

Rosemary de Jesus Santos

**IDENTIDADES (IN) VISÍVEIS: EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E O ENSINO  
DE HISTÓRIA NO COLÉGIO MUNICIPAL DE ARAÇÁS-BA.**

Salvador – BA

2018

---

Rosemary de Jesus Santos

IDENTIDADES (IN) VISÍVEIS: EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E O ENSINO DE  
HISTÓRIA NO COLÉGIO MUNICIPAL DE ARAÇÁS-BA.

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção  
do título de mestre, ao Curso de Mestrado Profissional em Rede  
Nacional PROFHISTORIA, da UNEB\UFRJ.

Área de concentração: Ensino de História.

Linha de pesquisa: Linguagens e narrativas históricas: produção  
e difusão.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Wlamyra Ribeiro de Albuquerque

Salvador - BA

2018

---

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

d999i

de Jesus Santos , Rosemary

IDENTIDADES (IN) VISÍVEIS: EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO MUNICIPAL DE ARAÇÁS-BA / Rosemary de Jesus Santos . - Salvador, 2018.

98 fls.

Orientador(a): Wlamyra Ribeiro de Albuquerque.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Campus I. 2018.

1.Currículo. 2.Educação étnico-racial. 3.Ensino de História. 4.Lei 10.639/2003. 5.Sequência didática.

CDD: 981

A todos os alunos do Colégio Municipal de Araçás,  
especialmente a Eliane e Railton (*in memoriam*).

---

## AGRADECIMENTOS

Agradeço Deus, a Ogum a todos que contribuíram para a realização deste antigo sonho que pensei ter sido enterrado assim que saí da residência universitária da UNEB- campus II, com o primeiro diploma da minha família materna e paterna. Aos que nos muitos momentos que me senti como a menina “Pécola” na fase final do livro, não por querer ter “o olho mais azul”, mais por ainda acreditar na falácia que não possuo o “hexis” corporal para realizar tal empreitada, justo eu que milito tanto para ressignificar esta dor em meus estudantes do ensino fundamental, caindo na armadilha do colonizador.

Quero agradecer a todas as minhas famílias, aos meus companheiros de mestrado pelas experiências que pudemos compartilhar, a Cris, Cláudia Pons e Denise que me fizeram enxergar pesquisa no meu trabalho, aos professores Delcele, Marise, Enilma, Júlio, Cátia e ao meu companheiro Carlos.

Meus agradecimentos especiais para minha orientadora Wlamyra e para a professora Íris Verena que compreendendo minhas dores e angustia me indicou leituras que me permitiram desnaturalizar o sentimento de impotência diante da escrita.

A CAPES pela bolsa de estudos.

---

## RESUMO

A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº9.394, de dezembro de 1996, por meio da Lei 10.639/2003, destaca a importância da construção de um novo olhar no que diz respeito ao ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras. Esta pesquisa “Identidades (in) visíveis: educação étnico-racial e o ensino de História no Colégio Municipal de Araçás-*Bahia*” vislumbra pôr em evidência novas narrativas e questionar narrativas eurocêntricas nas práticas curriculares, reivindicando lugares de fala para alunos e professores ao trabalharmos com as memórias e experiências da população local, que estão silenciadas pelas práticas curriculares atuais da unidade escolar. O objetivo foi de promover um diálogo entre o que é ensinado nas aulas de História e o que é vivido pelos estudantes em sua comunidade, e propor algumas formas da escola romper com a exclusão e o silenciamento da cultura afrodescendente, assumindo uma prática de valorização das diferenças e possibilitando que o aluno possa ser, de fato, presente e valorizado em suas experiências. Neste contexto, elaboramos diferentes propostas didáticas aula-oficina, sequência didática e minicursos que fazem uma interlocução entre conhecimentos formais e não-formais, trabalham com valores éticos, estéticos, sociais e desafiam os sujeitos à produção de sentidos mais amplos que irão contribuir para formação da autonomia, da identidade e criticidade dos mesmos. Com o intuito de difundir estas proposições didáticas criamos uma página na plataforma wix.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação étnico-racial. Ensino de história. Lei 10.639/03. Sequência didática.

---

## ABSTRACT

The amendment of the Law on Guidelines and Bases of Brazilian Education no. 9,394, of December 1996, through Law 10.639/2003, highlights the importance of building a new look with regard to the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture. This research "Visible identities: ethnic-racial education and the teaching of History at the Municipal College of Araçás-Bahia" envisions highlighting new narratives and questioning Eurocentric narratives in curricular practices, claiming speech places for students and teachers when working with the memories and experiences of the local population, which are silenced by the current curricular practices of the school unit. The objective was to promote a dialogue between what is taught in history classes and what is experienced by students in their community, and to propose some forms of the school to break with the exclusion and silencing of Afrodescendant culture, assuming a practice of valuing differences and enabling the student to be, in fact, present and valued in their experiences. In this context, we elaborate different teaching proposals workshop class, didactic sequence and short courses that make an interlocution between formal and non-formal knowledge, work with ethical, aesthetic and social values and challenge the subjects to the production of broader meanings that will contribute to the formation of autonomy, identity and criticality of them. In order to disseminate these didactic propositions we created a page on the wix platform.

**Keywords:** Curriculum. Ethnic-racial education. Following teaching. History teaching. Lei10.639/03.

---

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPUH – Associação Nacional de História

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CMA – Colégio Municipal de Araçás

CRQS – Comunidades Remanescentes de Quilombos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEPPIR – Secretaria Especial de Promoção da Desigualdade Racial

---

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	10
<b>CAPÍTULO 1 Breve trajetória do Ensino de História</b>	13
1.2 A ANPUH e o Ensino de História	19
<b>CAPÍTULO 2 Questão norteadoras</b>	24
2.1 Descolonização das Práticas Curriculares	25
2.1.1 O Cotidiano Escolar e o Saber de Experiência	27
2.2 Identidade e Educação	29
2.3 Delineando O CMA e seu entorno	32
<b>CAPÍTULO 3 Trilhando por estratégias de ensino</b>	39
<b>Considerações Finais</b>	80
<b>Referências Bibliográficas</b>	81
Sites Consultados	84
<b>Apêndices</b>	86
Apêndice A	87
Apêndice B	91
Apêndice C	95
Apêndice D	97

---

## Introdução

Este estudo encontra-se vinculado à linha de pesquisa *Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão no espaço escolar*, propõe questionarmos e problematizarmos no cotidiano do Colégio Municipal de Araçás-Bahia, a visão pejorativa atribuída à cultura afro-brasileira e fornecer elementos para a construção de identidades negras positivadas neste espaço onde a maioria dos alunos apresentam o fenótipo afrodescendente e moram em comunidades rurais negras reconhecidas ou certificadas pela Fundação Palmares.

Diante do contexto acima e pensando o ensino de história enquanto território de disputas, de fronteiras e de memórias, constatamos a pouca visibilidade que é atribuída à história e cultura da população afrodescendente e negra nas práticas curriculares da unidade escolar. Questionamos então, que processos a escola pode utilizar para romper com a exclusão e o silenciamento da cultura afrodescendente, apropriando-se de uma prática de valorização das diferenças que possibilite aos estudantes audição, visibilidade e respeito à história de seus grupos de pertencimento.

Nesse sentido, buscamos estudos que possibilitassem um maior aprofundamento dessa temática e nos permitisse analisar o cotidiano do Colégio Municipal de Araçás. Dentre esses estudos, destacamos pesquisas que veem a escola pública com um local de produção de conhecimento, sem desconsiderar as complexas relações de poder.

As obras *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo e Currículo e Educação básica*, organizadas por Carlos Eduardo Ferraço foram importantes para entender a prática pedagógica na educação básica tal como pesquisa, sem prescrição, mas produzindo sentido ao vivido. Para historicizar os atravessamentos e a incidência dos ideais estéticos impostos pela branquitude aos corpos negros dos estudantes do CMA, *Sem perder a raiz* e *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra* escritos por Nilma Limo Gomes; *Negritude: usos e sentidos* de Munanga e *O olho mais azul* de Toni Morrison, foram fundamentais para se pensar como aqueles estudantes lidavam com sua identidade no ambiente escolar.

Esta pesquisa *Identidades (in) visíveis: educação étnico-racial e o ensino de história no Colégio Municipal de Araçás* busca combater narrativas eurocêntricas nas práticas curriculares, reivindicando lugares de fala para alunos e professores. Ao trabalharmos com as memórias, experiências e conhecimentos da população local, articulando-os com os conhecimentos científicos, estamos propondo uma “ecologia de saberes”, o diálogo entre os vários saberes a fim de promover a construção de um novo

olhar no que diz respeito ao ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras e cumprindo a Lei 10.639/2003.

Ao tentar visibilizar outro conhecimento que não os sacralizados pelo cotidiano, e reconhecermos os membros da comunidade escolar enquanto sujeitos pensantes/praticantes das práticas curriculares, não podemos esquecer a importância da escuta e da fala; portanto a história oral mostra-se como ferramenta indispensável para pensarmos e construirmos o conhecimento histórico, utilizando outras referências. Conceitos como identidade, cultura negra, consciência histórica, competência narrativa, pensamento abissal, ecologia de saberes, estética negra, uso da metodologia da história oral na sala de aula fundamentam a construção das propostas didáticas apresentadas nesta pesquisa.

A História enquanto disciplina escolar pressupõe o desenvolvimento de instrumentalização específicas da disciplina, ou seja, uma Didática específica da História como metodologia de ensino. Desta forma, o trato com as fontes, as concepções e os recortes espaço-tempo, a articulação com outras disciplinas são essenciais. Eu, uma professora negra, oriunda de escolas públicas, com esta proposta de promover um diálogo entre o que é ensinado nas aulas de História e o que é vivido pelos estudantes em suas comunidades, seria um desserviço impor os temas, portanto as proposições didáticas apresentadas utilizam temas do interesse dos estudantes, relacionando-os aos conhecimentos que eles possuem e podem pesquisar em suas comunidades, com os conhecimentos históricos propostos pelo currículo escolar.

No capítulo 1, realizamos uma incursão sobre a trajetória do ensino de história no Brasil, percurso necessário para entendermos os atuais contornos da disciplina. Em seguida, analisamos como a educação étnico-racial foi abordada nos simpósios nacionais de História da ANPUH – Associação Nacional de História -, ocorridos nos anos de 2011, 2013 e 2015. Além disso, verificamos as temáticas das dissertações do Programa de Mestrado Profissional em História de 2016, o que nos fez perceber uma recente visibilidade conquistada pelas questões raciais na disciplina escolar história.

Para o capítulo 2, contextualizamos o nosso objeto de estudo, explicitando as questões teóricas que o norteiam. Para tanto, discutimos a descolonização das práticas escolares, trazendo questões relacionadas ao cotidiano escolar e à identidade de estudantes do Colégio Municipal de Araçás.

---

Por último, no capítulo 3, apresentamos proposições didáticas (aula-oficina, sequência didática e minicurso) que tomam como tema a constituição da identidade negra através de histórias de vida e do nosso corpo. Essas proposições focaram na vida prática dos estudantes para promover o aprendizado histórico, sendo disponibilizadas na plataforma Wix.

---

## CAPÍTULO 1

### Breve trajetória do Ensino de História

A cada ano letivo que se inicia na Educação Básica, nós professores de história, nos deparamos com o desafio de defender a validade e a importância desta disciplina perante os alunos. Estes com o acesso às redes sociais nos afirmam que podem aprender história em outros lugares e de forma menos “chata” do que na sala de aula. Questionam ainda qual a necessidade de estudar um passado tão distante e qual a serventia disto. Para entender esta visão arraigada na escola que leciono compartilhada por estudantes de outras instituições, a história do ensino de História pode elucidar muitas questões, favorecendo uma compreensão mais nítida do que significa hoje ensinar História nas escolas de Ensino Fundamental.

Complementando com o pensamento anterior, concordamos com a definição de disciplina escolar enquanto, “o conjunto de conhecimentos, dotados de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apreensão” (FONSECA, 2011, p. 15). Contudo, Circe Bittencourt alerta que não há consenso quanto à definição de disciplina escolar. Existem estudiosos que a definem enquanto um campo de conhecimento autônomo e os que a consideram como transposição didática (BITTENCOURT, 2018, p. 28).

A trajetória da história ensinada nas escolas, não corresponde necessariamente a História campo de conhecimento<sup>1</sup>; da Idade Média ao século XIX, parte dela confundia-se com a História Sagrada, a história bíblica que era ensinada nas escolas. Já a história profana, principalmente sobre antiguidade, apareceria por meio de textos clássicos”. (Ibid., p. 21). A História enquanto disciplina escolar ganha importância “a partir dos tempos modernos com o intuito de formar as elites, sobretudo os herdeiros dos tronos europeus” (Ibid.,p. 22). As propostas iluministas e seus modelos para a educação pautavam-se na perspectiva de uma formação para o progresso humano, uma história com

---

<sup>1</sup> A articulação entre as disciplinas escolares e as acadêmicas é complexa e não pode ser entendida como um processo mecânico e linear (Ibid.,p. 39)

---

tempo linear e progressivo tendo como modelo a Europa sendo que as demais sociedades eram balizadas por este modelo.

Ao final do Antigo Regime, com o intuito de explicar as origens das nações tendo como influência o Iluminismo, oferta-se cada vez mais a história da humanidade em detrimento da história sagrada. A Revolução Francesa “proporcionou a produção da nova legislação educacional e a definição dos pressupostos de formação dos novos cidadãos, a História continuou como elemento secundário nos currículos escolares. Ela constituiu na França revolucionária instrumento de referência para reflexão sobre as civilizações e sobre o progresso da humanidade. Havia a preocupação com a formação de um cidadão adequado ao sistema social e econômico, transformado pela consolidação do capitalismo e com o fortalecimento das identidades nacionais” (FONSECA, 2011, p. 23).

Encontramos diferentes objetivos e expectativas de ensino aprendizagem ao analisar ao longo do tempo o conjunto de conhecimentos definidos hoje como história no universo escolar, aqui no Brasil, durante o período colonial, a educação foi marcada pela atuação da Companhia de Jesus que fundou os principais centros educacionais da América portuguesa, “nos quais, além da formação religiosa, os estudantes recebiam preparação humanística para o ingresso nas universidades portuguesas de Évora e de Coimbra” (FONSECA, 2011, p. 37), elege-se uma parcela branca da sociedade para estudar os conhecimentos produzidos na Europa, desprezando-se assim os conhecimentos dos habitantes mais antigos deste território, os povos indígenas. A estes a “educação” constituía-se num processo evangelizador. As diretrizes educacionais estabelecidas do Ratio Studiorum<sup>2</sup> de 1599, organizou o ensino nos estabelecimentos brasileiros até a expulsão da Companhia de Jesus em 1759.

Na segunda metade do século XVIII, a administração do Marquês de Pombal é marcada pela forte influência das ideias iluministas. Proporcionava-se para as elites brasileiras uma educação que valorizava os métodos científicos e racionais, ou seja, ofertava uma visão eurocêntrica do mundo que excluía as demais culturas.

A reforma educacional tornou-se prioritária, implantou-se uma educação pragmática, que visava primordialmente a formação dos quadros administrativos da burocracia estatal. O governo pombalino preocupou-se também em garantir a realização de um amplo projeto Educacional por meio da padronização de currículos e do uso de livros e manuais escolares, cuja

---

<sup>2</sup> Documento que estabelecia as diretrizes educacionais dos jesuítas de 1599 até sua expulsão do Brasil em 1759. Em outras partes do mundo vigorou até 1773.

---

produção e circulação ficaram sobre o controle da real mesa censória, criada em 1768 (FONSECA, 2011, p. 40).

A Constituição Imperial negava acesso à educação formal aos negros, portanto para adequar-se aos ideais liberais e republicanos a sociedade brasileira precisava resolver tais problemas. Mesmo com as proibições de acesso ao conhecimento letrado os escravizados não desconheciam a escrita que circula nos periódicos, folhetins e jornais que os representavam apenas nas ocorrências policiais (MOYSÉS, 1995)

A disciplina escolar história, com os contornos mais parecidos com o que hoje conhecemos, caracterizada como um conjunto de saberes originados da produção científica com métodos pedagógicos próprios e objetivos; ocorreu após a Independência<sup>3</sup>. Os currículos passaram a abordar “História Sagrada, Universal e da Pátria”. Busca-se a construção de uma identidade nacional inicialmente restrita aos brancos e posteriormente que incluía indígenas, representando-os com características e valores morais europeus enquanto o negro era invisibilizado nestes projetos de nação.

As análises que buscam relacionar a produção historiográfica e o ensino de história, seja via programas curriculares ou via livros didáticos, têm se concentrado no século XIX, justamente no A criação do Colégio Pedro II, a primeira escola secundária do Brasil, introduziu a História como disciplina escolar. Paralelamente, a História acadêmica se iniciava, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. As duas instituições, criadas durante a regência de Pedro de Araújo Lima, iniciaram suas atividades no mesmo ano de 1838, incumbidas que estavam de colaborar para a consolidação do Estado Nacional Brasileiro e para estabelecimento de uma identidade para o país. E, se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro cuidava de estabelecer os paradigmas para a construção da História Brasileira, o colégio tratava de transformá-los em programas de ensino. Duas tendências cruzavam-se na construção da disciplina. Se, por um lado tratava-se de garantir, por meio da recuperação do passado, a genealogia da nação recém criada, permitindo que se aclarassem suas identidades e autonomia por outro, cuidava-se também de garantir um lugar para ela na civilização ocidental cristã. [...] A Nação... deve (...) surgir como o desdobramento nos trópicos de uma civilização branca e europeia (MONTEIRO, 2004, p. 108-109).

O pensamento liberal do século XIX definiu o papel da educação no sentido de formação do cidadão produtivo e obediente às leis, mesmo quando impedido de exercer seus direitos políticos. Estruturou-se assim o sistema de educação nacional, controlado

---

<sup>3</sup> Neste período o ensino de história está associado a lições de leitura para que os estudantes aprendessem a ler enquanto seu senso moral era fortificado por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes. Ou seja, um ensino que objetivava a formação moral e cívica e que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX (BITTENCOURT, 2018, p. 47).

---

pelo Estado e unificado em seus pressupostos pedagógicos seus programas e seus currículos.

