ao continente e opta por representar o Monumento da Renascença (Dakar) em seu trabalho.

**Figura 17 – Slide da segunda aula**



Fonte: A autora, 2019.

**Figura 18 – Produção do aluno “Z”**



Fonte: A autora, 2019.

Os produtos elaborados pelos estudantes a partir da sequência didática descrita ao longo desta seção somam-se aos autorretratos produzidos através da intervenção da exposição itinerante *Manguinhos - Território em Transe* e nos auxiliam na compreensão sobre o imaginário dessas crianças periféricas, negras e não negras, sobre a África e a afrodescendência. Reconhecidas as noções que orientam o imaginário dos alunos, torna-se necessário refletir sobre os processos que possibilitam a conservação de mentalidades pautadas em uma perspectiva debilitante sobre o continente e a diáspora africana. Dessa forma, a hipótese assumida na presente pesquisa identifica o papel fundamental da escola neste fenômeno, tanto devido a sua potencialidade enquanto espaço de formação e convivência dos sujeitos quanto à sua função social de manutenção do *status quo*.

Nesse sentido, retomando ao tema do presente capítulo – a aplicação da lei 10.639/03 – é interessante ter em vista que os dados apresentados nesta pesquisa foram recolhidos cerca de quinze anos após a promulgação da referida lei e demonstram categoricamente a necessidade do cumprimento da mesma no âmbito da educação básica. Isto é, a lei foi conquistada, mas, diante disso, faz-se necessário estabelecer uma luta diária para sua implementação no dia a dia. Certamente, as reflexões realizadas indicam a urgência de uma mudança na cultura da escola e nas representações construídas através do processo de escolarização sobre a África e a afrodescendência. Dessa maneira, na seção seguinte, buscaremos tecer reflexões sobre as produções dos estudantes localizando-as enquanto parte de uma conjuntura mais ampla que através de estruturas de poder elaboram narrativas de exclusão do negro na história.

### 3.4 Refletindo sobre as produções dos estudantes

A partir da experiência docente ao longo de três anos na instituição que serve/serviu como campo de pesquisa, destacou-se a inquietação recorrente dos estudantes no que tange a identidade – o reconhecimento de si e do outro no contexto social, político, cultural e etnicorracial brasileiro. No âmbito das aulas de história foi possível constatar que os estudantes, de maneira geral, expressam um distanciamento em relação às experiências negras e indígenas. Tornando a missão de inserir a agência negra e indígena na história do país algo ainda mais difícil.

A vivência com as turmas aqui pesquisadas permitiu acompanhar parte da jornada dessas crianças periféricas na busca por incorporar um ideal estético, cultural e epistemológico embranquecido. Nessa perspectiva, a origem do projeto *Africanidades brasileiras* – que oportunizou a visita da exposição itinerante *Manguinhos - Território em Transe* – foi provocada pelas inquietações diante da percepção das angústias, dúvidas e preconceitos expressados pelos estudantes em sala de aula. Dessa forma, é importante destacar, neste ponto, o relato docente elaborado no dia vinte e três de Agosto 2018 que registra os apontamentos sobre uma aula cuja temática era o início do período colonial no Brasil.

Apesar de parecer tardio tratar desse conteúdo apenas no terceiro bimestre é preciso considerar que, como já foi dito anteriormente, a disciplina de história sobre prejuízos significantes devido a pouca valorização dessa área do conhecimento no currículo escolar das escolas públicas. Somado a isso, especificamente na turma em questão – do 5º ano do ensino fundamental – assumi ser necessário dedicar mais tempo ao período pré-colonial visando sensibilizar os estudantes sobre o lugar central que os povos originários deveriam ocupar em nosso país. Nesse sentido, durante o primeiro e o segundo bimestre, além das noções de contagem do tempo e outros conceitos básicos, foram trabalhados com a turma, principalmente: a diversidade étnica e cultural dos indígenas, as relações iniciais entre portugueses e os povos originários e as heranças culturais indígenas na sociedade brasileira.