A análise das propostas educacionais apresentadas no Brasil no século XIX e mesmo da legislação efetivamente aprovada permite-nos uma aproximação com universo intelectual do período, mas de modo algum encontra ressonância integral na vida cotidiana, uma vez que muito daquilo que propuseram ou aprovaram foi implementado com muitos limites ou não existiu na prática. O principal objetivo do sistema educacional no pós-independência era a formação das elites dirigentes [...] (FONSECA, 2011, p. 44-45).

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IHGB, criado em 1838 com a missão de elaborar e difundir uma história nacional busca transpor narrativas em voga na Europa à realidade brasileira em consonância com o ideário de uma nação mestiça que se queria representada enquanto branca e/ou em processo de embranquecimento. Von Martius, vencedor do concurso promovido pelo IHGB, que propunha elaborar a melhor história para o Brasil, propôs uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira. Essa história passaria diretamente para as salas de aula por meio dos programas curriculares e dos manuais didáticos, em geral escritos pelos próprios sócios do Instituto. Uma história eminentemente política, nacionalista, que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária, a Igreja Católica e a monarquia (FONSECA, 2011, p.47; BITTENCOURT, 2018, p. 61).

Em uma palestra amplamente difundida na internet,<sup>4</sup> a escritora nigeriana Chimamanda Adiche comenta sobre os perigos de uma história única, a qual pode ser fonte de estereótipos, desumanizando as pessoas e roubando a sua dignidade. Ao interpretar esta palestra sob a ótica da história do ensino de história no Brasil, encontramos no Colégio Dom Pedro Segundo, criado em 1837 uma instituição que difunde seus programas curriculares como modelo para as demais escolas do país, sobretudo para o ensino secundário sem levar em conta as especificidades regionais. Nessa perspectiva a história produzida pelo IHGB, tinha a pretensão de construir uma identidade nacional na qual o elemento branco era o hegemônico.

Com a República não houve uma alteração na essência do ensino de história, quanto às concepções predominantes nesse campo de conhecimento. Contudo, destaca-se uma maior preocupação com os métodos empregados, sendo difundidos numerosos textos de orientação a professores e estudantes a fim de alcançar os resultados propostos

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ> Acesso em: 16 maio 2018.

para o ensino de história (FONSECA, 2011, p. 50-52). Novos sujeitos são alçados a posição de cidadãos, portanto com o intuito de construir uma noção de pertencimento a uma nação brasileira, homogeneizar o passado destes atores sociais construindo uma identidade nacional tornou-se uma função da escola.

Com a introdução do regime político republicano e do direito de voto para os alfabetizados, as políticas educacionais procuravam proporcionar a escolarização para um contingente social mais amplo, novos programas curriculares buscavam sedimentar uma identidade nacional, por meio da homogeneização da cultura escolar no que diz respeito à existência de um passado único na constituição da Nação. O ensino de História na escola primária precisava assim integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da Nação (BITTENCOURT, 2011, p. 48).

As reformas do sistema de ensino nas décadas de 30 e 40 promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de história no centro das propostas de formação da unidade nacional. A Reforma Francisco Campos, de 1931, promoveu a centralização do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, definiu programas e instruções sobre métodos de ensino, removendo das escolas a autonomia para elaboração dos programas. Estes passavam a ser de competência exclusiva do Ministério, essa centralização significava na prática a unificação dos conteúdos e metodologias em detrimento dos interesses regionais.

Por conseguinte, a Reforma Gustavo Capanema de 1942, reestabeleceu o ensino de História como disciplina autônoma e confirmou como seu objetivo fundamental a formação moral e patriótica. Os programas curriculares e orientações metodológicas eram pautados pela ideia de construção nacional, tendo as noções de pátria, tradição, família e nação como sustentáculos para a formação do espírito de patriotismo (FONSECA, 2011, p. 73). Durante este processo permaneceu sendo a referência dos programas curriculares a história da Europa (SCHMITD; CAINELLI, 2009, p. 12).

Notamos que o perigo da história única ainda esta presente, dificultando o trato com a diversidade e relegando aos negros e indígenas o papel de elementos passivos na construção da história nacional, já que a hegemonia é neste momento histórico, requerida pelo modelo branco e europeu. Esta pretensão de uma história única visa diluir e apagar as especificidades regionais em detrimento da falácia de uma unidade nacional.

---

Em 1951, o Ministério da Educação promoveu algumas alterações nos programas para ensino de História, fazendo a distribuição da seriação dos conteúdos para os cursos. Após o Golpe Militar de 1964, foram adotadas medidas de restrição à formação e atuação dos professores, redefinindo os objetivos da educação sob a ótica da doutrina de segurança nacional. Esta visava eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. Com a Lei 5.692/71, foi oficializado o ensino de Estudos Sociais<sup>5</sup>, a nova disciplina originada da fusão entre a História e Geografia, segundo o Conselho Federal de Educação tinha por finalidade básica preparar o estudante para o cumprimento dos seus deveres básicos com a comunidade (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 13).

Neste contexto, a questão racial perdeu lugar nos princípios que regiam a educação nacional sendo que sua centralidade só seria retomada com a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, e com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2011 que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígenas em todo território brasileiro. No final dos anos 70, com a crise do regime militar e o início do processo de redemocratização, surgiu um novo cenário para se pensar a realidade brasileira. Várias entidades do movimento negro se articularam de forma inédita no país e fundaram uma organização de caráter nacional o (MUCDR) Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial rebatizado como (MNU) Movimento Negro Unificado. É provável que ele seja “o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico raciais no Brasil” (GOMES, 2017 p. 32).

Estes intelectuais negros focaram suas pesquisas em temas como: a análise do negro no mercado de trabalho, o racismo presente nas práticas e rituais escolares, análise dos estereótipos raciais nos livros didáticos, desenvolvimento de pedagogias e currículos específicos com enfoque multirracial e popular, discussão da importância da História da África nos currículos escolares (Ibid., p.32-33). Estas pesquisas se reverberam no fazer pedagógico trazendo à cena outras narrativas, demandas, resistências e memórias de povos in (visíveis) até então, na construção da nação. Percebemos que não há um centro de poder, ele está difuso, é constantemente disputado e neste momento histórico constatamos mais uma vez que “os colonizados também educam seus opressores com

---

<sup>5</sup> No decorrer da década de 1960 a disciplina estudos sociais foi adotada em algumas escolas denominadas “experimentais” ou “vocacionais” e pela Lei 5.692/71 foi introduzida em todo o país (BITTENCOURT, 2018, p. 57).

---

rebeliões, revoltas, inconfidências, compelindo-os a recuarem, concederem, conformarem-se” (SILVA, 2011, p. 23).

A disciplina escolar história embora mantivesse parte considerável de suas características originais desde que se constituiu ao longo do século XIX incorporou de forma cada vez mais explícita a preocupação de professores, autores de livros didáticos e de programas de ensino com a relação a ser estabelecida entre o saber científico e saber escolar, levando ao ensino fundamental e médio as discussões historiográficas mais recentes em curso no país. A partir de meados da década de 90 os programas curriculares e livros didáticos procuraram incorporar reflexões trazidas das produções historiográficas que respondessem com maior adequação aos temas mais significativos da sociedade contemporânea (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p. 15).

## 1.2 A ANPUH e o Ensino de História

Durante a década de 70, nos cursos de pós - graduação as questões do ensino se restringiam aos programas de pós-graduação em educação. No final da década de 70 e no início da de 80, o Ensino de História constituiu-se como um campo de saber a ser analisado, devido aos questionamentos formulados na década anterior; reflexo dos anos de repressão vividos durante a Ditadura Militar no Brasil, as experiências, ou seja, as práticas de ensino serviram de análise. Neste período, as preocupações com a formação dos professores de história e seus correlatos, passaram a se constituir como objeto de reflexão, análise e pesquisa para historiadores.

A Associação Nacional de História (ANPUH), espelha esta tendência, pois a partir de 1977 foi proposta a discussão desse tema e nos Simpósios seguintes (1979 e 1981), consolidaram-se as ações necessárias para incluir no quadro de sócios das entidades professores de todos os o níveis de ensino (COSTA; OLIVEIRA, 2007)

A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, por meio da Lei 10.639/2003, destaca a importância da construção de um novo olhar no que diz respeito ao ensino de História e das culturas africanas e afro-brasileiras. Utilizamos os descritores “ensino” e “educação étnico-racial” nos itinerários desta pesquisa. Verificamos através do Simpósio Nacional de História ANPUH, nos eventos ocorridos em 2011, através do site ([www.shn2011.anpuh.org](http://www.shn2011.anpuh.org)), em 2013 ([www.snh2013.anpuh.org](http://www.snh2013.anpuh.org)) e em 2015 ([www.shn2015.anpuh.org](http://www.shn2015.anpuh.org)).

---

A Tabela 1 abaixo sintetiza e permite uma comparação dos simpósios temáticos, minicursos, diálogos contemporâneos nas três edições analisadas do evento. Ao delinear o universo recente de preocupação dos historiadores nas ANPUHs nacionais realizadas em 2011, 2013 e 2015 com o marcador – histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, o percentual de trabalhos apresentados foi muito baixo em relação ao número de trabalhos apresentados em cada edição do evento. Quando refinamos a pesquisa e relacionamos este tema com o ensino o número reduz consideravelmente, desenhando assim a persistência da desarticulação entre o saber produzido “na” e “para a” academia e o saber produzido para o ensino.

Tabela 1. Trabalhos apresentados sobre o tema histórias e culturas africanas e afro-brasileiras.

	ANPUH 2011	ANPUH 2013	ANPUH 2015
<i>Simpósios Temáticos</i>	02	03	03
<i>Minicursos</i>	04	02	00
<i>Diálogos Contemporâneos</i>	01	01	00
<i>Mesas-Redondas</i>	04	00	00

Fonte: Extraída da ANPUH dos anos (2011; 2013; 2015)

As escolas, enquanto representação da sociedade são lugares de fronteiras, delineando diversas relações de poder. Ao reforçar a dicotomia entre os saberes escolares e o saberes de experiências, negamos aos estudantes e a nós professores o direito à cidadania. Para Spivak (2014), não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar “contra” a subalternidade, criando espaços nos quais os subalternos podem se articular e possam ser ouvidos.

A relação entre o saber histórico e saber escolar tem chamado atenção de vários pesquisadores. O trabalho do professor em sala de aula envolve os vários saberes: das disciplinas, curriculares, da formação profissional. Para Bondía (2002) os saberes da experiência não são transposições didáticas de um conteúdo erudito, produzido na universidade para o ambiente escolar. Trata-se de uma relação muito mais complexa na produção do saber escolar.

Enquanto estudante de um mestrado profissional em ensino de história, pudemos sentir em alguns eventos a tentativa de alguns indivíduos em desqualificar este tipo de pesquisa muitas vezes classificada como algo mais fácil e superficial, como uma mera

didatização dos conteúdos acadêmicos. Esta visão do senso comum pode ser historicizada ao analisar-se os dados da ANPUH 2012 disponibilizados no sítio, percebermos que “as dissertações sobre o ensino de história são realizadas prioritariamente na área de educação, revelando um percentual de 81,9% de incidência nessa área” (CAIMI, 2015, p. 20). Os objetos de estudo de tais pesquisas são vastos: “políticas educacionais, currículo, didática, ensino aprendizagem, construção e conceitos e noções, livros didáticos, salas de aula, memória... patrimônio.” (Ibid., 2005, p. 21).

Este panorama vem se modificando com as produções dos programas de mestrado profissional. Buscamos identificar nas dissertações produzidas no programa de pós-graduação stricto sensu ofertado em rede nacional, o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), as pesquisas que dialogam com a Lei 10.639/2003. Tomamos como fonte de investigação o Banco de dissertações do programa disponível em: <https://profhistoria.ufrj.br/>. Ao analisar os resumos e palavras-chave dos 90 trabalhos apresentados em 2016 encontramos 22% destes que visam relacionar o ensino de história com a história da população negra seja no Brasil ou em África (Figura 1).

Figura 1. Dados sobre defesas de dissertações no âmbito do Programa PROFHISTÓRIA no ano de 2016.



Fonte: <https://profhistoria.ufrj.br/>

Ainda utilizando o banco de dissertações do Profhistória, lançamos alguns descritores para delinear as questões prioritárias em tais pesquisas. Abaixo apresentamos tabelas com os temas, autores, universidade onde tais produções foram realizadas.

Descritor: étnico

TEMAS DAS PESQUISAS	AUTOR	UNIVERSIDADE
<b>PROVOCAÇÕES CRÔNICAS: A CONSTRUÇÃO DE UM SITE EDUCATIVO PARA REPENSAR A ESCOLA, A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E AS ÁFRICAS</b>	<b>BRUNO ZILLOTTO</b>	<b>UDESC</b>
<b>VOZES, CORPOS E SABERES DO MACIÇO: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE VIDA DAS POPULAÇÕES DE ORIGEM AFRICANA EM TERRITÓRIOS DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ/FLORIANÓPOLIS</b>	KARLA ANDREZA VIEIRA VARGAS	UDESC
<b>QUILOMBO DE MARIA CONGA EM MAGÉ: MEMÓRIA, IDENTIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA</b>	CAMILA ABREU DE CARVALHO	UNIRIO
<b>RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA VOZ DO PROFESSOR: OS DEBATES CURRICULARES NO CONTEXTO QUILOMBOLA</b>	ANA CAROLINA MOTA DA COSTA BATISTA	UFF
<b>A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (2010 – 2015)</b>	CARINA SANTIAGO DOS SANTOS	UDESC
<b>POR UM ENSINO DE VÁRIAS CORES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DA HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA</b>	SANDRA APARECIDA MARCHI	UFMS
<b>ENTRE A CRUZ E O TERREIRO: UMA ANÁLISE EM TORNO DA INTEGRAÇÃO ENTRE A RELIGIOSIDADE AFROBRASILEIRA E O ENSINO DE HISTÓRIA NO MUSEU DO NEGRO</b>	JESSIKA REZENDE SOUZA	UFRJ
<b>“ISSO É COISA DA MACUMBA?” ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL PEDAGÓGICO DE HISTÓRIA SOBRE AS RELIGIOSIDADES AFRO-BRASILEIRAS EM MUSEUS DO RIO DE JANEIRO</b>	CAROLINA BARCELLOS FERREIRA	UFRJ

Descritor: LEI 10.639

TEMAS DE PESQUISA	AUTORA	UNIVERSIDADE
<b>TECENDO CAMINHOS PARA A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03: UM RELATO DE</b>	CRISTIANE ALVES DE LEMOS	UNIRIO

**EXPERIÊNCIA EM TURMAS DE 3º ANO DA REDE PÚBLICA**
**A LEI E OS LIVROS: TRANSFORMAÇÕES NA PRODUÇÃO DIDÁTICA DE HISTÓRIA APÓS A LEI 10.639/03**

LORRAINE JANIS VIEIRA DOS SANTOS NAZÁRIO

UERJ

**HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: PROPOSTAS DE TRABALHO**

SHEROL DOS SANTOS

UFRGS

**POR UM ENSINO DE VÁRIAS CORES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DA HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA**

SANDRA APARECIDA MARCHI

UFSM

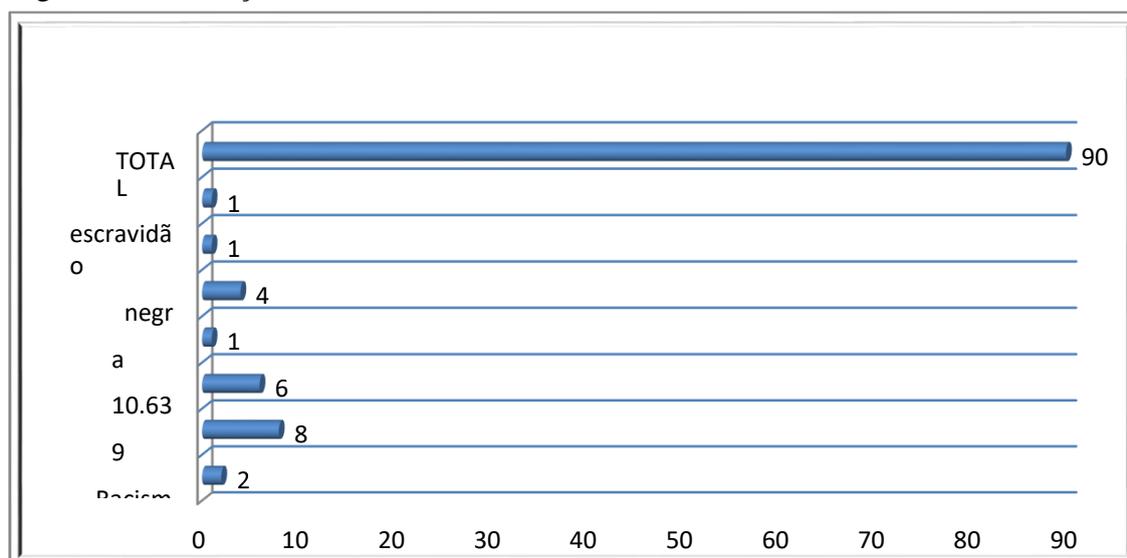
## Descritor: História da África

TEMA DE PESQUISA	AUTORA	UNIVERSIDADE	A
<b>QUE HISTÓRIA É ESSA? LETRAMENTO EM HISTÓRIA E EM LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO</b>	RAFAEL ALVES BASTOS PRIVATTI	PUC-RIO	
<b>E A MÚSICA NESSA HISTÓRIA? A MÚSICA NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA</b>	CARLOS EDUARDO VALDEZ DA SILVA	UERJ	
<b>TECENDO CAMINHOS PARA A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM TURMAS DE 3º ANO DA REDE PÚBLICA</b>	CRISTIANE ALVES DE LEMOS	UNIRIO	
<b>QUE HISTÓRIA É ESSA? LETRAMENTO EM HISTÓRIA E EM LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO</b>	RAFAEL ALVES BASTOS PRIVATTI	PUC-RIO	

Os resultados acima demonstram que o desafio de relacionar nas pesquisas as relações étnico raciais, a identidade, a cultura e a história da população negra com o ensino de história tem despertado o interesse cada vez maior de pesquisadores que atuam em escolas da rede básica de ensino. Fato que vem produzindo um novo olhar sobre o fazer pedagógico, concebido então como um espaço/tempo de produção e divulgação de diferentes conhecimentos. Abaixo possui informações de dados do site em questão, ao lado esquerdo os descritores pesquisados e as barras com as quantidades de trabalhos que

possuem como uma das palavras-chave tal descritor (Figura 2). A primeira turma do ProfHistória na Universidade do Estado da Bahia teve início em 2016 e esta pesquisa “Identidades (in) visíveis: educação étnico racial e o ensino de História no Colégio Municipal de Araçás, é um reflexo desta busca por diálogos entre diferentes saberes.

Figura 2. Dissertações do ProFHistória no ano de 2016.



Fonte: <https://profhistoria.ufrj.br/>.

## CAPÍTULO 2

### Questões norteadoras

Neste capítulo, após a contextualização que fizemos acerca do ensino de história, analisando dados do ProfHistória e de edições da ANPUH, percebemos a pouca visibilidade às questões de ensino-aprendizagem na disciplina escolar história, principalmente quanto ao tema história e cultura afro-brasileira, contextualizaremos o nosso objeto de estudo. Inicialmente, trataremos das questões teóricas que norteiam este estudo, para, em seguida, melhor delinear o espaço educacional CMA e as propostas de ensino que elaboramos (minicurso, sequência didática e mini-curso) que visam proporcionar a desnaturalização do tempo presente, estimulando a consciência histórica.

## 2.1 Descolonização das Práticas Curriculares

A cada segundo da aula de história, professores e estudantes devem ater-se a realidade que a história não é uma disciplina que pretende difundir verdades absolutas, engessadas ou um palco onde narra-se os grandes feitos dos grandes heróis. A escrita da História é contemporânea, orientada pelo presente e pela maneira como interpretamos o passado, não podemos mudar o passado, mas podemos e devemos procurar outras fontes e visões para interpretá-lo, trazendo à cena outros sujeitos e conhecimentos.

Isto mostra que as Histórias escrita em muitos livros didáticos e ensinada nas escolas, constituem-se em apenas um, dentre os muitos discursos possíveis para explicarmos o passado. Contudo, um pequeno grupo de “cidadãos” possuem o direito de se verem representados por esta história eurocêntrica que se pretende universal, relegando à grande parcela da população, principalmente a nós negros a inexistência ou a invisibilidade histórica. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 32), “o pensamento abissal consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que às invisíveis fundamentam as visíveis e dividem a realidade social em dois universos distintos, relegando a um destes a inexistência”. Desta forma, nega parte da humanidade e propicia condições para que a outra se afirme enquanto universal.

Para Boaventura (2010), a ciência moderna dita o que deve ser considerado verdadeiro ou falso, o que é ou não ciência, assentando a invisibilidade de formas de conhecimentos que estão do outro lado da linha e são considerados como crença, idolatria, matéria-prima para a ciência. Estas linhas abissais são traçadas tanto no sentido literal quanto metafórico, não são fixas, historicamente têm se deslocado.

Em suma, o pensamento abissal moderno, que, deste lado da linha, tem vindo a ser chamado para regular as relações entre cidadão e o Estado, é agora chamado, nos domínios sociais sujeitos uma maior pressão por parte da lógica da apropriação/violência, a lidar com cidadãos como se fossem não cidadãos, e com não cidadãos, como se se tratasse de perigosos selvagens coloniais (SANTOS, 2010, p. 49).

O autor supracitado convida-nos a confrontar a pretensão de universalidade da ciência moderna com o que ele designa “Ecologia de Saberes”. Assim podemos aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios e "tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma

---

pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico" (SANTOS, 2010, p. 54).

Apropriando-se desta “Ecologia de Saberes” para o ensino de história, pretendemos evitar a clássica sequência cronológica, a história do coligir de fatos, dos grandes heróis e seus feitos que devem ser memorizados e elegemos trabalhar com a história local, relacionando histórias individuais e coletivas, e mudamos o foco da memorização para a compreensão dos processos históricos. Este pensamento não descredencia os conhecimentos científicos, apenas enuncia que nenhuma epistemologia que se queira universal e universalizante é capaz de compreender os diferentes saberes e modos de conhecer.

Para garantir a todos o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos sem negar a si mesmos e ao grupo étnico/racial a que pertence, a escola deve promover o diálogo entre diferentes saberes; para tanto faz-se necessário não hierarquizar os saberes das diferentes culturas que forjam nossas identidades. Ao considerar nas aulas de história as vivências dos membros da comunidade escolar em diferentes espaços e tempos, esvazia-se a ideia de uma disciplina que não tem relação com a vida dos estudantes. Possibilitando não a memorização, mas a construção de diferentes conhecimentos em sala de aula.

Silva (2004) afirma que o currículo “é uma questão de saber, poder e identidade”. As teorias pós-críticas de currículo alicerçam esta pesquisa, pois estabelecem conexões entre saber, identidade e poder. Deslocam dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem e que nos permitem ver a educação de outra perspectiva, pois as vivências reais, nos tempos e espaços podem ocupar o currículo, contemplando várias histórias. Nos espaços escolares, significações e sentidos são construídos, ao abordar experiências efetivas de populações negras no município de Araçás de forma positivada e não apenas “o fardo” da escravidão, estamos reafirmando nossa presença ativa na história construindo uma nova visão sobre a história da população negra no Brasil, sem essencializar ou uniformizar as diferentes experiências de “ser negro”.

Segundo Boaventura de Souza Santos (2010), pode-se produzir um “epistemicídio”, que é o extermínio de formas “subordinadas” de conhecer. Portanto, nas lutas travadas nos currículos não estão em jogo “os conteúdos”, o que está em jogo é a luta pela representação. Ele está vinculado à produção de identidades sociais, assim o nexos entre representação e poder se efetiva. Entendendo representação como um processo

---

de produção de significados através de diferentes discursos, sendo que estes significados não são fixos e estáveis, mas flutuantes.

### 2.1.1 O Cotidiano Escolar e o Saber de Experiência

Os diálogos, resistências e embates que constituem a vida escolar cotidiana expressam múltiplas possibilidades de percursos, relações, conhecimentos, espaços-tempos que nos permitem negociações, rupturas, invenções e apropriações. Ao abordar as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, Nilda Alves (2012, p. 35) “atesta a necessidade de pluralizarmos os termos em analogia às múltiplas soluções que acontecem nos cotidianos das redes educativas que formamos e que nos formam”.

A autora descreve como espaços tempos vazios aquelas temáticas ou questões às quais não damos ainda a atenção adequada e que se fizéssemos ajudaria no melhor entendimento dos processos curriculares nos/dos/com os cotidianos. Constatamos que o Colégio Municipal de Araçás, nutre e é nutrido por uma rede de conhecimentos populares que são negados pela ciência, invalidados. Ao reforçar a dicotomia entre os saberes escolares e o saberes de experiências negamos aos estudantes e a nós professores o direito à cidadania. Para Spivak (2014), não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar “contra” a subalternidade, criando espaços nos quais os subalternos podem se articular e possam ser ouvidos. Podemos falar, estudar, escrever nossas próprias histórias.

Para Oliveira (2013, p. 48) pensar as questões em currículo nos cotidianos das escolas é compreender as diferentes tessituras desse tecido curricular<sup>6</sup> contemplando as diversas formas de fazer daqueles a quem foi reservado o lugar de reprodução, o lugar do não conhecimento. Por meio da Ecologia de saberes, torna-se possível compreender um currículo construído por seus praticantes pensantes a partir das regras e produtos que lhe são dados para o consumo, ou seja, mediante as táticas desenvolvidas por estes sujeitos para que seus conhecimentos possam coabitar com as propostas curriculares pedagógicas a exemplo da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), dos PCNs e no caso deste trabalho pensar possibilidades de diálogos entre a Lei 10.639/03 e o cotidiano escolar do Colégio Municipal de Araçás, perpassando pelos limites e possibilidades para que estes

---

<sup>6</sup> “[...] as diferentes tessituras do tecido curricular: suas disciplinas; seus conteúdos; formas de trabalhar com eles; trabalhos dentro e fora das escolas; apropriação de artefatos culturais novos e criação de tecnologias; etc. exatamente a partir de movimentos de docentes e discentes, bem como outros praticantes das escolas nesses processos” (ALVES, 2013, p. 42-43).

---

saberes sejam ressignificados pelos sujeitos pensantes praticantes do cotidiano desta unidade escolar.

A superação das monoculturas hegemônicas no cotidiano proporciona conhecimentos relevantes não só para a vida cotidiana, mas para o desenvolvimento de novas práticas sociais de conhecimento. Visibilizar estes processos constitui-se uma das formas de questionar a hegemonia e a relação hierárquica entre teoria e prática, passando-se então a perceber que os praticantes pensantes das escolas também são produtores de conhecimento e têm modos diferentes de conhecer, de estar no mundo, ou seja, tem outras práticas sociais de conhecimento muitas vezes rechaçadas ou consideradas menores pela academia (Ibid., p. 49-53).

Nos cotidianos das escolas, os praticantes pensantes têm currículos ímpares, inéditos que produzem alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam ao que não lhe agrada ou contempla.

Entender as práticas/teóricas curriculares cotidianas como políticas de currículo implica não só questionar algumas das dicotomias herdadas pela educação do discurso hegemônico da ciência moderna como cultura x sociedade, teoria x prática, sujeito x objeto, entre outras, mas, sobretudo, colocar sob suspeita toda e qualquer proposta de fazer com que a prática se torne política, isto é, implica ficarmos alertas para ideia, tão presente nas escolas, de que é preciso “conscientizar” politicamente as pessoas, atitude que a nosso ver, muitas vezes nega o fato de que, independente de suas condições, opções ou escolhas culturais, são sempre sujeitos políticos [...] (FERRAÇO, 2013, p. 88).

Pensar o ensino de História na educação básica a partir dos/nos/com os cotidianos nos facilita pensar a educação a partir do par experiência/sentido, ou seja, pensar e dar sentido ao que somos, ao que nos acontece. Para Bondía (2002) temos experiência como o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca diante do excesso de informação, pois informação não é experiência e pode cancelar nossas possibilidades de experiência. O saber de experiência não é construído por saber coisas, fabricar informações e/ou opiniões é o que nos toca. Ocorre na relação entre o conhecimento e a vida humana, tem haver com a elaboração do sentido ou do não sentido, com o que nos acontece; entendendo que o acontecimento é comum, mas a experiência ocorre de forma singular para cada indivíduo, é impossível de ser repetida; não pode ser separado do indivíduo.

---

O sujeito da experiência é um sujeito exposto, pois o importante não é elaborar uma posição, nem a oposição, a imposição, a proposição o que importa é a nossa maneira de expormos com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco. Mas além desse risco podemos ler outro componente fundamental dessa experiência que a sua capacidade de formação e transformação, pois se a experiência é o que nos acontece então o sujeito da experiência é um território de passagem e passional (Ibid., p.25).

## 2.2 Identidade e Educação

Para começar este diálogo entre identidade e educação, antes de apresentar alguns autores que me conduziram a pensar esta relação enquanto professora negra de pele retinta de corpo e mente marcadas, atravessados pelo racismo e pela luta antirracista, oriunda de instituições escolares públicas, quero recontar uma história sobre a vida de uma menina negra, norte americana, Pécola, pertencente à classe trabalhadora, além dos desalentos de sua vida familiar sofria constantemente “bullyng” na escola simplesmente porque todos, inclusive ela mesma a consideravam, muito feia. Dentre as demais adversidades que enfrentava, esta menina foi estuprada pelo próprio pai e ficou louca. Contudo mesmo louca ainda corre atrás do seu grande sonho: ter os olhos mais azuis, pois acredita que se o possuíssem todos passariam a admirá-la.

Esta história é o cerne do romance “O Olho Mais Azul” da escritora norte-americana Toni Morrison (2003). Ela nos convida a refletir sobre imposição de valores, de padrões de beleza ligados ao branco, inalcançáveis para quem nunca vai possuí-los. Se os percebemos como destrutivos e perigosos desde e seus resultados nefastos são expressos na literatura, nos jornais, em nossas unidades escolares e muitas vezes em nossas casas, enquanto professoras negras precisamos criar táticas, no sentido em que aborda Certeau (2008)<sup>7</sup> e concatenar novos espaços de poder, pouco a pouco, mesmo que em um olhar macro pareçamos formiguinhas.

O aprendizado histórico assim como os demais não é exclusivo das instituições educacionais, contudo nas escolas o ensino de história enfatiza conhecimentos que

---

<sup>7</sup> Para Certeau (2008 p. 101) tática é a arte do fraco, “tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas, consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.

---

possibilitam direcionar o olhar para uma das muitas visões do passado, possibilitando ou não a desnaturalização das diferenças. Em uma escola com a maioria dos alunos negros, sendo muitos moradores de comunidades negras, como lidar com a diversidade de identidades e contribuir para positivá-las? Hall (2004) afirma que o homem é um ser do seu tempo e a identidade vai transformando-se a medida que a sociedade vai se tornando mais complexa. Portanto, as identidades culturais são híbridas, ou seja, movidas por mudanças, encontros e desencontros. Alega que não temos uma identidade pré-existente, mas somos compostos por uma identificação, possível de mudanças e transformações.

Ademais, nenhuma identidade é fixa e não somos capazes de encontrar verdades absolutas sobre as identidades, somos construídos por representações sendo essencial compreendermos o mundo por este olhar. Nesta mesma linha de raciocínio para Munanga (2004), a identidade é sempre um processo nunca um produto acabado; não poderá ser construída do nada, pois seus elementos são escolhidos entre os que são comuns aos membros do grupo. Ao negar o embranquecimento cultural e aceitar sua herança sociocultural que de antemão deixaria de ser considerada inferior, a este retorno autor conceitua como negritude.

Instrumento de luta e fundamento da identidade negra, antídoto às formas discriminatórias que visam desvalorizar os negros. A identidade consiste em assumir a condição de ser negro, ressignificando a palavra, destituindo-a do desprezo que carregou no passado e transformando-a em fonte de orgulho. Da mesma forma que todas as identidades, a identidade negra é uma construção pessoal e social, é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa principalmente pela ambiguidade do racismo brasileiro.

Ao pesquisarmos sobre os ativistas dos movimentos negros, é perceptível o reconhecimento que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa um lugar importante no processo de produção para o conhecimento sobre si e sobre os outros, contribuindo na formação dos quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. A educação no Brasil é um direito constitucional conforme artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

Conforme Gomes (2017, p. 32) cabe destacar que a consolidação dos cursos de pós-graduação em educação desencadeadas a partir dos anos 70 possibilita a inserção paulatina de um grupo de intelectuais negros nas universidades públicas formando assim novos grupos de pesquisas e vários encontros, congressos e pesquisas educacionais

---

voltadas para a temática do negro e a educação. Esta nova configuração desencadeou um processo de pressão ao Ministério da Educação, aos gestores dos sistemas de ensino e às escolas públicas para que o seu papel na superação do racismo na escola e na sociedade.

Até a década de 90 a luta do movimento negro brasileiro no que se refere ao acesso à educação contemplava discursos em prol da inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais e acesso às universidades. Contudo, perceberam que não atendia uma grande parcela da população negra e não era perceptível o comprometimento com a superação do racismo. Os discursos e as reivindicações começam a mudar, ações como a Marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília 1995, no contexto das comemorações do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares é um exemplo da pressão que o movimento negro faz ao governo brasileiro (Ibid., p. 33-34).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs dos anos 1995/96 apresentam o tema transversal pluralidade cultural. Entretanto, a questão da diversidade foi estabelecida em uma perspectiva universalista de educação e de política educacional, a questão racial foi diluída no discurso da pluralidade cultural, o que não representa a superação do racismo e da desigualdade racial na educação. A Terceira Conferência Mundial Contra o Racismo e Discriminação Racial, Xenofobia e formas correlatas de intolerância promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2001, na cidade de Durban, África do Sul é considerada como marco. Tal evento foi precedido aqui no Brasil pelas Conferências Estaduais e pela Conferência Nacional contra o racismo e intolerância de 2001. Nesse momento, “na construção de um consenso entre as entidades do movimento negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil, a educação básica e superior, o mercado de trabalho foram as áreas mais destacadas” (GOMES, 2017, p. 34).

A partir de 2003, com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, algumas iniciativas de mudanças mereceram destaque: pela primeira vez é instituída a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); em 2001 pelo Ministério da Educação, cria-se a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, SECAD; e a Lei 10.639 de 2003 e suas respectivas formas de regulamentação (GOMES, 2017, p. 35; SILVA, 2011, p. 12-13).

Ao analisar a Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais, temos que considerar em que medidas ela contribui para a compreensão da diversidade étnico-racial não só no âmbito educacional, mas também como uma questão política que se ramifica e busca

---

questionar o conjunto de padrões de poder, trabalho, conhecimentos, hierarquizações sociais e raciais em nossa sociedade.

A discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não podemos confundir esse silêncio com desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única, implica respostas do outro, interpretações diferentes e confrontos de ideias, sobretudo porque estamos “pondo em xeque” lugares de poder, ao indagarmos sobre as relações entre direito e privilégio arraigados em nossa cultura e política educacional.

### 2.3 Delineando o CMA e seu entorno

De que forma a escola pode romper com a exclusão e o silenciamento da cultura afrodescendente, assumindo uma prática de valorização das diferenças e possibilitando que os estudantes possam ser de fato, presentes e valorizado em suas experiências culturais, e ao mesmo tempo atender as diversas demandas das instâncias que regulamentam a educação no país? Para Hall (2010), luta pela hegemonia cultural que hoje é travada tanto no campo da cultura popular como em outros, nunca é um jogo de perde-ganha sempre tem a ver com a mudança no equilíbrio de poder. Neste contexto, as táticas culturais capazes de fazer a diferença, de deslocar as posições de poder, mesmo que em poucos e dispersos espaços, são e estão cuidadosamente policiados e regulados. Substitui-se a invisibilidade por uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada.

No livro *O Poder da Cultura e a Cultura no Poder: Disputa Simbólica da Herança Cultural Negra no Brasil*, Jocélio Teles dos Santos (2005) busca entender o processo político na construção de imagens de uma “Bahia Negra”, que hoje parece definir o estado. “De aviltada e perseguida a cultura negra passou a ser o principal alvo de divulgação das políticas de fomento ao turismo, no estado baiano”. Eis um caso exemplar da mercantilização, uma liberdade vigiada. Eis em exemplo das lutas travadas no campo da cultura negra no Brasil. Não se trata de perder a cultura, modificada para a mercantilização nem de ganhar constitui-se num espaço tempo de intensas negociações. Este processo também ocorre na escola ao propormos a inserção da história da população

---

negra local nas praticas curriculares da unidade como indicador para a construção da consciência histórica.