Nesse sentido, a referida aula buscou ressaltar a multiplicidade de eventos e direcionamentos (alianças ou conflitos) estabelecidos pelas comunidades indígenas frente à invasão portuguesa de seu território. Dessa forma, os conceitos de “colonização” e “escravidão” que já faziam parte das discussões realizadas em sala de aula, principalmente através das manifestações dos alunos, foram aprofundados. Em determinado momento, o encaminhamento da aula passou a contemplar a formação do povo brasileiro, mais

especificamente, a diversidade étnica e cultural que compõe o Brasil e se expressa no mosaico de cores e características dos brasileiros.

Nesse ponto, as/os estudantes passaram a tecer diversos comentários relacionados à questões identitárias. Aqueles que se expressavam, buscavam apresentar a trama sobre a qual reconheciam sua própria ancestralidade. Como já mencionado, os relatos tinham em comum o distanciamento das populações negras e indígenas. Alguns diziam “eu sou europeu”, outros eram mais específicos e afirmavam que descendiam de franceses ou italianos. A aluna KC., já mencionada nesta pesquisa, contou uma longa história sobre seus tataravós e bisavós que eram, segundo ela, em sua maioria, provenientes de diversas nacionalidades da Europa. Outros alunos narraram suas histórias familiares seguindo o mesmo modelo, que parecia fundamentar-se em uma fantasia sobre a realidade.

Da mesma forma, a partir das falas dos estudantes, foi possível perceber algumas confusões sobre os conceitos de *nacionalidade*, *etnia* e *raça* uma vez que estes faziam pouca ou nenhuma diferenciação entre portugueses e brasileiros de pele clara, por exemplo. Dessa forma, alguns alunos afirmavam serem filhos de portugueses, mas, quando questionados mais sobre o assunto mostravam-se inseguros e terminavam por evidenciar que utilizavam a nacionalidade (portuguesa) como sinônimo para a identificação racial de pessoas de pele clara.

A partir disso, é possível compreender porque, para a maioria das crianças, ao abordar as populações negras e indígenas nas aulas de história fala-se do *outro*. Nessa perspectiva, entendem-se esses grupos como estrangeiros e lhes é negado a possibilidade de carregar o simbolismo da cidadania brasileira. E, ainda no imaginário dessas crianças, a “brasilidade” possibilita a negação da descendência indígena ou africana. Nesse sentido, a “cultura nacional” surge como um refúgio para os sujeitos que temem ser associado aos grupos subalternizados na história.

Segundo a mentalidade desses estudantes, o conceito de povo brasileiro não se encontra relacionado à herança cultural deixada pelas ações de africanos ou indígenas e suas descendências. Não raro, mesmo estudantes de pele mais escura, revelam se identificar mais com os feitos da Família Real Portuguesa do que com as ações dos povos negros escravizados. De maneira geral, todos buscam não se identificar com os sujeitos históricos entendidos como perdedores, o que torna o trato dessas questões algo muito delicado, principalmente, em relação às crianças negras que, apesar de evitarem reconhecerem-se como descendentes de africanos escravizados, carregam no corpo esse simbolismo. Quanto a isso, Müller e Santos (2013) indicam que

Podemos verificar, tendo em vista esta situação de “discriminação no espaço escolar”, o quão difícil é para o aluno negro desenvolver relações de solidárias e significativas neste ambiente permeado por uma “cultura racista”. A escola passa a ser um ambiente de negação de sua identidade, desvalorização de sua cultura e subalternização de sua personalidade. (MÜLLER E SANTOS, 2013, p. 97)

Da mesma maneira, concordamos com os autores quanto a afirmação de que o imaginário social construído sobre os negros encontra eco na escola que, através de suas práticas educativas, conteúdos curriculares e relações entre os sujeitos, reproduz a lógica de discriminação que marca nossa sociedade. Nesse sentido, a invisibilização, negação ou distorção da agência negra na história assim como a falta de preocupação com a construção de uma identidade negra pautada em representações positivas constituem estratégias empregadas pela hegemonia cultural de valorização da branquitude como forma de naturalizar as desigualdades.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa dialoga também com a investigação desenvolvida por Giugliani (2014) no contexto de uma escola pública localizada no Recôncavo Baiano. A autora explora em seu trabalho as formas cotidianas de representação da cultura negra entre os estudantes e identifica a defesa da mestiçagem por parte dos indivíduos pesquisados (crianças entre nove e doze anos) enquanto uma estratégia para uma possível solução do problema racial brasileiro. E ressalta que