[...] a História Local traz uma maneira bastante complexa de pensar e fazer a História, em termos de aprendizagens e concepções, colocando em destaque a perspectiva da diversidade e pluralidade das identidades. Tal ordem de questões torna-se mais grave ao levar em consideração os perigos do anacronismo - o desenvolvimento de perspectivas etnocêntricas, reducionistas, localistas, bem como o perigo de identificação do local com o mais próximo, o mais conhecido, estabelecendo-se uma relação mecânica entre o próximo e o conhecido (SCHMITT, 2007, p. 190).

A cultura popular negra é um espaço de contestação estratégica que nunca pode ser simplificada ou explicada em simples oposições binárias. Neste terreno, existem sempre posições a serem conquistadas, devemos “trabalhar contra a subalternidade” e trazendo à tona elementos de discursos diferentes, fazendo-nos vislumbrar outras formas de vida, outras tradições de representações diferentes dos paradigmas de verdades universais essencializantes que visam invisibilizar os conhecimentos produzidos pelos negros, em especial os araçães. Desta forma, os estudantes e a comunidade poderão ser ver “como uma história possível”, sem vergonha ou acanhamentos por seus pertencimentos.

[...] na cultura popular negra, estritamente falando, em termos etnográficos, não existem formas puras. Todas essas formas são sempre o produto de sincronizações parciais, de engajamentos que atravessam fronteiras culturais de influências, de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e subalternas, de estratégias subterrâneas de codificação e transcodificação, de significação crítica e do ato de significar a partir de materiais pré-existentes [...] (HALL, 2013, p. 381).

Esta questão se amplifica se tomamos como espaço de pesquisa e intervenção uma escola estabelecida numa região afastada dos grandes centros urbanos, como o município de Araçás, a 105 Km de distância da capital Salvador, e com uma significativa população negra e remanescente de quilombos. Os dados abaixo são da Fundação Palmares referentes às certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQS) no município de Araçás até 2013 (Quadro 1).

---

Quadro 1. Certidões expedidas às comunidades remanescentes de Quilombos (CRQs). UF. Unidade Federativa. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. D.O.U. Diário Oficial da União.

UF	Município	Código do IBGE	Comunidade Remanescente de Quilombos	Nº de CRQS	Situação	Data de publicação no D.O.U
BA	ARAÇÁS	2902054	Fazenda Cruzeiro	1	Certificada	01/12/11
BA	ARAÇÁS	2902054	Fazenda Retiro, Floresta, Calçada, Catana, Baixa da Raposa, Rio Preto, Mato Limpo, Capianga, Jenipapo, Boa Esperança, Burizeiro, Azulão, Chapada, Mamão, Biriba, Passarinhos, Viva Deus, Fazenda São Mateus	20	Certificada	01/04/13
BA	ARAÇÁS	2902054	Fazendas Sesmaria, Oitis, Brocotó, Jatobá, Porção, Mandacaru, Pau Darco, Pedra Furada, Viração, São Pedro, Quiricozinho, Quiricó Grande, Pedra D'Água,	22	Certificada	01/04/13

			Ladeira, Sapé I, Sapé II, Dois Riachos de Cima, Corocas, Pega, Flores, Barro, Areia Branca.			
BA	ARAÇÁS	2902054	Gaioso	1	Certificada	05/05/2009
BA	ARAÇÁS	2902054	Jurema	1	Certificada	13/12/2006
BA	ARAÇÁS	2902054	Pé de Serra	1	Certificada	13/12/2006

Fonte: Disponível em <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2013/06/1-crqs-certificadas-ate-10-06-2013.pdf>

No decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” são consideradas comunidades remanescentes dos quilombos.

É a própria comunidade que se autodefine remanescente de quilombo e a Fundação Palmares, seguindo normas específicas, emite uma certidão. No município de Araçás, duas comunidades foram certificadas em 2006 o Pé de Serra e a Jurema, a comunidade do Gaioso em 2009, a comunidade Cruzeiro em 2011, e em 2013 notamos um aumento significativo na certificação destas comunidades e fazendas, 42 comunidades se autorreconhecimento. Comunidades certificadas são aquelas que possuem processo aberto na Fundação Cultural Palmares e atenderam às exigências do Decreto 4.887/2003 e da Portaria 98, de 26/11/2007, que determinam os procedimentos para emissão da certidão de auto reconhecimento e as comunidades tituladas são aquelas que possuem

processo aberto na Fundação Cultural Palmares e no INCRA com o título coletivo da terra em nome da associação quilombola (imprescritível, inalienável e impenhorável).

A pesquisa com o cotidiano escolar no CMA resultou em atividades que promovem o reconhecimento e a valorização dos saberes destes sujeitos advindos destas comunidades negras rurais, que sobrevivem da agricultura de pequenos lotes de terras, pertencentes às mesmas famílias e assim permanecendo a muitas gerações, sejam elas certificadas, tituladas ou não. Recorrendo à Ecologia de Saberes, apreendemos que o saber científico pode dialogar com saber laico, com saber popular; não importa categorizar e/ou hierarquizar os conhecimentos, torna-se pertinente conhecer os “efeitos” que determinados conhecimento produz na realidade. No capítulo 3, estas atividades estão disponibilizadas em forma de sequências didáticas que articulam passado, presente e futuro e dialogam com a consciência histórica dos estudantes.

Procurando entender e intervir na realidade escolar, onde alunos que moram em tais comunidades praticavam e fomentavam práticas racistas através de “piadas” e “apelidos” que não convêm serem replicados, com colegas de outras comunidades, realizamos uma pesquisa qualitativa e quantitativa ( ver apêndices) em algumas classes do matutino e vespertino e também a adaptamos para disponibilizá-la por meio digital, utilizando a versão grátis disponível no endereço <https://historiacma.wixsite.com/website> e a enviamos para grupos de whatsapp de algumas turmas. Pudemos perceber os problemas de uma educação colonial que concebe o ensino de história como uma mera transposição de saberes hegemônicos. Delineamos então as principais áreas e temas de interesse que esta pesquisa mostrou e procuramos desenvolver práticas pedagógicas decoloniais<sup>8</sup>.

O Colégio Municipal de Araçá (CMA), localiza-se na zona urbana, sendo a única escola que oferta o ensino fundamental II em todo o município, outra opção é estudar em escolas de municípios próximos, preferencialmente em Alagoinhas, localizada a aproximadamente 30 km deste município. Estes jovens, com idades entre 10 e 18 anos, vão cursar o ensino fundamental II, o ensino médio, cursos pré-vestibulares ou profissionalizantes em instituições particulares ou no Colégio da Polícia Militar de Alagoinhas.

---

<sup>8</sup> Entendendo o conceito de decolonial na perspectiva de Catarine Wash que o designa como um caminho de luta contínua no qual podemos “identificar, visualizar e incentivar lugares de exterioridade e construções alternativas” (WASH, 2007, p. 15).

---

É uma escola de grande porte, com área externa e salas de aula amplas, quadra coberta, salas específicas para professores, coordenadores, direção, almoxarifado, depósito, secretaria, vídeo, laboratório de ciências biológicas, cozinha e banheiros. Ao observar os estudantes em alguns desses espaços, durante o intervalo das aulas, percebemos que as marcas da negritude em seus corpos são um tema recorrente. Seja nas brincadeiras pejorativas, nas relações afetivas quanto na forma como tentam esconder aquelas marcas.

Pela logística do transporte, a maioria dos estudantes da zona rural são matriculados no turno vespertino, então selecionamos duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, oriundos de diferentes comunidades e escolas rurais e urbanos, pois são agrupados de acordo com a idade e analisamos os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Assim podemos ter uma noção da constituição do corpo discente; é perceptível que a maioria dos estudantes são oriundos da zona rural, das comunidades remanescentes de quilombos, como ilustra no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3. Estudantes da zona urbana e rural no 6º ano do ensino fundamental do Colégio Municipal de Araçás (CMA).

TURMA	NASCIMENTO	SEXO		ZONA RURAL	ZONA URBANA
		MASCULINO	FEMININO		
6ºH	2002 a 2004	19	15	22	12
6ºG	2002 a 2006	15	14	29	07

Fonte: INEP (2018).

A Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, contudo o CMA não é considerado uma escola quilombola; Estamos amparados pela Lei 10.639/2003 que reorganiza as práticas educativas em todo território nacional, possibilitando a construção de narrativas históricas que valorizem e reconheçam o direito à existência social da população negra.

Para explorar didaticamente os diálogos entre trajetórias de vida de indivíduos negros das comunidades araçaenses, a maquiagem e o cabelo negro com ensino de história, autores como Ângela Figueiredo, Giovana Xavier, Nilma Lino Gomes, Wlamyra

de Albuquerque e Walter Fraga e Carolina Dantas Viana, são basilares na construção destas propostas didáticas. O tema beleza pode soar fútil para alguns, contudo historicamente é um conceito caro à população negra, principalmente às mulheres e no CMA é um tema recorrente, seja pelos pais solicitando que a direção da escola proíba algumas cores de batons, cortes de cabelos masculinos e penteados femininos, entre outras minúcias do cotidiano escolar. Para Xavier (2013, p. 6), “houve um longo percurso até que a beleza pudesse ser considerada pelas descendentes de escravizadas como algo possível de ser alcançado”.

Para Gomes (2017, p. 95), “a educação escolar tem sido um dos principais meios de socialização dos discursos reguladores sobre o corpo negro [...] este nos conta uma história de resistência constituída de denúncia, proposição, intervenção, revalorização.” Em Gomes (2006) percebemos que o tratamento dado ao cabelo crespo é uma das possibilidades de expressão do conflito entre o padrão ideal (eurocêntrico) e o real, portanto as intervenções realizadas nos cabelos negros podem ser consideradas mais do que simples atos de estéticas, são expressões identitárias.

---

## CAPÍTULO 3

### Trilhando por estratégias de ensino

Tendo em vista as questões anteriores, tornou-se fundamental traçar um caminho, um método que viesse a favorecer a correlação entre as práticas curriculares e as vivências das comunidades de Araçás. Uma busca por percursos que possibilitassem promover nas práticas curriculares do Colégio Municipal de Araçás (CMA), uma ecologia de saberes entre os conhecimentos escolares próprios da disciplina história e os saberes populares, do senso comum oriundos, das comunidades araçaenses.

Para Boaventura de Sousa Santos (1996) a ciência deve estar voltada às necessidades contemporâneas e é fundamental a superação das rupturas realizadas pelas ciências modernas. As rupturas entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum, entre as ciências naturais e as humanas, entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O conhecimento científico deve voltar ser uma situação concreta na qual quem aplica está existencialmente, eticamente e socialmente comprometido com impacto da aplicação.

Nestas sequencias didáticas, mudamos o enfoque da História pronta, centralizada em grandes personalidades, grandes eventos que usa exclusivamente livro didático e documentos oficiais. Entendemos ser mais adequado para trabalhar a relação entre experiência pessoal e perspectiva histórica trabalhar com um método próximo as modelo de aula oficina proposto por Isabel Barca (2013). Pois pretendemos oportunizar uma aprendizagem a partir do binômio experiência/sentido que seja desafiante criativa, que permita aos educandos desenvolver competências cognitivas essenciais para o ensino de História.

Nesta pesquisa não temos a pretensão de nos apropriarmos do arcabouço metodológico que permeia a Educação Histórica, contudo faz-se necessário analisar alguns conceitos cruciais para entender a Aula-oficina. Esta contrapõe-se à aula-conferência fomentada pelo paradigma tradicional, que se baseia na lógica dos estudantes como uma tábua rasa e o professor um conferencista, detentor do conhecimento. Na aula colóquio o estudante é o objeto de formação a ser motivado, o professor deve planejar

---

recursos com este objetivo. A atenção está centrada na atividade do professor e dos seus materiais de apoio: às mídias e as novas tecnologias; a avaliação ocorre por meio de textos escritos e diálogos informais.

O modelo da Aula-oficina o professor é visto como investigador social e aprender a interpretar o mundo conceitual dos estudantes não para julgá-lo como certo ou errado, mas ajudando-os a modificar positivamente seus conceitos. As atividades são diversificadas e intelectualmente desafiadoras, os estudantes são considerados agentes de sua formação, com ideias prévias e experiências diversas, são vistos como um dos agentes do seu próprio conhecimento. As produções dos alunos não têm como único destinatário o professor e proporciona observar a transformação no olhar dos estudantes no processo de ensino aprendizagem.

Ao projetarmos as sequências didáticas seguintes, atentamo-nos aos pressupostos do ensino de história orientado para o desenvolvimento da instrumentalização essencial, específica da própria disciplina e articulados com as outras disciplinas. Tal instrumentalização histórica existe dos jovens em distintos níveis de escolaridade: interpretação de fontes históricas, compreensão contextualizada e comunicação. Interpretar o passado não significa reproduzir o que está no manual didático ou o que o professor narrou em sala de aula. Todas estas propostas podem ser acessadas através de um website da plataforma Wix através do endereço: <https://pt.wix.com/website/builder?referral=split%20page&vertical=other#!/builder/story/2b1fca52-6a73-4999-87b2-987ac36926e3:1dfef276-df78-43f0-9296-6c14ec5208a9/edit/1.116//>.

A pergunta de Stuart Hall “que negro é este da cultura negra?” e a personagem “Pécola” de Tony Morisson, foram fundamentais para o desenvolvimento das proposições didáticas. Assim, educar na liberdade para a liberdade nortearam todo o percurso. Primeiro pela minha identificação com os estudantes, por perceber que muitas práticas continuam iguais a época que cursei o ensino fundamental II e por ter noção de alguns danos que esta educação racista causa em nosso corpo e mente optei portanto educar na liberdade, para a liberdade. Muitas vezes durante o percurso tivemos que contornar a adversidade, assim como a água contorna a pedra calmamente, outras vezes tivemos que modificar através da força da argumentação, como a água que inunda a arrasta obstáculos.

---

### 3.1 PROPOSTA DE AULA-OFFICINA

Indicação: 8º e 9º anos do ensino fundamental II

---

#### **TEMA**

---

MAQUIAGEM É RESISTÊNCIA

---

#### **INSTRUMENTALIZAÇÃO A FOCALIZAR**

---

Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade.

---

#### **VISÃO GERAL DO TEMA**

---

Assim como a história não está solidificada, engessada, a nossa identidade também não está finalizada. Percebemos que nossa identidade vai se construindo com os elementos que vamos selecionando dos nossos grupos. Se ao longo de nossas trajetórias internalizamos representações negativas do que é ser negro, do que é e como é ser belo ou feio, podemos também selecionar nos grupos que nós constituímos e que nos constitui, elementos que possibilite a ressignificação da palavra “negro”, destituindo-a do desprezo que carregou no passado, transformando-a em fonte de orgulho e recriando estratégias de reversão para a opressões.

Replicamos a pergunta de Hall (2013, p. 372): “Que negro é esse da cultura negra?” O que significa ser negra/o no município de Araçás? Nossas estratégias de sobrevivências terão que ser idênticas as adotadas pelos soteropolitanos? Mesmo com elementos da cultura negra sendo mercantilizados e estereotipados, difundindo muitas vezes a ideia da existência da cultura negra “brasileira”, negando o “lugar de fala” dos grupos e indivíduos em sua diversidade de experiências, percebemos que esses elementos estão em constante negociação com os que se pretendem “universais”.

A observação do cotidiano escolar alerta-nos para o fato de que a cultura afrodescendente é desconsiderada tanto no plano epistemológico como no plano político. As teorias pós-críticas do Currículo, concebidas aqui como um conjunto de teorias que nos auxiliam no entendimento do mundo pós-moderno, nos apontam outras formas e lugares de poder, possibilitando a construção de alternativas às narrativas eurocêntricas.

---

Cabelo e pele são marcas que exprimem nossa negritude, portanto corroboramos com Figueiredo ao afirmar:

O cabelo crespo sempre fez parte da imagética das representações raciais, sendo imprescindível na construção dos estereótipos. Por esse e outros motivos é que historicamente os negros vêm sendo vitimizados no mercado da aparência ou no mundo da beleza, uma esfera marcada de um contínuo pela construção de estereótipos negativos associados aos fenótipos negros, considerados feios, principalmente nos contextos em que há fortes e significativas desigualdades étnico-raciais (FIGUEIREDO, 2012, p. 1).

---

## **PRINCIPAIS CONCEITOS E QUESTÕES ORIENTADORAS**

---

Compreendemos a sala de aula como espaço de discussão e construção de conhecimentos forjados na relação entre os professores (as) e estudantes (as). Desse modo, observamos os interesses dos estudantes em maquiagens e o interesse de alguns pais e responsáveis que durante as reuniões de unidade externaram a preocupação com o “partilhar desses batons escuros podem trazer doenças”.

Contrapondo-se a alguns pais, que sugeriram a proibição do uso de maquiagem, especialmente batons, sugerimos a oferta de aulas oficinas que abordassem este “problema” e contribuísse para uma formação da identidade positiva do fenotípico afrodescendente entre os estudantes da escola. Assim contemplaríamos as práticas cotidianas de resistências de estudantes.

---

## **EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM**

---

### **1º MOMENTO**

#### **➤ TAREFA**

Para fazer o levantamento das ideias dos alunos sobre o conceito de maquiagens bonitas e feias o professor deverá dispor no meio da sala uma maleta de maquiagem contendo apenas fotos de modelos maquiadas em diferentes décadas e solicitará que escolham uma imagem;

Cada estudante deverá fixar a imagem num cartaz classificando-as em bonitas ou feias e comunicará ao restante do grupo o(s) motivo(s) desta classificação.

#### **➤ TIPOS DE COMUNICAÇÃO E ESTRATÉGIA**

---

A professora explicará que as imagens referem-se a maquiagens consideradas referências em diferentes períodos da história e desenhará no quadro uma linha do tempo, retirando as imagens do cartaz que a classificava como feia ou bela e fixá-la na linha do tempo;

Promover uma roda de conversa sobre as mudanças em nossos conceitos de feio/belo.

## DESENVOLVIMENTO

### ➤ TAREFA:

Assistir ao vídeo onde a maquiadora “Daniele Damata”, produzido pelo canal Futura para o programa Afronta, apresenta jovens negros/as falando de suas trajetórias e opiniões. Daniele fala de sua trajetória e de como a maquiagem pode servir de instrumento para fortalecer mulheres negras. Disponível em: (<https://youtube.com/watch?v=2QfY7E03o3Ac&t=358s>).

### ➤ TIPOS DE COMUNICAÇÃO E ESTRATÉGIA

Roda de conversa sobre o documentário abordando os temas levantados pelos estudantes e os do quadro a seguintes:

- Historicamente como o fenótipo negro é representado pelo mercado da beleza?
- Que truques de maquiagem são mais divulgados para negros? Que intenções eles camuflam?
- Aqui na cidade há um código de cores permitidas e proibidas para a maquiagem em negros?
- Que padrões estéticos são valorizados aqui na cidade? Quais padrões você e sua família/comunidade valorizam?
- Historicamente como o fenótipo negro é representado pelo mercado da beleza?
- Que truques de maquiagem são mais divulgados para negros? Que intenções eles camuflam?
- Aqui na cidade há um código de cores permitidas e proibidas para a maquiagem em negros?

Após a roda de conversa, deverão assistir novamente ao documentário e responder a atividade 1.

Para casa entre a aula 1 e 2: ler o texto indicado e responder a atividade 2:

---

## **SÍNTESE**

---

Realizaremos um debate entre as equipes que deverão expor as ideias do texto, sendo que a equipe que se sobressair poderá escolher a ordem das pessoas que serão maquiadas;

Convidar uma maquiadora especialista em peles negras para apresentar aos estudantes algumas dicas de maquiagem fugindo do estereótipo de que maquiagem é para “afinar” traços que reverberam nossa negritude. Trazendo informações sobre elementos presentes em algumas maquiagens que prejudicam a pele negra a exemplo do titânio; como controlar a oleosidade da zona t (queixo, nariz e testa) e manter um brilho natural; como escolher a cor de base ideal dentre as subdivisões destas em vermelho, amarelo e azul; às doenças podemos contrair ao compartilharmos alguns itens de maquiagem (batons e lápis de olhos).

Atividade para ser entregue no dia da avaliação: Atividade 3.

No quarto encontro onde realizaremos uma discussão sobre a atividade 3, os educandos serão orientados a permanecerem em equipes para produzirem de um cartaz, paródia, dramatização ou recitarem um poema sobre o que aprenderam.

---

## **GESTÃO DO TEMPO**

---

As oficinas poderão ser realizadas no turno oposto ao das aulas, sendo quatro encontros semanais com a duração de três horas/aula cada.

---

## **AVALIAÇÃO**

---

A avaliação será qualitativa, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos alunos em vários momentos.

---

## ATIVIDADE 1

**Refleta sobre o trabalho realizado hoje e preencha o quadro a seguir:**

Tome nota das principais ideias apresentadas pela maquiadora especializada em peles negras Dani Damata no documentário que você assistiu no dia \_\_\_\_\_.

O que eu penso/sei agora sobre a estética negra?	O que eu ainda preciso pesquisar?
--	-----------------------------------

## ATIVIDADE 2

1. Identifique e procure o significado das palavras que você não conhece:	2. Identifique palavras chaves que você considera importantes para compreender o texto:
---	---

3. Qual é a referência bibliográfica deste texto?
---

4. De quem ou de que o texto fala?	5. De que forma podemos relacionar este texto com o uso da maquiagem?
------------------------------------	---

6. Quais as principais ideias apresentadas no texto?
--

Fonte: Adaptado de Schmidt e Cainelli (2009, p. 123).

---

### ATIVIDADE 3

Refleta sobre o trabalho que realizamos juntos nesta oficina e preencha os quadros a seguir:

<p>O que você sabia/pensava sobre o tema antes de iniciarmos a oficina?</p>	<p>Algo mudou após sua participação nesta oficina? Justifique sua resposta:</p>
<p>Quanto à dinâmica de trabalho nos últimos encontros, destaque:</p>	
<p>Os pontos positivos</p>	<p>Os pontos negativos</p>

<p>Quais os assuntos você indica para realizarmos novas oficinas?</p>	<p>De que forma você pretende usar o que aprendeu aqui no seu dia a dia?</p>

Fonte: Adaptada de Alberti (2013, p. 16).

### 3.2 Sequência Didática: Personalidades Negras na História de Araçás/Brasil

Apresenta-se a seguir um planejamento de ensino de História para o nível fundamental II que toma como objeto de estudo biografias de personalidades negras brasileiras, analisando suas atuações no âmbito nacional e local (araçaense). Esta sequência de ensino adota como referência o que Aguiar Jr. (2005, p. 24) define como “um conjunto organizado e coerente de atividades abrangendo certo número de aulas, com conteúdos relacionados entre si”.

O objetivo desta proposta é desenvolver o conhecimento acerca da história de vida de pessoas negras e suas contribuições para a cultura e sociedade local (araçaense), bem como refletir a cerca da invisibilidade dos indivíduos negros no Brasil. Para isso, propõem-se analisar trajetória de pessoas negras no Brasil e eleger personalidades negras locais (araçaense), que tenham sua trajetória de vida marcada pela resistência individual ou coletiva, e posteriormente produzir uma história em quadrinhos sobre a trajetória desse sujeito.

Ao trabalhar com biografias de pessoas negras, não pretendemos induzir um modo de sentido exemplar. O conhecimento dessas histórias de vida vai além do estudo de suas biografias. Estas podem servir de referência para a construção das identidades que estão sempre em construção. Desta forma, é possível articular diferentes saberes no processo de ensino-aprendizagem em história. Este processo não ocorre somente no ambiente escolar, mas em diálogo com outros palcos onde o sujeito se constitui.

Pode-se enunciar o problema histórico que embasa esta sequência de ensino da seguinte maneira: Como podemos referenciar trajetórias de pessoas negras que trabalham ou trabalharam para romper a invisibilidade histórica que a sociedade impõe à população negra?

---

A Tabela 3, a seguir apresenta um panorama das estratégias planejadas para a realização da sequência de ensino. Em seguida cada atividade é descrita com maiores detalhes.

Tabela 3. Ações didáticas desenvolvidas com educandos do Ensino Fundamental.

<b>PROBLEMATIZAÇÃO</b>	<b>DESENVOLVIMENTO DA NARRATIVA</b>	<b>APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS</b>	<b>REFLEXÃO/SÍNTESE</b>
<b>Atividade 1</b>	<b>Atividade 4</b>	<b>Atividade 9</b>	<b>Atividade 13</b>
Ler, assistir e discutir o clip da canção “Boa Esperança” do rapper Emicida.	Aula expositiva e dialogada: O Negro na História do Brasil.  Identificar pessoas negras atuantes nas comunidades de Araçás-Ba	Realização da entrevista.  <b>Atividade 10</b>  Transcrição da entrevista.	Produção de histórias em quadrinhos utilizando o programa “Pixton” ou desenhando manualmente.
<b>Atividade 2</b>	<b>Atividades 5</b>	<b>Atividade 12</b>	<b>Atividade 14</b>
Leitura de textos sobre personalidades negras brasileiras.	Atividade individual:  Produção textual comparando diferentes fontes e documentos históricos.	Construir coletivamente um texto narrativo com os dados obtidos na entrevista contextualizando-os historicamente.	Avaliação do trabalho realizado.
<b>Atividade 3</b>	<b>Atividade 6</b>		
Participar do jogo “Personalidades negras brasileiras”.	Roda de conversa: como fazer uma entrevista.  <b>Atividade 7</b>  Em equipes elaborar questões para a entrevista		

## BOA ESPERANÇA

Compositor: Emicida

Endereço de acesso da letra da música: <https://www.letras.mus.br/emicida/boa-esperanca/>Endereço de acesso do clip oficial: <https://www.youtube.com/watch?v=AauVal4ODbE>

Por mais que você corra, irmão  
 Pra sua guerra vão nem se lixar  
 Esse é o xis da questão  
 Já viu eles chorar pela cor do orixá?  
 E os camburão o que são?  
 Negreiros a retrafficar  
 Favela ainda é senzala, Jão!  
 Bomba relógio prestes a estourar

O tempero do mar foi lágrima de preto  
 Papo reto como esqueletos de outro dialeto  
 Só desafeto, vida de inseto, imundo  
 Indenização? Fama de vagabundo  
 Nação sem teto, Angola, Keto, Congo, Soweto  
 A cor de Eto'o, maioria nos gueto  
 Monstro sequestro, capta-tês, rapta  
 Violência se adapta, um dia ela volta pu cêis  
 Tipo campos de concentração, prantos em vão  
 Quis vida digna, estigma, indignação  
 O trabalho liberta (ou não)  
 Com essa frase quase que os nazi, varre os judeu – extinção

Depressão no convés  
 Há quanto tempo nóiz se fode e tem que rir depois  
 Pique Jack-ass, mistério tipo lago Ness  
 Sério és, tema da faculdade em que não pode por os pés  
 Vocês sabem, eu sei  
 Que até Bin Laden é made in USA  
 Tempo doido onde a KKK, veste Obey (é quente memo)  
 Pode olhar num falei?

Aê, nessa equação, chata, polícia mata – Plow!  
 Médico salva? Não!  
 Por quê? Cor de ladrão  
 Desacato, invenção, maldosa intenção  
 Cabulosa inversão, jornal distorção  
 Meu sangue na mão dos radical cristão  
 Transcendental questão, não choca opinião  
 Silêncio e cara no chão, conhece?  
 Perseguição se esquece? Tanta agressão enlouquece  
 Vence o Datena com luto e audiência  
 Cura, baixa escolaridade com auto de resistência  
 Pois na era Cyber, cêis vai ler  
 Os livro que roubou nosso passado igual alzheimer, e vai ver

---

Que eu faço igual burkina faso  
Nóiz quer ser dono do circo  
Cansamos da vida de palhaço  
É tipo Moisés e os Hebreus, pés no breu  
Onde o inimigo é quem decide quando ofendeu  
(Cê é loco meu!)  
No veneno igual água e sódio (vai, vai, vai)  
Vai vendo sem custódio  
Aguarde cenas no próximo episódio  
Cês diz que nosso pau é grande  
Espera até ver nosso ódio

Por mais que você corra, irmão  
Pra sua guerra vão nem se lixar  
Esse é o xis da questão  
Já viu eles chorar pela cor do orixá?  
E os camburão o que são?  
Negreiros a retraficar  
Favela ainda é senzala, Jão  
Bomba relógio prestes a estourar

---

## FICHA PARA ANÁLISE DA MÚSICA “BOA ESPERANÇA”

TÍTULO:
COMPOSITOR:
GÊNERO MUSICAL:
TEMA CENTRAL DA MÚSICA:

## RESUMO DAS IDEIAS DA LETRA

CIRCULE APENAS AS PALAVRAS RELACIONADAS COM A MÚSICA:

GUERRA	DEMOCRACIA RACIAL	PAZ
BELEZA	INGRATIDÃO	RESQUÍCIOS DA ESCRAVIDÃO

ABAIXO, ESCREVA DE QUE FORMA É POSSÍVEL RELACIONAR A MÚSICA E O CLIP COM A HISTÓRIA DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL?



## PERSONALIDADES NEGRAS BRASILEIRAS

- Os estudantes serão divididos em grupos e receberão pequenos textos sobre personalidades negras para serem lidos e discutidos. Serão entregues embrulhados em papel de presente ou em uma caixa forrada com papel colorido, com o intuito de despertar a curiosidade e permitir relacionar a embalagem das atividades com um presente: o presente de conhecer e aprofundar seus conhecimentos sobre trajetórias de vida de personalidades tão importantes para a construção de uma identidade positivada.
- Posteriormente, os alunos serão convidados a jogar e ao final da atividade deverão responder uma avaliação sobre a atividade desenvolvida.

## JOGO SOBRE PERSONALIDADES NEGRAS

Utilizando a plataforma educacional gratuita Quizlet, Stephanie Ribeiro, estudante e ativista feminista negra, criou um jogo interativo onde é possível aprender sobre as trajetórias de Abdias do Nascimento, Antonieta de Barros, José do Patrocínio, Carolina Maria de Jesus, Lima Barreto, Lélia Gonzalez, Luísa Mahin, Luís Gama, Tereza Benguela, e Zumbi dos Palmares.

The screenshot shows a web browser window with the URL <https://www.geledes.org.br/17-pessoas-negras-da-historia-que-voce-nao-viu-na-escola/>. The page title is "17 pessoas negras da História que você não viu na escola". The article text reads: "Na escola, provavelmente, você não ouviu falar sobre os guerreiros e guerreiras ou líderes quilombolas que desenharam a História do Brasil. Ao contrário da ênfase na trajetória dos imperadores Dom Pedro I e II, por exemplo, pouco se estuda dentro da sala de aula a influência negra de nosso país além da escravidão. Do Catraca Livre Pensando nisso, a plataforma educacional gratuita Quizlet convidou Stephanie Ribeiro, estudante de Arquitetura da PUC de Campinas (SP) e ativista feminista negra, para elaborar uma lista com 17 pessoas importantes da cultura negra do Brasil. No site interativo é possível aprender sobre cada uma delas de forma dinâmica. 'Quem é quem na história negra do Brasil' te leva a descobrir o quanto você conhece sobre as personalidades negras brasileiras. Clique aqui para acessar a plataforma e jogar. O conteúdo também traz os marcos da história negra (confira aqui). Abaixo, veja alguns dos nomes reunidos:"

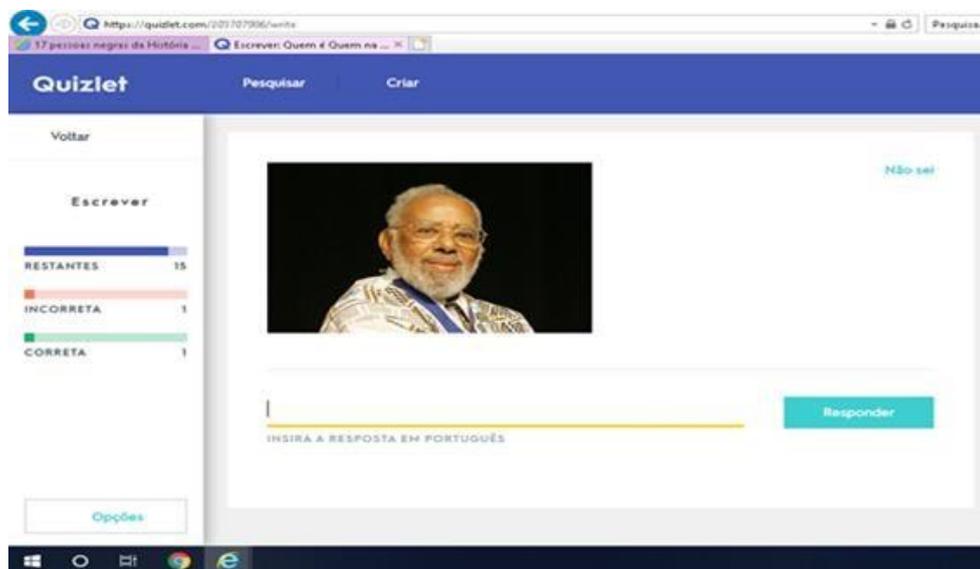
The sidebar on the right features a banner for "#Geledés30anos – 30 abril 2018" with the text "GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA FUNDADO EM 30 DE ABRIL DE 1988" and a photo of a woman with the text "A impunidade não pode vencer!".

Fonte: <https://www.geledes.org.br/17-pessoas-negras-que-voce-nao-viu-naescola/>

O título do jogo é “Quem é quem na história negra do Brasil”. Ele tem uma interface muito simples, com os botões cartões aprender, escrever, soletrar, avaliar, combinar e gravidade. Ao clicar no botão “aprender” surge na tela a imagem de uma das personalidades acima citadas e o jogador deverá escrever corretamente o nome correspondente. Há também a comanda “soletrar”, o programa dita o nome da

personalidade e caso o jogador erre a escrita o nome correto é soletrado, para que seja escrito corretamente. O jogo traz também a opção de jogar e aprender sobre “Marcos da história negra”, contudo para os objetivos desta sequência didática nos limitamos ao jogo “Personalidades Negras”.

Precisa fazer a chamada no texto da figura.....



Fonte: <https://www.geledes.org.br/17-pessoas-negras-da-historia-que-voce-nao-viu-na-escola/>

A Lei 10.639/2003 dá instrumentos para que estas histórias sejam abordadas em salas de aulas, a luta deste e de tantos outros negros brasileiros, e suas contribuições nas áreas social, econômica e política são imprescindíveis para conhecermos a História do Brasil. Estas trajetórias de vida repletas de lutas e resistências, inspiradoras na busca pela efetivação da cidadania de fato e de direito; assim com lutou Abdias no Nascimento que é a primeira personalidade negra que surge na tela ao iniciamos o jogo que esta disponível nos sites:

- 2.3.1 <https://catracalivre.com.br/educacao/17-pessoas-negras-da-historia-que-voce-nao-viu-na-escola/>  
 2.3.2 <https://www.geledes.org.br/17-pessoas-negras-da-historia-que-voce-nao-viu-na-escola/>

### PERSONALIDADES NEGRAS BRASILEIRAS

1. Reflita, analise e avalie a atividade sobre as “Personalidades Negras Brasileiras” respondendo as questões abaixo:

<p>Que conhecimentos você possuía sobre o tema antes de iniciarmos a atividades?</p>	<p>Após a atividade seus conhecimentos sobre o tema foram modificados?</p> <p style="text-align: center;">( )SIM ( )NÃO ( )TALVEZ</p>
	<p>O que mudou após esta atividade?</p>
<p>O que você precisa pesquisar para ampliar seus conhecimentos sobre este tema?</p>	<p>Está atividade foi importante para você?</p> <p style="text-align: center;">( )SIM ( )NÃO ( )TALVEZ</p> <p>✓ Justifique a resposta acima:</p>
<p>Que fontes você utilizara para realizar esta pesquisa e sanar suas dúvidas?</p>	

---

#### ATIVIDADE 4

---

Aula expositiva e dialogada sobre o Negro na História do Brasil e identificando personalidades de destaque no município de Araçás. Para fundamentar melhor sua aula poderá pesquisar o endereço de link abaixo e terá acesso a livros dos historiadores Flávio Gomes, Wlamyra de Albuquerque e Walter Fraga Filho que abordam diversos aspectos da atuação da população negra no Brasil.