“O ideal de ego branco é o que as crianças [nossos estudantes/sujeitos] passam a reivindicar para si na ausência de uma identidade que as possa fortalecer. Muitas outras questões derivam dessa situação como as de identidade, pertencimento e as lutas de libertação.” (GIUGLIANI, 2014, p.16-17)

Segundo ela “presença da ideologia do branqueamento” revela-se na busca pela suavização do pertencimento racial, o que no âmbito desta pesquisa pode ser observado nos autorretratos e na pintura da capa de prova realizada pelos estudantes, apresentados nas seções anteriores. Somado a isso, a autora faz um apontamento de extrema importância para nossa análise ao destacar que a “omissão de conhecimentos sobre os negros e a intenção de desenraizá-los e cultivar mentalidades escravizadas tem sido o objetivo do sistema de ensino brasileiro em geral” (GIUGLIANI, 2014, p. 4). Os resultados encontrados nesta pesquisa corroboram tal afirmação.

Compreendemos, portanto, que ainda há um longo trabalho a ser realizado a partir da lei 10.639/2003 nas escolas porque sua efetiva implementação depende de uma mudança de paradigma que atinja a cultura escolar. É necessário, dessa forma, que os atores do cotidiano reconheçam o fim das desigualdades raciais como objetivo da educação no Brasil e isto só é possível a partir da superação da perspectiva da suavização das diferenças pautada na construção de uma identidade comum. Trata-se, então, de um conflito a ser travado no âmbito

pedagógico e cultural, com evidentes implicações políticas. Assim, retomando a noção de política cultural, torna-se necessário frisar que “como força pedagógica, a cultura reivindica certas histórias, memórias e narrativas” (GIROUX, 2003, p.18-19). Nesse sentido, o caminho de aplicação da lei e dos objetivos das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana alinha-se a elaboração de contra-narrativas, como indica Silva

As narrativas constituem uma das práticas discursivas mais importantes. Elas contam histórias sobre nós e o mundo que nos ajudam a dar sentido, ordem, às coisas do mundo e a estabilizar e fixar nosso eu. O poder de narrar está estreitamente ligado à produção de nossas identidades sociais. [...] É através das narrativas, entre outros processos, que o poder age para fixar as identidades dos grupos sociais subalternos como "outro". Mas é também através das narrativas que esses grupos podem afirmar identidades que sejam diferentes daquelas fixadas pelas narrativas hegemônicas (SILVA, 1995, p. 198)

Ao longo desta pesquisa, buscamos demonstrar como o processo de escolarização relaciona-se com dimensões políticas, epistemológicas, filosóficas, culturais e subjetivas e, a partir disso indicar como tal processo emaranha-se com o racismo presente em nossa sociedade. Com isso, acreditamos que a partir da compreensão das ramificações dessa forma de opressão seja possível desenvolver novas performances epistemológicas, políticas, subjetivas, etc.

Dessa forma, reconhecemos o impacto que a construção de um novo paradigma de interpretação da história do negro no Brasil pode causar nas práticas pedagógicas e culturais, na produção de conhecimento e nas políticas públicas desenvolvidas em nosso país por pessoas negras e não negras. A máxima, portanto, é: a história do negro não diz respeito apenas aos pesquisadores, alunos e professores negros. Ela fundamenta e torna compreensível a própria história do Brasil e merece ser representada não apenas como uma nota de rodapé ou apêndice dos livros, mas, como parte da memória dos brasileiros, seu patrimônio cultural e intelectual.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem cumprido a função de promover um processo de embranquecimento das mentalidades através do discurso que localiza apenas as manifestações culturais, epistêmicas, artísticas, etc. de origem eurocêntrica como válidas e universais, assim determinando a concepção dos estudantes sobre a identidade nacional. Dessa forma, ela ambienta processos de construção das identidades destes estudantes a partir de referenciais monolíticos e epistemicidas fornecendo, ainda, um conjunto de argumentos e fundamentações de caráter formal que afastam as influências africanas, afro-brasileiras e indígenas tanto dos conhecimentos escolares quanto da subjetividade dos estudantes.

Certamente, não são apenas as condições impostas pela instituição escola que determinam tal fenômeno. Através da nossa investigação buscamos localizar a representação da África e dos afrodescendentes no imaginário dos sujeitos com um trabalho conjunto entre a cultura e a escolarização. O ambiente e as práticas escolares ao não negarem a publicidade da supremacia branca e ao ocultarem a história da África e do negro a partir de si, completam um sistema de perpetuação do racismo na sociedade. Nesse sentido, não é que as representações racistas encontram-se fora dos muros da escola enquanto esse ambiente se mantém neutro, mas sim, que os sujeitos da educação através de suas práticas, de seu posicionamento político, suas decisões pedagógicas alimentam tais representações sobre a África e a afrodescendência e dão arcabouço teórico e discursivo à naturalização da desigualdade e da subalternização.

Dessa forma, apontamos a militância cotidiana como requisito necessário para implementação da lei 10.639/03 porque corresponde à compreensão de que o envolvimento político é inerente as ações pedagógicas e, como nos ensinou Paulo Freire, que se tais ações não estão comprometidas ideologicamente com a inclusão são, da mesma maneira, excludentes. Caso contrário, ao invés de promover um pensamento crítico que dê vez e voz a um discurso contra-hegemônico, seguiremos armando nossas crianças com repertórios racistas e sustentaremos o epistemicídio que atinge as produções dos sujeitos marginalizados.

O resgate da história do negro e do negro na história possibilitam uma leitura ampliada da história “universal” tornando perceptível as relações de poder e desvelando as estratégias de desapropriação dos sujeitos. Em vista disso, nos alinhamos às perspectivas críticas que reconhecem as contribuições das experiências daqueles que foram historicamente postos à margem como potencialidades capazes de transformar formas de pensamento expressando-se meio da cultura. Desse modo, compreendemos que romper o ciclo do racismo e outras formas

de opressão, no campo da representação e identidade, exige estratégias de reconhecimento e empoderamento dos sujeitos historicamente excluídos.

Nesse sentido, uma maneira de tornar isso possível é através do resgate e da reescrita da memória coletiva sobre o que significa pertencer aos grupos marginalizados. É de grande importância que as crianças e jovens – em especial, periféricas e das escolas públicas – tenham a possibilidade de vivenciar seus processos de escolarização a partir da percepção das tensões sociais e culturais presentes na construção de saberes. É necessário que o conflito *eu x outro* se faça presente não mais enquanto silenciamento e estigmatização, e sim, aproximação e diálogo. Por fim, frisamos que o trabalho fundamental de desconstrução/reconstrução do conjunto de representações que compõem o imaginário social sobre a África e a afrodescendência implica em ressignificar a própria escola oferecendo, dessa forma, aos estudantes recursos discursivos antirracistas.

## REFERÊNCIAS

- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental**: Introdução a uma ildeia. *Ensaaios Filosóficos*. Volume XVI, 2016, p. 9-18.
- BHABHA, Homi. O pós-colonial e o pós-moderno: a questão da agência. *In*: BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 1998. Cap. 9. p. 239-273.
- CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 31ªed, 1990.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. *Currículo sem fronteiras*, 2011, v. 11, n. 2, p. 240-255.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. *In*: CANDAU, Vera (Org.). **Didática crítica multicultural**: aproximações. Petrópolis: Editora Vozes, 2012, p. 19-54.
- CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.111, p.135-149, dez. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300007>. Disponível em: [scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742000000300007&lng=pt&tlng=pt](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300007&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 03 junho 2019.
- CENSO ESCOLAR, **Resultados do Censo Escolar**. *In*: Portal QEdu, ed, 2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/174830-0410013-escola-municipal-carlos-chagas/censo-escolar> acessado em 13 de janeiro de 2020.
- FONSECA, Marcus Vinícius. “A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil”. *In*: **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 23- 50.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Tradução de: LOPES, Magda França. Artmed, 1999.
- GIUGLIANI, Beatriz. O estigma da raça: crianças negras, educação básica e racismo. # Tear: *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 3, n. 1, 2014. p. 1-19 DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v3.n1>. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1837>. Acesso em: 03 junho 2019