- <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/uma-historia-do-negro-no-brasil.pdf>

A seguir apresentamos uma adaptação do texto de Dantas (2012) e pode ser encontrado em algumas bibliotecas escolares.

#### **Mobilização negra nas primeiras décadas republicanas**

*Após as comemorações do dia 13 de maio de 1888 e da proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, seguiu-se um período de tensão, no qual escravizados e seus descendentes procuraram se distanciar do passado da escravidão. Nas primeiras décadas republicanas estavam em jogo as possibilidades e os limites de sua liberdade e cidadania. Contudo, até os anos 1980 os livros de história pouco falavam sobre a presença e a atuação política dos negros durante a Primeira República (1889-1930), seja nas ruas, nos sindicatos, na política, nos teatros, na música, no carnaval ou nas escolas.*

*Mas, atualmente, já temos importantes trabalhos que recuperam a participação da população negra nesse período. Os negros estiveram presentes em revoltas urbanas e rurais; nas eleições e em campanhas políticas; em mobilizações por melhores condições de vida, autonomia e igualdade de tratamento; no movimento operário; na imprensa; na organização de espaços próprios, como associações dançantes, clubes recreativos, centros cívicos, grupos carnavalescos e times de futebol.*

*Desse modo, ao longo do século XIX a discriminação dos não brancos, fundamentada no “estatuto da pureza de sangue”, foi perdendo força e os critérios de diferenciação racial e as justificativas para a desigualdade social passaram a basear-se nos argumentos biológicos das teorias raciais, tidas na época como científicas e legítimas*

*Surgidas e difundidas a partir da Europa e dos Estados Unidos, no século XIX, para explicar a origem dos seres humanos, essas teorias contaram com muitas adesões no Brasil entre 1870 e 1930, sobretudo entre intelectuais, políticos, juristas e médicos. As teorias raciais associavam determinadas características físicas, morais e culturais – como cor da pele, forma do nariz, textura do cabelo e os modos de se vestir, festejar, cantar e cultivar – à capacidade mental e ao nível civilizatório de indivíduos e grupos.*

*A Europa era considerada modelo de superioridade e civilização e os povos africanos e indígenas identificados como inferiores e atrasados. Pensar sobre o futuro do país significava responder á seguinte questão: como o Brasil poderia progredir?*

*Intelectuais como Silvio Romero, Afrânio Peixoto e João Baptista de Lacerda acreditavam que se negros e brancos fossem, aos poucos, se misturando, os negros iriam desaparecer e o Brasil embranqueceria. Essa foi uma das razões que levou autoridades do governo a investir na vinda para o Brasil de trabalhadores europeus. Eles seriam de grande valia não apenas como mão de obra, mas ajudariam a “embranquecer” a raça.*

*Porém, ainda que seja difícil medir o quanto essas ideias tiveram influência na época, houve intelectuais identificados como brancos, como Manoel Bonfim e Alberto Torres, que criticaram enfaticamente as teorias raciais, expondo seus aspectos políticos, imperialistas e cientificamente capciosos. E havia também intelectuais negros, como o médico Juliano Moreira, o deputado Monteiro Lopes e o professor Hemetério dos Santos, que defenderam publicamente suas posições antirracistas.*

*Mas, apesar das críticas, o que a população negra viu nas primeiras décadas republicanas foi a consolidação de projetos sócio-políticos excludentes e a ideia de raça se fortalecer como critério de classificação social e justificativa para a desigualdade. Durante esse período, negros e mestiços – quanto mais escura a cor da pele maiores poderiam ser as barreiras raciais – foram alvo de discriminação racial, embora estivesse discriminado na Constituição em vigor que todos os cidadãos eram iguais perante a lei. Mesmo assim, os negros brasileiros muitas vezes não podiam frequentar bares, hotéis, clubes e salões de baile. Também enfrentaram restrições no acesso a instituições educacionais públicas e privadas, entraves para assumir cargos políticos ou vagas conquistadas em concursos públicos, além de intimidação e violência policial, sendo expostos a formas de tratamento racialmente desiguais, como se a escravidão ainda existisse. Essas práticas discriminatórias presentes no período pós-abolição e a ausência de políticas públicas específicas para os recém-saídos do cativeiro e seus descendentes, colocaram a população negra em situação de desvantagem cortando seus ganhos sociais, que já eram, para a população pobre, em geral bastante restritos.*

*Esta lógica racial também fundamentou – ainda que não legalmente – algumas ações do governo, no início do século XX, como as políticas sanitárias direcionadas ao controle de epidemias na cidade do Rio de Janeiro. Por exemplo, as autoridades públicas priorizaram o combate a doenças que atingiam mais os imigrantes europeus, como a febre amarela. A tuberculose, muito comum entre os negros – pois a maioria deles vivia em péssimas condições, não recebeu tal atenção. Muitos médicos e autoridades acreditavam que as epidemias surgiam e se espalhavam a partir das habitações coletivas, chamadas na época de cortiços, onde por necessidade, moravam muitos pobres e negros. Os moradores dos cortiços eram, preconceituosamente, considerados pessoas sem higiene, promíscuas e cheias de vício e, por isso, eram vistas como uma grave ameaça à saúde pública.*

#### ***Expectativas, mobilização e lutas***

*Contudo, a população negra não ficou paralisada diante desse contexto, esperando que o governo resolvesse a situação, como acreditavam alguns estudiosos.*

*Pesquisas recentes indicam a ampla presença de negros em manifestações, protestos e revoltas. Eles reclamaram por melhores condições de trabalho e de vida – alimentação, moradia, higiene, salário, acesso à terra, etc. –, por igualdade de tratamento, espaços de atuação, visibilidade, reconhecimento e autonomia. Lutar por essas questões significava reafirmar direitos e interesses redefinidos depois de 1888 e 1889, inclusive em termos étnico-raciais, culturais e coletivos, como apontou Flávio Gomes.*

*Assim, embora ainda não se fale muito sobre a presença política da população negra nas primeiras décadas republicanas, é importante ressaltar que esse silêncio é muito mais de quem escreve os livros de história do que da história propriamente dita. A atuação da guarda Negra – principalmente entre 1888 e 1889 – a Guerra de canudos (Bahia, 1896-1897), a revolta da Vacina (Rio de Janeiro, 1904), a eleição de Monteiro Lopes para a Câmara dos Deputados (Rio de Janeiro, 1909), o sucesso do músico negro Eduardo das Neves, as comemorações do dia 13 de maio, a projeção popular alcançada pelo abolicionista José do Patrocínio e pelo capoeira Francisco Ciríaco e a Revolta da Chibata (Rio de Janeiro, 1910) são alguns dos elementos emblemáticos da politização do tema racial e da presença política da população negra na sociedade daquele momento. E estudos sobre temas similares têm se multiplicado entre historiadores brasileiros.*

*Não podemos esquecer o importante papel desempenhado pelas organizações negras na ampliação do debate sobre a situação do negro e na luta contra as desigualdades raciais nas primeiras décadas republicanas. Eram instituições fundadas por homens e mulheres negros, decididos a ocupar seu espaço na sociedade, que eram impedidos de participar de instituições do mesmo tipo dirigidas por brancos. Entre elas, vale mencionar as sociedades beneficentes e de ajuda mútua, as sociedades recreativas, as associações operárias, os times de futebol, os grupos carnavalescos, os centros cívicos, os jornais e as instituições educacionais destinadas à formação da população negra. O colégio São Benedito, fundado em 1902, por um professor negro, na cidade de Campinas, e mantido, a partir de 1910, pela Federação Paulista dos Homens de Cor, e a escola Progresso e Aurora, fundada em 13 de maio de 1908, em São Paulo, pelo abolicionista negro salvador Luís de Paula, são exemplos importantes desse tipo de instituição.*

*Percebe-se, portanto, que importantes setores da população negra buscaram colocar a questão racial na ordem do dia e encaminhar, por conta própria, suas reivindicações por ganhos sociais, suas expectativas de intervenção, poder e mudança naquela sociedade que não estava disposta a incluí-los.*

*De todo modo, o fato de a população negra estar politicamente presente na sociedade não significa dizer que suas mobilizações resultaram em amplas conquistas de direitos. Por outro lado, essas tentativas não devem ser menosprezadas por não terem sido vitoriosas.*

*Texto adaptado de:*

*DANTAS, Carolina Vianna. Mobilizações negras nas primeiras décadas republicanas. In: DANTAS, Carolina Viana & MATTOS, Hebe & ABREU, Marta (org.). O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.p.84-94.*

---

## ATIVIDADE 5

---

Atividade individual: produção textual comparando o texto adaptado de Viana (2012) e uma das reportagens sobre racismo apresentadas abaixo:

Reportagem 1:

# Cabeleireira é chamada de 'macaca' em aplicativo de mensagens e denuncia racismo: 'Muito doloroso'

Caso foi denunciado à Polícia Civil e ao Ministério Público. Nos últimos seis meses, MP registrou 168 ocorrências de racismo.

Por TV Bahia

16/07/2018 09h16 - Atualizado há 3 meses



Fonte: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/cabeleireira-e-chamada-de-macaca-em-aplicativo-de-mensagens-e-denuncia-racismo-muito-doloroso.ghtml>.

Reportagem 2:

# Mulher que se negou a ser atendida por funcionários negros em delicatessen é liberada após audiência de custódia

Informação foi divulgada pelo Tribunal de Justiça da Bahia, neste domingo. Suspeita de injúria racial foi presa no sábado, em Salvador.

Por G1 BA

07/01/2018 19h04 - Atualizado há 10 meses



Fonte: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/mulher-que-se-negou-a-ser-atendida-por-funcionarios-negros-em-delicatessen-e-liberada-apos-audiencia-de-custodia.ghtml>.

---

### Reportagem 3:

## A Bahia racista

● 29 de Fevereiro de 2012 ■ 0

Mesmo sendo o segundo lugar no mundo com o maior número de afro-descendentes, a Bahia continua preconceituosa. De acordo com historiadores brasileiros, isso é o resultado de 400 anos de escravidão



*Crédito: Davor Ratkovic / Shutterstock.com*

Fonte: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/02/29/914694/bahia-racista.html>.

### Reportagem 4:

# Menino impedido de almoçar foi vítima de racismo, dizem especialistas

Segurança em centro comercial da Bahia tentou proibir jovem de pagar refeição para criança negra

Fonte: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/brasil/2018/06/menino-impedido-de-almocar-foi-vitima-de-racismo-dizem-especialistas-1014135672.html>.

## ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO COM DOCUMENTOS E FONTES HISTÓRICAS

1. Identifique e procure o significado das palavras que você não conhece:

TEXTO I	TEXTO II

Fonte: Adaptado de Schmidt e Cainelli (2009, p. 123)

2-Identifique palavras-chave que você considera importantes para compreender os textos:

TEXTO I	TEXTO II

3- Qual é a fonte do texto?

---

TEXTO I	TEXTO II
---------	----------

4-De quem ou de que o texto fala?

TEXTO I	TEXTO II
---------	----------

5-Para quem o texto foi escrito?

TEXTO I	TEXTO II
---------	----------

6-Quais as principais ideias apresentadas no texto?

TEXTO I	TEXTO II
---------	----------

---



---

## ATIVIDADE 6

---

### COMO REALIZAR UMA ENTREVISTA

Apropriar-se da metodologia da história oral com um recurso pedagógico na educação básica não tem por objetivo tornar os educandos pequenos historiadores. Afinal é amplamente divulgada a complexidade do trabalho envolvendo seres humanos em várias áreas do conhecimento. Mesmo não obedecendo ao rigor dos trabalhos acadêmicos que envolvem seres humanos, o trabalho com pesquisas deste tipo quando realizadas na educação básica exigem muita organização e treinamento em todas as fases de sua execução. Esta atividade possibilita o desenvolvimento de habilidades de escuta, leitura e escrita, além de aproximar os educandos a suas comunidades à medida que na vivência da pesquisa lhes são permito experienciar que a história não é construída apenas por grandes heróis ou pelos grandes feitos; sendo que, no decorrer da pesquisa, fica evidente para professores e educandos que a história é construída por cada indivíduo, cotidianamente.

- Proponha que os educandos organizados em dupla realizem a leitura da história em quadrinhos sobre entrevistas (<https://Pixton.com/hq:f73ybidf>).
  - Promova uma roda de conversa para discutir as principais ideias da revista. Esta é uma oportunidade de instrumentalizá-los sobre o uso pedagógico da história oral, relacionando os procedimentos descritos na revista com a atividade que pretendem desenvolver.
  - Apresente aos educandos a carta convite para a entrevista (que deve ser preenchida e encaminhada ao entrevistado), a carta de cessão (Solicitação da autorização para uso da entrevista por escrito), a carta de agradecimento e uma ficha contendo os dados do entrevistado.
-

---

## ATIVIDADE 7

---

### PARA ELABORAR A ENTREVISTA

Apesar de eleger como base para o desenvolvimento desta atividade o método da história oral, o cotidiano escolar muitas vezes nos invoca a aproximação de saberes, o que deve ser feito sem hierarquizá-los. Para esta sequência, propomos a realização de uma entrevista coletiva (apesar da história oral destacar a importância da proximidade entre entrevistado e entrevistador, “olho no olho”); temática (Personalidades negras no município de Araçás) com a pretensão de elaborar textos biográficos.

Ao elegermos a história de vida não almejamos elaborar reconstrução completa da vida do entrevistado; ele poderá nos contar sua trajetória como melhor lhe convier. Os educandos poderão exercitar sua autonomia e face ao tema proposto deverão criar suas próprias perguntas ao entrevistado observando objetivo do trabalho. Caberá ao professor orientar a reflexão e a discussão das propostas apresentadas pelos alunos.

- Os estudantes serão organizados em equipes, de preferência a mesma para todas as etapas desta sequência didática. Serão orientados a responder a parte 1 da atividade abaixo em equipe e a parte 2 individualmente. Concluída esta etapa, voltarão para a equipe com o intuito de analisar, discutir e selecionar as quatro ou cinco questões para cada equipe;
  - Nesta etapa, as questões de todas as equipes serão lidas para assim estruturarmos a entrevista.
  - Roteiro para a entrevista
  - Do ponto de vista técnico, a história de vida se caracteriza pela liberdade do entrevistado de contar sua vida como melhor lhe convier: selecionando as temáticas e os aspectos que lhe parecem relevantes. Penso que uma maneira de iniciar este tipo de entrevista consiste em dizer, apenas: “Conte-me sua história”. A partir disso, o papel do entrevistador é escutar e interagir para que a conversa tenha prosseguimento, esclarecendo o que não está suficientemente explicado, solicitando detalhamento e aprofundamento, demonstrando interesse renovado, (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p. 48).
-

---

**PARTE 1**


---

Das orientações descritas na história em quadrinhos sobre história oral que trabalhamos em sala de aula, quais as não pode esquecer para realizar uma boa entrevista?

➤ Responder em equipe:


---

**PARTE 2**


---

O tema de nossa pesquisa é “Personalidade negra no município de Araçás”.  
Elabore individualmente perguntas que possibilitem conhecermos melhor a trajetória de vida do nosso entrevistado:

PERGUNTA	QUAL A SUA INTENÇÃO AO FAZER ESTA PERGUNTA?
1.	
2.	
3.	

---

---

**PARTE 3**

Registre abaixo apenas as perguntas selecionadas por sua equipe:

1.	2.	3.
4.	5.	6.

---

---

**ATIVIDADE 8**

---

**REALIZANDO A ENTREVISTA**

A entrevista utilizando o método da história oral com desenvolvimento possibilita o desenvolvimento de muitas habilidades. Dentre elas podemos relacionar o treino da fala, da escuta, a paciência, o respeito e o cuidado com a história de vida de “outros”. Entrevista em história não costuma ser coletiva, contudo para fins pedagógicos elegemos esta como a melhor opção em detrimento do tempo. Após o término da entrevista, que terá sua duração pré-definida em aproximadamente trinta a trinta e cinco minutos, entregaremos ao entrevistado a carta de agradecimento e, quando este se retirar da sala, professor e aluno realizarão uma discussão abordando os prós e os contras da atividade, quais oportunidades de perguntas foram perdidas, como os estudantes agiram nas entrevistas e o que mais surgir.

---

**ATIVIDADE 9**

---

**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA**

- Cada equipe ficará responsável por transcrever  $\frac{1}{4}$  do tempo da entrevista. O tempo total da entrevista deverá ser acordado anteriormente com o entrevistado e com os estudantes;
- As equipes receberão folhas para rascunho e a definitiva para realizar a transcrição;

Ao final da atividade a entrevista deverá ser digita e enviada por e-mail para que o entrevistado leia e avalie enviando ao professor suas impressões sobre o texto, indicando o que pode e o que não pode ser publicado.

---



## RASCUNHO PARA A TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Como acordado anteriormente a entrevista com \_\_\_\_\_ realizada no dia \_\_\_\_\_ durou \_\_\_\_\_ minutos. Portanto esta equipe realizará a transcrição do seguinte espaço de tempo:  
\_\_\_\_\_ até \_\_\_\_\_;

A transcrição é escrever aquilo que foi dito na entrevista palavra por palavra, ou seja, cria-se um relato escrito constitui-se em uma parte muito importante da entrevista.

---

### **ATIVIDADE 10**

---

#### PRODUÇÃO DE TEXTO

As equipes receberão cópias da entrevista transcrita e revisada pelo entrevistado e serão orientados a:

- Escolher palavras-chave que auxiliarão a nortear a escrita da história de vida deste indivíduo de acordo com o tema proposto;
- Utilizando marcadores de texto ou lápis colorido, deverão selecionar na transcrição “falas do entrevistado” que podem ser relacionadas com as palavras escolhidas pela equipe;
- Relacionar a trajetória de vida do entrevistado com a história da população negra no Brasil.