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03: Breves reflexões. *In*: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 19-26.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas em pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *In*: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Métodos de coletas de dados: observação, entrevista e análise documental. *In*: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução: Bebel Orofino Schaefer. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

MIRANDA, Claudia. **Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais**: desafios político-pedagógicos frente à Lei nº 10.639/2003. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 5, n. 11, 2013, p. 100-118.

MIRANDA, Claudia; PASSOS, Ana Helena. **Lugares epistêmicos outros para os novos estudos das relações raciais**. *In*: XV Congresso Brasileiro de Sociologia, 15., 2011, Curitiba. Anais do Congresso Brasileiro de Sociologia, Curitiba: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2011. Tema: Sociólogos do futuro. Grupos de Trabalho: Novas Sociologias: pesquisas interseccionais feministas, pós-coloniais e queer, p. 1-19. Disponível em: [http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=168&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=168&Itemid=171). Acesso em: 03 de junho de 2019.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; SANTOS, Jorge Luís Rodrigues dos. A presença/ausência da história e cultura negra na escola. *In*: **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013, p. 89- 102.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, 13 nov. 2015. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i62p20-31. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/issue/view/8151>. Acesso de 10 de maio de 2019.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, v.3, n.11, p.1-16, nov. 2010. Disponível em: [http://www.africaeffricanidades.com.br/documentos/01112010\\_02.pdf](http://www.africaeffricanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf). Acesso em 05 de junho de 2019.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.

Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 09 abr. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **O que é uma educação decolonial?**. Buenos Aires: Nueva América, v. 149, p. 35-39, 2016.

PEREIRA, Amílcar Araujo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História**, v. 12, n. 17, 2011, p. 25-45, 17 out. 2011. DOI: 10.5752/P.2237-8871.2011v12n17p25. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/3369>. Acesso em: 15 de junho de 2019.

\_\_\_\_\_. O movimento negro brasileiro e a Lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, 2017, p. 13-30, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v12i23>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452>. Acesso 15 de junho de 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da et al. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

## APÊNDICE A – PROPOSTA PEDAGÓGICA

**Disciplina:** História

**Nível de ensino:** 1º Segmento do Ensino Fundamental

**Ano/Série:** 5º ANO / 4º SÉRIE

**Duração:** 70 minutos

**Tema:**

Quilombos e os conceitos de liberdade e democracia no Brasil.

**Problema:**

O que eram os quilombos? Qual a sua importância? Quais seus impactos na história?

**Objetivo Geral:**

- Promover a valorização das experiências negras na história do Brasil através da apresentação dos quilombos enquanto espaços de resistência.

**Objetivos Específicos:**

- Apresentar os quilombos como espaços organizados de resistência negra contra a sociedade escravista;
- Apresentar os quilombos como espaços de herança cultural afro-brasileira;
- Explorar as relações entre esse espaço e o conceito de liberdade e democracia;

**Conceitos/Noções:**

- Escravidão;
- Herança cultural;
- Quilombo;
- Liberdade;
- Cidadania;

**Conteúdos:**

- Processos de formação e continuidade dos quilombos no Brasil e no Rio de Janeiro;

**Procedimentos e Estratégias:**

### **1º momento (duração: 20 minutos)**

A professora irá iniciar a aula a partir de uma conversa orientada pelos seguintes questionamentos:

- Vocês sabem o que são os quilombos?
- Como vocês acham que eles são ou eram? O que tem existe/existia lá?
- O que acontecia nos quilombos? Como se formaram? Eles existem até hoje? Para que serviam?
- Como sabe disso?

O objetivo aqui será sondar o quanto os estudantes já sabem o sobre assunto e quais representações possuem sobre os quilombos.

### **2º momento (duração: 30 minutos)**

#### Aula expositiva

- Leitura compartilhada do texto selecionado;
- Apresentação da reportagem e vídeo “Maior parte dos quilombos no RJ ainda não tem posse da terra”;
- Debate sobre o tema (aqui a professora buscará conduzir os estudantes a compreender as transformações sofridas pelos quilombos ao longo dos anos buscando ressaltar a multiplicidades de sentidos para esse território e, se possível, realizando um paralelo com os processos de *favelização*);

### **3º momento (duração: 20 minutos)**

Realização das atividades e produto final da aula (oral e escrito).

#### **Recursos Didáticos:**

- Reportagem e vídeo “Maior parte dos quilombos no RJ ainda não tem posse da terra” disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/maior-parte-dos-quilombos-no-rj-ainda-nao-tem-posse-da-terra.ghtml>
- Texto selecionado de livro paradidático para leitura compartilhada. (Anexo A);

#### **Avaliação:**

A avaliação será realizada ao longo da aula através do diálogo entre professora e alunos.

### **Atividades propostas**

1- Por que é um problema para os quilombolas não ter o reconhecimento de que o território pertence a comunidade?

2- Você entende que as comunidades quilombolas foram importantes para a nossa história? O que temos como herança dessas comunidades, ou seja, o que aprendemos ou podemos aprender com elas?

3- Leia o trecho “Quilombo não significa escravo fugido, e sim reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial”, Beatriz Nascimento. Converse com seus colegas e com a professora sobre o sentido da frase anterior e faça um relato sobre o que entendeu.

### **Produto final**

Ao final da aula será proposto aos alunos a realização de um produto final, que consistirá em uma representação feita em duplas ou trios sobre os conteúdos abordados apresentando o que, na perspectiva deles, mais se destacou nesta aula. Esse produto poderá ser composto de frases que sintetizem as aprendizagens dos estudantes e, caso desejem, desenhos e outras representações. Os alunos deverão fazer apresentações aos colegas sobre as produções realizadas.

### **Referências Bibliográficas:**

FRAGA, Walter; ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. **Uma história da cultura afrobrasileira**. São Paulo: Moderna, 2009.

## **ANEXO A – MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO**

### **“Como a resistência negra contribuiu para fortalecer a ideia de liberdade no Brasil**

Durante a escravidão, os africanos eram excluídos da participação das instituições do Brasil. Após a independência, a Constituição do Império, promulgada em 1824, incluía entre os cidadãos brasileiros apenas negros libertos nascidos no país. Isso significava que os libertos africanos continuariam estrangeiros. Eles precisavam conseguir títulos de naturalização para gozar de alguns direitos de cidadania. Mesmo os libertos brasileiros sofriam restrições no exercício dos direitos políticos. Pela Constituição, não podiam ser eleitos para cargos políticos, como deputados, senadores, e membros de assembleias provinciais. Podiam votar, se tivessem renda estipulada, não podiam se eleger.

Mesmo assim, os africanos e seus descendentes influenciaram profundamente os rumos da história do Brasil. Para isso lançaram mão de tradições de lutas aprendidas na África ou inventaram outras no contexto do Brasil. Ao resistir à escravidão, a população negra terminou contribuindo para fortalecer a ideia de liberdade e cidadania.

### **Fugas**

As sociedades escravas nas Américas foram marcadas pela rebeldia escrava. Onde quer que o trabalho escravo tenha predominado, senhores e governantes foram regularmente surpreendidos com a resistência de índios, africanos e crioulos. No Brasil, tal resistência, assumiu diversas formas. A desobediência sistemática, a lentidão na execução das tarefas, a sabotagem da produção e as fugas individuais ou coletivas foram algumas delas. Fugir estava sempre entre os planos dos escravos. [...]