---

### **ATIVIDADE 11**

---

#### HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Muitos estudantes já estão familiarizados com a linguagem da história em quadrinhos e não terão dificuldades de trabalhar com esta proposta pois o projeto norteador da escola foi: “Histórias em quadrinhos como interface pedagógica nas práticas de leitura e escrita: a Lei 11.645, violência e drogas na escola. Ao final da atividade, as HQs produzidas devem circular para que todos possam apreciar as produções dos colegas:

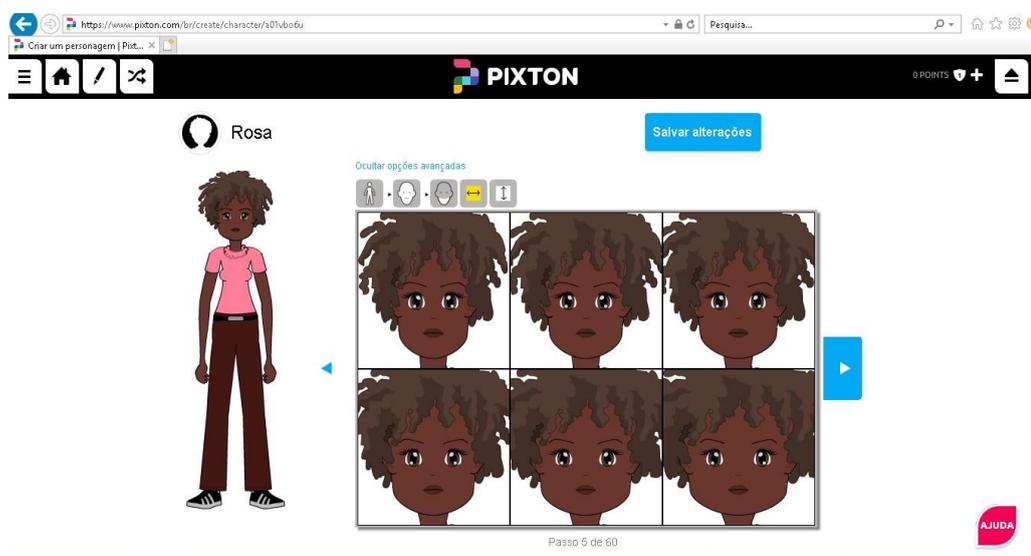
Etapas do trabalho:

---

- Os estudantes deverão pensar sobre a narrativa que desejam contar e de que forma fazê-la. Deverão decidir sobre quem, quantos e as características dos personagens, quais serão o cenário, enredo e o título.
- Deverão produzir um rascunho para definir a distribuição da história nos quadrinhos atentando para a quantidade dos mesmos. Como todo o trabalho foi realizado em equipe, cada estudante pode contribuir com seus talentos específicos (desenhar, colorir, escrever...)

## CRIAÇÃO DE HQs DIGITAIS

Outra opção para a construção de HQs é a utilização de plataformas digitais. Sugerimos o Pixton (<https://www.pixton.com/br/>), que possui uma interface simples permitindo ao usuário criar desenhos com qualidade profissional. É possível escolher as características físicas dos personagens, escolher várias poses, adicionar fundos dinâmicos, objetos, diferentes tipos de balões e formatos de texto.



Fonte: <https://www.pixton.com/br/>

Para usar o serviço on-line do Pixton, é preciso realizar um cadastro ou logar-se com uma conta do Google ou Facebook. Um dos recursos oferecidos é a possibilidade de convidar pessoas para colaborarem com os projetos de HQs. Ao finalizar a criação é possível salvar, imprimir e compartilhar os quadrinhos pelas redes sociais.

---

**ATIVIDADE 12**

---

**AVALIAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO**

Será organizada uma roda de conversa com a presença do entrevistado. Nesta oportunidade, será realizada uma avaliação oral do processo de ensino-aprendizagem e a leitura das HQs. A avaliação será qualitativa, em termos de progressão da aprendizagem do nível conceitual dos alunos em vários momentos.

---

**OUTROS DOCUMENTOS**

---

Carta de agradecimento

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Prezado (a) Sr (a) \_\_\_\_\_

Muito obrigado por sua disposição em participar do projeto Personalidades Negras, no ( nome da unidade escolar). Todos nós aprendemos muito com o seu testemunho, que terá muito valor para nosso estudo sobre a história da população negra no Brasil e será incluído no arquivo de história oral do projeto.

A transcrição da entrevista e cópias das histórias em quadrinhos produzidas pelos alunos serão enviadas ao (à ) senhor(a) via e-mail assim que os alunos completarem a tarefa, o que deve ocorrer em um período de 60 dias.

Agradecemos mais uma vez a sua cooperação.

Cordialmente,

Professora

(nome da unidade escolar)

Fonte: Adaptado de Santhiago e Magalhães (2015, p. 118)

---

## MODELO DE CARTA DE CESSÃO

\_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Eu, (nome completo) autorizo que minha entrevista gravada em ( data da gravação) seja arquivada na ( nome da escola) e que uma cópia dela fique sob os cuidados de ( nome do professor) em formato gravado e escrito.

Autorizo também que minha entrevista seja utilizada para fins pedagógicos, de publicação e de difusão, por (nome do professor).

Esta autorização exime meus descendentes dos direitos sobre esta entrevista.

\_\_\_\_\_  
( nome completo e assinatura do entrevistado)

Fonte: Adaptado de Santhiago e Magalhães (2015, p. 120)

MODELO DE CARTA CONVITE

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Prezado (a) Sr (a),

O Nosso Colégio está desenvolvendo um projeto de história oral e memória sobre \_\_\_\_\_ Nossa intenção é coletar entrevistas com \_\_\_\_\_, a respeito de \_\_\_\_\_, a fim de que nossos estudantes e nossa comunidade possam ampliar seus conhecimentos acerca d \_\_\_\_\_.

Gostaríamos de convidá-lo (a) a fazer parte desse projeto, concedendo uma entrevista de história oral a um de nossos estudantes. As entrevistas são gravadas e têm a duração estimada de uma hora e meia, podendo ser realizadas no local que for mais conveniente para o (a) senhor (a). Após a entrevista, solicitaremos ao (à) senhor(a) a assinatura de um termo de cessão para que ela possa ser usada em nosso projeto escolar.

A/O professor/a \_\_\_\_\_ entrará em contato com o (a) senhor (a) brevemente, por telefone para consultar sua disponibilidade, esclarecer quaisquer dúvidas que tenha e, quem sabe, agendar uma sessão de entrevista. Temos certeza de que seu largo conhecimento sobre \_\_\_\_\_, contribuirá para a realização de nossos objetivos. Por isso, gostaríamos muito que considerasse nosso convite. Caso o aceite marcaremos um horário para gravar essa entrevista.

Nesse meio tempo, fico a disposição para quaisquer esclarecimentos e, em nome da unidade escolar, agradeço desde já sua colaboração.

Cordialmente,

\_\_\_\_\_

---

**CABELOS CRESPOS E CACHEADOS”**

---

---

**APRESENTAÇÃO**

---

Nome do autor (a) da proposta: Rosemary

Ano letivo e unidade: 2018/II UNIDADE

Público alvo:

Duração (número de encontros): 04

---

---

**OBJETO DO MINICURSO**

---

(Descreva a situação que será explorada no minicurso apontando, principalmente, para suas conexões com a realidade dos alunos que são o público – alvo do minicurso):

O significado político do cabelo

Pesquisar produtos naturais que a população araraense utiliza para hidratação do cabelo, reconhecendo e fortalecendo a memória e a autoestima dos estudantes, promovendo uma reflexão crítica acerca das suas origens enquanto se envolvem em processos de aprendizagens nos quais possam vivenciar momentos de investigação utilizando diferentes fontes históricas.

---

---

**JUSTIFICATIVA**

---

(Justifique a escolha da situação que será explorada no minicurso. Por que é importante explorá-la?)

Mais que um simples símbolo estético, cabelo é cultura e para nos negros representa um ato político, atravessando muitas vezes a vontade de quebrar velhos padrões. Seja na curva dos cachos, no comprimento dos dreads ou no formato simétrico de um black power, é fundamental que cada vez mais negros e negras entrem em contato direto com fontes históricas que referendam a cultura negra sem essencializá-la contribuindo para formação da identidade.

Pesquisadoras como Ângela Figueiredo e Nilma Lino Gomes, abordam a relação do cabelo com a construção da identidade negra. Independe dos “modismos” de cada época (alisados nos anos 60, afros nos anos 70, permanente afro nos anos 80) este cabelo, hoje objetos de pesquisa inclusive em química constitui-se em um elemento importante para abordamos a identidade negra de forma positivada nas escolas de ensino básico.

Durante a escravidão uma das formas de violência impostas estavam as que raspavam, mutilavam os cabelos. Nos anos 90 a “chapinha” era o “ferro de cabelo”, este ainda utilizado em algumas cidades do interior baiano. Hoje com a diversidade dos salões de beleza étnicos, e a subdivisão dos cabelos crespos e cacheados o mercado nos oferece uma gama de produtos para cuidar deste ícone da identidade negra.

---

Para os professores que ainda assim não enxergaram o “conteúdo”, as “habilidades”, a “instrumentalização histórica necessária” atenham-se aí. Em consonância com os estudos do/nos/com o cotidiano escolar.

Pesquisar a vida nas escolas é, nessa perspectiva um meio de incorporar ao campo do currículo uma nova possibilidade de compreensão da complexidade que lhe é inerente, com seus macros elementos e micro elementos em permanente diálogo, modificando-se mutuamente e produzindo, com isso, novos conhecimentos curriculares, currículos *pensados/praticados* pelos *preticantes/pensantes na vida cotidiana nas/das escolas* (OLIVEIRA, 2013, p. 57).

---

## **OBJETIVOS DO MINICURSO**

---

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e transformações culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

---

## **CONTEÚDOS QUE SERÃO EXPLORADOS NAS ATIVIDADES DO MINICURSO**

---

A história da população negra no Brasil

O historiador e suas fontes

---

## **RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS NECESSÁRIOS**

---

- Data show
  - Computador
  - Plástico filme
  - Vasos de creme capilar (vazios e limpos)
  - Vasos de medidas
  - Peneiras
  - Coadores
  - Vasos plásticos transparentes
  - Celulares
  - Papel ofício
  - Machucadores de madeira
-

- Liquidificador
- Colheres
- Cremes capilares
- Papel metro
- Fita adesiva
- Plantas, frutas, verduras, sementes, óleos (trazidos pelos estudantes)

---

## **BIBLIOGRAFIA**

---

(Liste a bibliografia necessária para a preparação do minicurso ou que os alunos do minicurso necessitarão para poder acompanhá-lo).

Utilizaremos textos de Nilma Lino Gomes e Ângela Figueiredo (adaptados a uma linguagem acessível ao ensino fundamental II e que podem ser acessados nos seguintes links:

- ✓ <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>
- ✓ <http://www.anpocs.com/index.php/papers-26-encontro/gt-23/gt17-14/4475-afigueiredo-cabelo/file>

---

## **AVALIAÇÃO**

---

A avaliação será qualitativa, em termos de progressão da aprendizagem do nível conceitual dos alunos em vários momentos durante o minicurso.

---

## **DESENVOLVIMENTO**

---

---

### **FASE 1**

---

OBJETIVO:

- ✓ Reconhecer discursos ideológicos racistas desnaturalizando o presente

DESENVOLVIMENTO DA NARRATIVA DE ENSINO

---

- ✓ O professor apresentará aos alunos o “museu dos cabelos”- consiste em dispor objetos, produtos e imagens de itens nos cabelos no passa e no presente. Discorrerá sobre estes elementos.
- ✓ A turma será dividida em dois grupos e promoveremos um júri simulado. O réu será o cabelo que estará sendo condenado pelo crime de “ser ruim”, o professor será o juiz e avaliará os argumentos dos estudantes dos grupos de defesa e de acusação. Antes de proferir a sentença o Juiz/professor solicitará que os grupos se subdividam e façam a leitura dos autos do processo (*adaptação do texto Corpo e cabelos como símbolos da identidade negra, de Nilma Lino Gomes*) e anotem elementos que possibilitem a defesa do acusado.
- ✓ Em casa deverão buscar evidencia da inocência do acusado (cabelo), pesquisando com seus avós ou pessoas de seu convívio social que tenham mais de 60 anos e tenham cabelos crespos, como faziam para cuidar dos cabelos e deixa-los bonitos. Esta atividade de pesquisa é individual e as receitas devem ser anotadas assim como o tipo de relação que a pessoa tinha com os seus cabelos no passado.

---

## FASE 2

---

- ✓ Roda de conversa apresentando as pesquisas realizadas, analisar quais serão testadas em casa pelo aluno ou por alguém que ele indicar. Deverão em casa fazer fotos de antes e depois de utilizar o produto e um pequeno texto analisando os possíveis benefícios da receita para entregar no encontro seguinte;
- ✓ Leitura da adaptação do texto *Global African Hair: representação e recepção da exposição fotográfica sobre o cabelo crespo*, de Ângela Figueiredo, responder a atividade 1 e discutir em classe.
- ✓ Como atividade de casa deverão visitar a página virtual que preferirem cujo tema seja “cabelos crespos e cacheados” e junto com os textos trabalhados no minicurso, as discussões e as pesquisas que realizaram; devem produzir um texto que servirá de base para a defesa ou acusação.

O site abaixo aborda o tema explicando a estrutura dos cabelos crespos.

<https://fitcosmeticos.com.br/entendendo-a-estrutura-e-a-fragilidade-do-fio-crespo/>

---

---

**FASE 3**

---

**OBJETIVOS:**

- ✓ Identificar mudanças e permanências na representação do negro,

**DESENVOLVIMENTO DA NARRATIVA:**

- ✓ Última fase do júri simulado. Os alunos deverão se inscrever para atuarem como advogados de defesa ou de acusação do réu (cabelos). O juiz será substituído por um dos estudantes e se não houver inscritos para a acusação o professor assume esta função.
  - ✓ No final do julgamento/atividade espera-se que o réu seja inocentado para que os alunos possam confeccionar um cartaz de comemoração expondo as receitas e as fotos de antes e depois de usá-las.
-

## Considerações finais

A construção da identidade negra de forma positivada é um dos maiores desafios para muitos professores, especialmente quando, em uma escola pública que a maioria dos alunos são oriundos de comunidades remanescentes de quilombos, nos deparamos com turmas beirando a superlotação e recebemos de alguns estudantes o alertam: “eu detesto história, é só decoreba”. Realmente a manutenção de algumas práticas pedagógicas fundamentam esse preconceito por parte dos alunos, uma história que “nunca viram nem escreveram e já estão cansados só de ouvir falar”.

Neste contexto a problemática deste trabalho surge do nosso questionamento acerca de práticas pedagógicas que possam ser desenvolvidas na escola a fim de romper com o silenciamento da história e da cultura destes estudantes negros, assumindo uma postura de valorização da história e cultura negra e africana tão próxima aos estudantes. Dessa forma, procuramos desenvolver algumas práticas de ensino de história em que estes sujeitos se percebam enquanto agentes ativos na construção de história, optamos por uma pedagogia ativa. Para tal fim, foi preciso pesquisar procedimentos de ensino que possibilitassem diálogos entre a história enquanto ciência prescrita no currículo e as experiências desses sujeitos. O desafio era: como promover uma ecologia de saberes no CMA que extrapolasse as fronteiras de seus muros?

Por isso priorizamos nas propostas de aula-oficina, sequência didática e minicurso acima descritos, atividades que propiciam o aprendizado a partir do par experiência/sentido de forma desafiante, criativa possibilitando o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para a instrumentalização em história. Além disso, que envolvessem os alunos em discussões que fornecessem elementos para a construção de sua identidade negra de forma positivada, desnaturalizando o presente, diferenciando-o do passado e perspectivando o futuro.

Em um estudo que envolve o corpo a estética e a história do povo negro no âmbito local e nacional o uso da metodologia da história oral em sala de aula possibilita a abordagem de diversos aspectos da vida social a partir das lembranças dos indivíduos e conecta os estudantes às suas comunidades obrigando-os a ressignificarem alguns preconceitos, como o fato de ser “preto” e “quilombola”.

---

## Referências Bibliográficas

- ALBERTI, Verena. **O(s) uso(s) de documentos de arquivo na sala de aula**. Trabalho final. Cursista: Verena Alberti. Tema: Ações afirmativas e cotas nas universidades. Título: Estudo sobre ações afirmativas. Semestre/ano: 2/2013. Disponível em: [http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/assets/difusao/pdfs/ACOES\\_AFIRMATIVAS\\_Verena\\_Alberti.pdf](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/assets/difusao/pdfs/ACOES_AFIRMATIVAS_Verena_Alberti.pdf). Acesso em: 13 jul. 2018.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. & FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador, centro de Estudos Afro Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006 p. 20-253. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/uma-historia-do-negro-no-brasil.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2018.
- AGUIAR JR, Orlando. **O planejamento de ensino. Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores, módulo II**. Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, 2005. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/indicacao-de-leitura-modulo-ii-o-planejamento-de-ensino/>. Acesso em 20 de jun. 2018.
- ANHORN, Carmen Tereza G.; COSTA, Warley da. **Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis**. Educ. Real. Porto Alegre, v.36, n.1, p.127-147, jan./abr., 2011.
- APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra , os subalternos**. Porto Alegre: Arnet, 2008.p.83-125.
- BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** 5. ed. São Paulo, Cortez 2018.
- BONDÍA, Carlos Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Jan/fev/Mar/Abr2002 N°19, 2002. Disponível em [www.scielo.br/pdf/rbdu/n19/n19a02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbdu/n19/n19a02.pdf). Acesso em: 03 dez. 2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_eticoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf). Acesso em: 03 dez. 2017.
- CARVALHO, Janete Magalhães & FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produções de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP, Ufes, 2013.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de Fazer**. 15.ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 p.9-110.
- DANTAS, Carolina Viana, MATTOS, Hebe & ABREU, Marta. **O negro no Brasil: Trajetórias e Lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
-

FELINTO, Renata (Org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras na sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidades, musicalidade e artes visuais.** Belo Horizonte, MG, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FIGUEIREDO, Â. Gênero: dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil. In: PINHO, AO. and SANSONE, L., (Orgs). **Raça: novas perspectivas antropológicas** [online]. 2nd ed. rev. Salvador:EDUFBA, 2008, pp. 237-255. ISBN 978-85-232-1225-4. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 15 fev. 2018.

FIGUEIREDO, Â. **Cabelo, Cabeleira, Cabeluda e Descabelada: Identidade, Consumo e Manipulação da Aparência entre os Negros Brasileiros.** XXVI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. GT 17-Relações Raciais e Etnicidade. Caxambu, outubro de 2002. Disponível em:<http://books.scielo.org/id/3tqqd/pdf/pinho-9788523212254-09.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2018.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & Ensino de História.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral: Possibilidades e Procedimentos.** São Paulo, Humanitas, 2002.