Mas o escravo que fugia nem sempre retornava ao cativeiro. Em todo lugar a liberdade era a principal aspiração de quem viva a triste experiência de ser escravizado. Ver-se livre, isento do controle e da subordinação a qualquer senhor era o principal objetivo de homens e mulheres que, sozinhos ou em grupo, resolviam escapar da escravidão. Fugir era perigoso, difícil e, geralmente, dependia da solidariedade de outros escravos, libertos e livres. Era preciso alguém que facilitasse a fuga, fornecesse abrigo, refúgio em fazendas, povoados e cidades, onde podiam misturar-se aos negros livres, mas também recorriam aos quilombos.

### **Quilombos**

Quilombos, *palenques*, *maroons* são diferentes denominações para o mesmo fenômeno nas diversas sociedades escravistas das Américas: os grupos organizados de negros fugidos. No Brasil, esses agrupamentos também eram chamados de *mocambos*. Fugir do senhor e juntar-se a outros rebeldes foi uma estratégia de luta desde que os primeiros tumbeiros aportaram na costa brasileira até as vésperas da abolição.

É comum as pessoas imaginarem os quilombos como comunidades exclusivamente negras instaladas em choupanas de palha escondidas no meio da floresta, no alto das montanhas, longe das cidades, fora do alcance dos senhores e onde se viva apenas da própria lavoura. Mas não é bem essa a história de um grande número de quilombos no Brasil. Em todo país, foram muitos os negros rebeldes reunidos em pequenos grupos nos arredores de engenhos, fazendas, vilas e cidades, em lugares conhecidos por seus senhores e autoridades. Como veremos adiante, era exatamente por se localizarem pertos dos núcleos de povoamento que eles inquietavam as autoridades e causavam tantos transtornos aos proprietários de terras e escravos. Além disso, um grande número de quilombos reunia não só escravos em fuga, mas também negros libertos, indígenas e brancos com problemas com a justiça.

A predominância da ideia do quilombo como agrupamento negro, autossustentável e isolado nas matas brasileiras tem uma justificativa: Palmares. Palmares foi o mais duradouro e maior quilombo da história do Brasil. Não sem razão, esse quilombo localizado na capitania de Pernambuco, em território que hoje pertence ao estado de Alagoas, é o mais famoso e tem servido como uma espécie de modelo para todas as outras comunidades quilombolas. Do mesmo modo, Zumbi foi feito símbolo de liderança negra no Brasil.

### **Palmares**

Palmares foi uma comunidade quilombola que, nos primeiros tempos do século XVII, ocupava a Serra da Barriga. Essa região estendia-se do rio São Francisco, em Alagoas, às vizinhanças do cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco. Tratava-se de um terreno acidentado e de difícil acesso, coberto de espessa mata tropical que incluía a pindoba, um tipo de palmeira; daí o nome Palmares. A vegetação dificultava o deslocamento dos caçadores de escravos fugidos — e sua abundância de árvores frutíferas, de caça, pesca e água potável facilitava a sobrevivência dos quilombolas —, mas também exigia dos moradores habilidade para enfrentar os perigos e as dificuldades da vida na floresta. O mesmo ecossistema que protegia também os ameaçava.

De 1677 a 1695, quando foi finalmente dizimada toda a sua população, Palmares resistiu a várias investidas das autoridades coloniais. Em 1678, o governador de Pernambuco

chegou a propor um acordo com os palmarinos, prometeu-lhes a concessão de uma área para viver em liberdade, plantar e negociar com os brancos. Em troca os quilombolas deporiam suas armas e parariam de acolher escravos fugidos em suas terras. Nessa ocasião, o rei palmarino Ganga Zumba enviou uma embaixada a Recife com fim de selar um acordo. Só que do lado dos senhores havia muitas indisposição em negociar com quilombolas. No lado dos quilombolas também havia quem discordava de tal acordo. Zumbi foi um deles. Ele preferiu ignorar a trégua e continuar a receber fugitivos do cativeiro, e clima de tensão foi reanimado. Logo em seguida Ganga Zumba assassinado por envenenamento, e Zumbi assumiu a liderança dos palmarinos.

Em 1692, uma nova e mais poderosa expedição foi organizada pelo governador colonial para impor a rendição total de Palmares. Rendição e não mais acordo. A expedição foi comandada pelo sertanista paulista Domingos Jorge Velho, bandeirante experiente em outros combates contra índios no interior do Brasil. Sua missão era destruir o grande quilombo. O governador colonial chegou a reunir mais de 3 mil homens nessa expedição. Mas os quilombolas resistiram até Fevereiro de 1694, quando foram cercados e mais de quatrocentos homens e mulheres foram mortos ou aprisionados. Zumbi ainda conseguiu fugir ao cerco escondendo-se na mata, mas no dia vinte de Novembro de 1695 foi capturado ao lado de apenas vinte homens, que em pouco tempo foram trucidados. Zumbi foi capturado e decapitado. Para festejar, as autoridades expuseram sua cabeça num poste na praça principal do Recife, como forma de intimidar outros rebeldes.

O fim de Palmares foi comemorado com missas e festas pelos proprietários de escravos Recife, Salvador e Rio de Janeiro. Os senhores passaram a usar Palmares como argumento para a necessidade de políticas mais rígidas de controle dos negros. Foi na época dos episódios na Serra da Barriga que se criou o cargo de capitão do mato, ou capitão de assalto, para comandar os ataques aos quilombos e perseguir escravos fugidos.

Palmares mudou a forma como o combate à fuga era organizado. Até então, contra as fugas individuais os senhores tomavam suas próprias providências. Era cada qual cuidando de si e dos seus. Mas depois de Palmares Todos estavam mais atentos, mais vigilantes. Se os fugitivos se juntassem pondo em perigo a ordem social local, aliciando outros escravos, recorria-se de pronto às milícias e tropas de administração colonial, além dos capitães do mato. Pela mesma razão, tornaram-se mais frequentes as expedições bélicas para explorar os sertões em busca de quilombolas, e isso à custa das contribuições da câmara e dos moradores locais. A repressão ficou mais refinada, mas nem por isso os quilombos deixaram de existir onde quer que existissem escravos.

É importante observar que nem todos os quilombos no Brasil seguiam o modelo de grande comunidade que se viu em Palmares. Comumente, as comunidades de fugitivos eram de pequeno porte. Durante a colônia as autoridades definiam quilombo como qualquer habitação com cinco ou mais negros fugidos assentados em local despovoado, o que incluía os arredores das fazendas, vilas e cidades. Tratava-se muitas vezes de assentamentos provisórios de negros que aguardavam o momento mais oportuno para seguir outro rumo depois da fuga. Podia ser também lugar para visitar velhos conhecidos ou parentes, para se divertir, descansar, cantar, dançar e retornar à senzala na manhã seguinte ou depois de alguns dias. Nesse caso o quilombo também podia ser um lugar de passagem, abrigo temporário em que a escravidão era desafiada.

Enfim, os quilombos foram a forma mais típica de resistência escrava coletiva, e eles interferiram de modo decisivo na maneira como os senhores tratavam seus escravos. A permanente ameaça de fugas para os quilombos levou os senhores a fazerem concessões aos que ficavam nas senzalas. Em várias regiões do Brasil, ainda podem ser localizadas comunidades remanescentes de quilombos. Só a partir de 1995, quando ocorreu o primeiro encontro de comunidades remanescentes de quilombo, o governo brasileiro passou a identificar, reconhecer e iniciar o processo de concessão de terras aos descendentes dos quilombolas.

Embora menos frequentes, as revoltas escravas também comprometeram seriamente a paz, a propriedade dos senhores e o poder das autoridades. Os cativos rebeldes puseram em perigo a ordem escravista, principalmente na Bahia, durante as três primeiras décadas do século XIX.”

**Texto retirado do livro “Uma história da cultura afro-brasileira” de Walter Fraga e Wlamyra R. de Albuquerque.**