GAYATRI, Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart de Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa – Belo Horizonte: Editora UFMG. 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra/Body and hair as symbols of black identity.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Editora Vozes, 2009

---

HERMETO, Míriam. **Canção popular brasileira e o ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2012.

LARCHERT, Jeanes Martins.; OLIVEIRA, Maria Valdenez de. **Panorama da Educação Quilombola no Brasil**. Políticas Educativas, Porto Alegre, v.6, n.2, p.44-60, 2013 – ISS:1982-3207. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/45656/28836>. Acesso em: 03 nov. 2017.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. V.2 n.32. 2006. P.286-272. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MOYSÉS, Sarita Maris Affonso. **Literatura e História: imagens de leituras e leitores no Brasil no século XIX**. XVII Trabalho apresentado na XVIII Reunião da ANPEd, Caxambu, outubro 1995. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/158779072/Literatura-e-Historia-imagens-de-leitura-e-de-leitores-no-Brasil-do-seculo-XIX>. Acesso em: 28 dez.2017.

MONTEIRO, MORISSON, Toni. **O olho mais azul**. Tradução Manoel Paulo Ferreira com posfácio da autora. São Paulo: Companhia das Letras 2003.

MUNANGA, Kabenguele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo. Documentos de uma militância pan-africanista**. Brasília: Fundação Cultural Palmares/ Rio de Janeiro: OR Editor Produtor Editor, 2002.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RÜSEN, JÖRN; SMITDT, Maria Auxiliadora.; BARCA, Isabel.; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs.) **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2001.

SANTHIAGO, Ricardo & MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **História Oral na sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010. p. 73-94.

---

SANTOS, Jócelio Teles dos. **O poder da cultura e a cultura do poder**: A disputa simbólica da herança cultural negra na Bahia. Salvador: EDUFBA, 2005.

SMITDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo. Scipione, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: *uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntico, 2004.

XAVIER, Giovana. **Os mistérios do "empório da beleza": gênero, raça, cosmética e transnacionalismo no pós-abolição (Brasil e EUA, anos 1920)**. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364775132\\_ARQUIVO\\_TextoGi o vanaXavier\\_ANPUH.31.3.2013\\_.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364775132_ARQUIVO_TextoGi o vanaXavier_ANPUH.31.3.2013_.pdf). Acesso em: 12 maio. 2018.

### Sites consultados:

Produzido pelo canal Futura e dirigido pela cineasta Juliana vicente neste episódio apresenta a trajetória, conquistas e trabalho da maquiadora especializada em peles negras Daniele Damatta: <https://youtube.com/watch?v=2QfY7E03o3Ac&t=358s>. Acesso em: 13 out. 2018.

Música Boa esperança: Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/boa-esperanca/>. Acesso em: 17 set. 2017.

Vídeo clip oficial da música Boa Esperança do rapper Emicida: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AauVal4ODbE>. Acesso em: 17 set. 2017.

Site que proporciona desenvolver livros e histórias em quadrinhos digitais: Disponível em: <https://www.pixton.com/br/>. Acesso em: 20 jul. 2018.

Site que explica a estrutura do cabelo crespo. Disponível em: <https://fitcosmeticos.com.br/entendendo-a-estrutura-e-a-fragilidade-do-fio-crespo/>. Acesso em: 28 set. 2018.

Disponível em: Reportagens sobre racismo:. Acesso em: 28 set. 2018.

Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/cabeleireira-e-chamada-de-macaca-em-aplicativo-de-mensagens-e-denuncia-racismo-muito-doloroso.ghtml>. Acesso em: 28 set. 2018.

Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/mulher-que-se-negou-a-ser-atendida-por-funcionarios-negros-em-delicatessen-e-liberada-apos-audiencia-de-custodia.ghtml>. Acesso em: 28 set. 2018.

---

Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/02/29/914694/bahia-racista.html>. Acesso em: 28 set. 2018.

Disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/brasil/2018/06/menino-impedido-de-almocar-foi-vitima-de-racismo-dizem-especialistas-1014135672.html>. Acesso em: 28 set. 2018.

---

## Apêndices



**Apêndice A. Pesquisa com estudantes do Colégio Municipal de Araçás.****PESQUISA COM ESTUDANTES DO COLÉGIO MUNICIPAL DE ARAÇÁS**

1 escreva o seu nome completo:

-----

2 Qual a sua idade? \_\_\_\_\_

3 Que série você está cursando? Em que turma?

-----

4 Em qual turno você estuda?

( ) Matutino

( ) Vespertino

( ) Noturno

5 Como você se identifica?

( ) Branco

( ) Indígena

( ) Amarelo

( ) Negro

( ) Pardo

( ) Outros

5 Qual é o principal meio de estudo que você utiliza?

( ) Livros didáticos

( ) textos online

( ) Vídeos

( ) Outros (Especificar) \_\_\_\_\_

-----

6 Marque os meios de comunicação que você acessa para ter informações:

( ) Rádio

( ) Jornais impressos

( ) Revistas impressas

( ) Televisão

( ) Redes sociais (especificar) \_\_\_\_\_

-----

( ) Outros (especificar) \_\_\_\_\_

-----

7 Em que locais você tem acesso à internet?

( ) Em casa

( ) Na lan house

( ) Na casa de amigos, vizinhos ou parentes

( ) Em estabelecimentos comerciais( especifique quais estabelecimentos)

8 Que atividades você pratica para se divertir?

9 Com quem você mora? Em qual localidade?

10 A casa que sua família mora é...

( ) Alugada      ( ) Própria      ( ) Outros (Especifique) -----

11 Qual a renda mensal de sua família em reais?

12 Quantas pessoas estão empregadas em sua casa?

13 Que profissões elas exercem atualmente?

14 Qual o grau de instrução de cada membro da sua família?

15 Em sua família há algum membro diagnosticado com ...

( ) Glaucoma

( ) Anemia Falciforme

( ) Outros( especificar) \_\_\_\_\_

( ) N.D.A.

16 Quantas pessoas desempregadas há em sua casa?



3 O preconceito mais frequente na sua escola está relacionado a...

- ( ) Opção sexual  
( ) Classe Social  
( ) Questões raciais  
( ) Outros - Quais? \_\_\_\_\_  
( ) Não há preconceito em minha escola.

4 Quais os assuntos referentes a cultura afro-brasileira você gostaria que fossem abordados na escola?

-----  
-----  
-----  
-----

5 Descreva as características ( físicas e comportamentais) da/o " namorada/o dos seus sonhos":

-----  
-----  
-----  
-----

6 Qual o seu ritmo musical preferido?

-----  
-----  
-----

7 Escreva o nome dos três programas de tv mais assistidos por você:

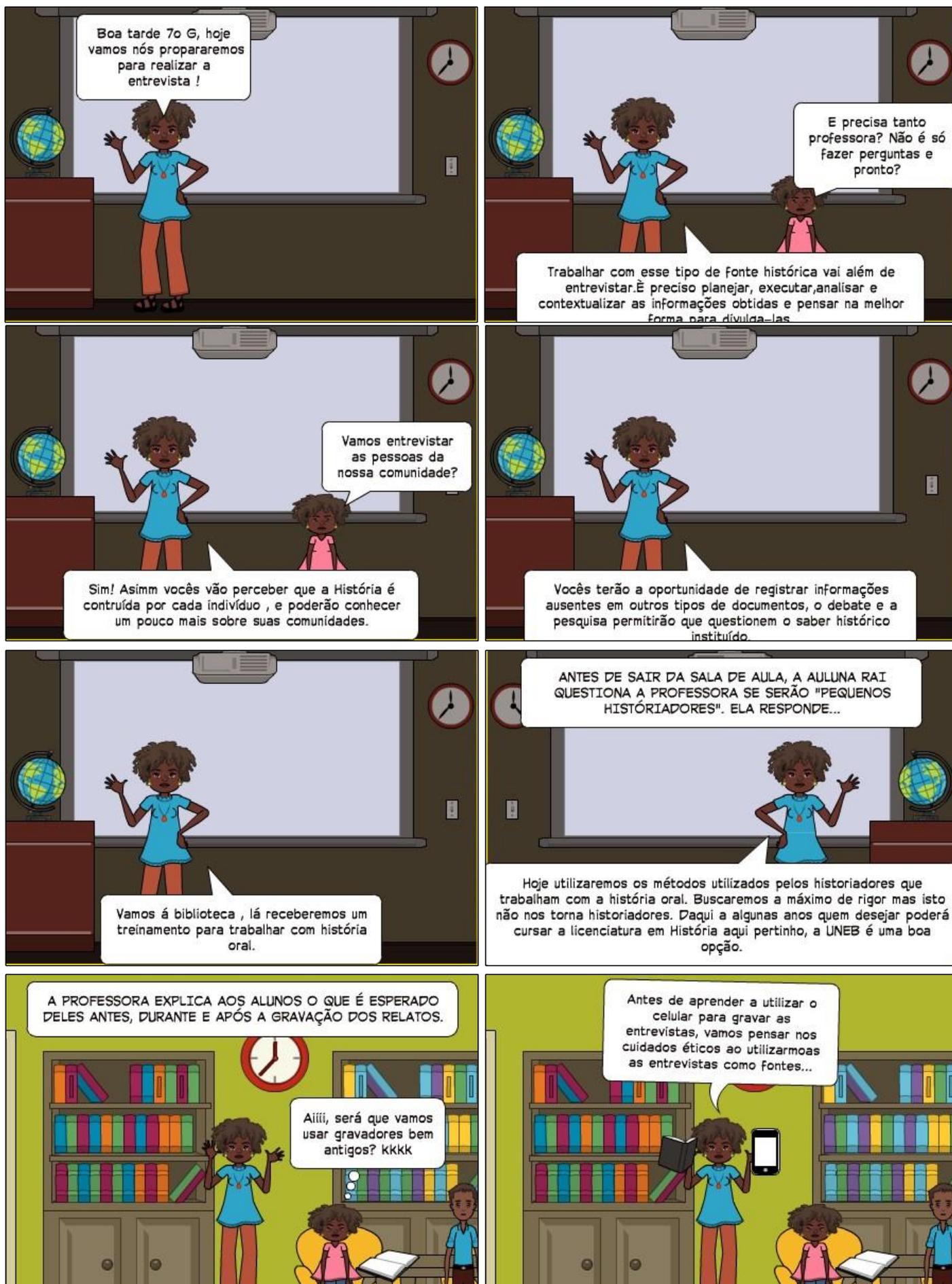
- 1 \_\_\_\_\_  
➤ 2 \_\_\_\_\_  
➤ 3 \_\_\_\_\_

8 E sua família, que programas de televisão assistem?

-----  
-----

## Apêndice B. HISTORIADORES TAMBÉM ENTREVISTAM

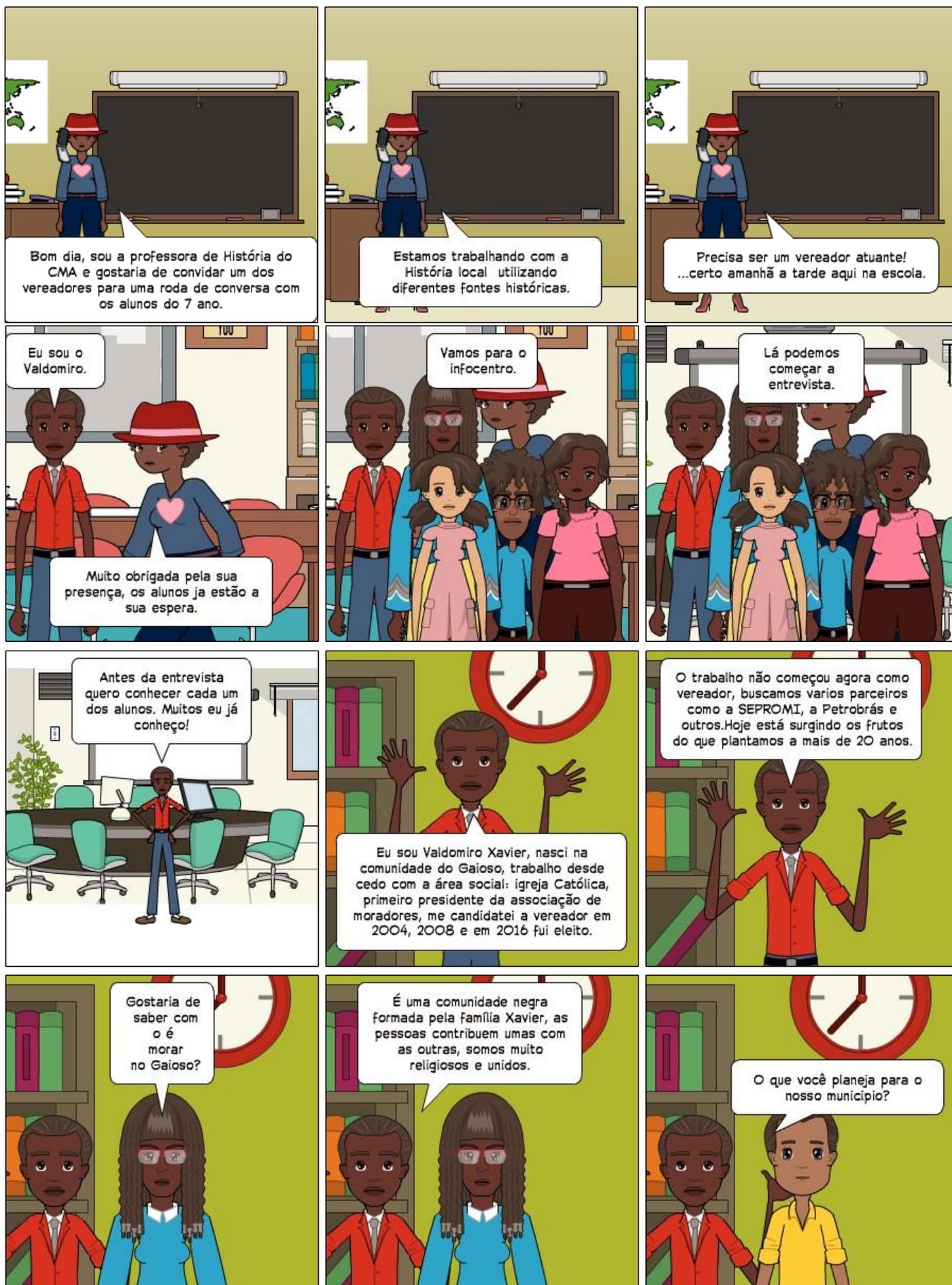
por humanas2018

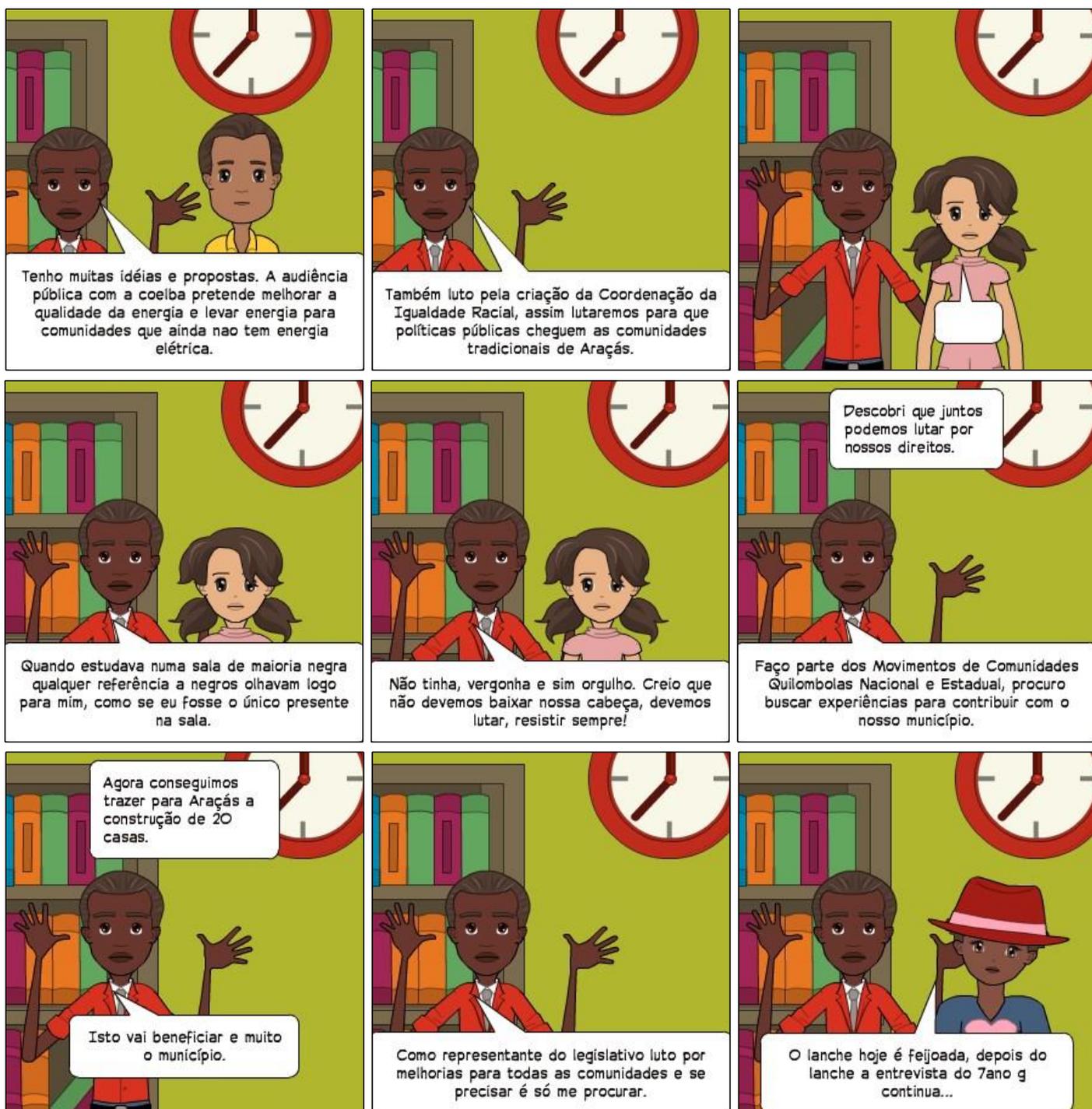












## Apêndice D. Pró Daiane em: ESCOLA PÚBLICA SIM!

por humanas2018

