



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

DANIELLE SOUZA SANTOS

**A COR DESSA ESCOLA SOU EU: DIÁLOGOS ENTRE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS E O ENSINO DE HISTÓRIA NO
COLÉGIO ESTADUAL DE BARRA DO POJUCA (2020-2021)**

Salvador
2022

DANIELLE SOUZA SANTOS

**A COR DESSA ESCOLA SOU EU: DIÁLOGOS ENTRE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS E O ENSINO DE HISTÓRIA NO
COLÉGIO ESTADUAL DE BARRA DO POJUCA (2020-2021)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual da Bahia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientação: Prof.^a. Dr.^a. Célia Santana Silva

Salvador
2022

“O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. ”

(Paulo Freire, 1970)

“As únicas pessoas que realmente mudaram a história foram os que mudaram o pensamento dos homens a respeito de si mesmos. ”

Malcom X

DEDICATÓRIA

A todas e todos profissionais de educação que, apesar de todas as adversidades, acreditam e se dedicam a construir uma educação transformadora que possibilite um mundo onde a cor da pele não seja um fator para se cometer injustiças.

AGRADECIMENTOS

Escrever um texto de agradecimento é, sobretudo, reconhecer que você não esteve sozinho na jornada e ser grata a todas e todos que, direta ou indiretamente, trilharam o percurso contigo. Eu tenho absoluta certeza que, sem o apoio de pessoas generosas, a conclusão desse trabalho seria impossível. Sei que colocar o nome de todas e todos que me ajudaram é impossível, então quero deixar o meu mais sincero agradecimento a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a construção e o amadurecimento das minhas percepções para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa.

Em especial quero agradecer ao ProfHistória, este programa que, ao meu ver, tem uma relevância educacional importantíssima por ajudar a nós professores a pensarmos e repensarmos nossas práticas para poder aprimorá-la.

Obrigada aos meus colegas da turma 2019 do ProfHistória, não tenho dúvidas que foi um privilégio tê-los encontrados e vivenciar com vocês.

Quero agradecer também a todas e todos os professores pelos diálogos e desafios propostos que me ajudaram a ampliar o olhar sobre educação, docência e humanidade. Em especial quero agradecer a professora Dra. Célia Santana Silva, minha orientadora nessa jornada. Suas falas foram fundamentais, pois me ajudaram a construir, reconstituir e refletir de forma mais aprofundada passos da minha autoformação pessoal e profissional.

Quero agradecer também a minha mãe pelo encorajamento de sempre e ao meu amigo José Eudes Belo pelas conversas e apoio. Não tenho como mensurar a importância de vocês nessa jornada.

E muito especialmente quero agradecer aos meus colegas de trabalho e amigos, o professor Augusto Souza Santos, o professor João Carlos Vieira Peixoto e o professor Lázaro Reinaldo Alberto dos Santos Ferreira. Sem vocês nada disso seria possível. Obrigada pelos sins e pela partilha e trocas de conhecimentos e experiências em horas e horas de conversas. Tê-los ao meu lado melhoraram-me como pessoa e como profissional. Vocês fazem a diferença na educação pública.

UBUNTU

RESUMO

A Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, é uma importante conquista dos movimentos negros diante dos pilares da exclusão e do abandono, nos quais a educação da população negra brasileira foi estruturada. Porém, quase vinte anos após sua sanção, ela ainda encontra obstáculos para ser efetivamente implementada na educação brasileira. Diante deste quadro, esta pesquisa teve como objetivo principal analisar como, coletivamente, os professores de História do Colégio Estadual de Barra do Pojuca (CEBP) desenvolvem, articulam e inserem diretrizes da Lei 10.639/03 em suas práticas pedagógicas. O CEBP tem, majoritariamente, estudantes e funcionários negros e pardos e, portanto, deve enxergar tal negritude em seu cotidiano pedagógico. Baseado nesta necessidade, este trabalho, utilizando como metodologia a pesquisa-ação e a história oral, estruturou-se a partir de rodas de conversas com professores envolvidos na pesquisa em que debateram sobre a criação e implementação da Lei 10.639/03 e questões étnico-raciais articuladas na formação continuada, na docência, no livro didático, no currículo de História e no Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio, para então desenvolver sequências didáticas antirracistas que possam ajudar estudantes negras, negros e não negros a desenvolverem positivamente suas identidades étnico-raciais, assim como contribuir no combate ao racismo dentro e fora da Unidade Escolar. As dimensões propositivas produzidas foram três sequências didáticas antirracistas; rodas de conversas mensais para debater questões étnico-raciais a fim de construir coletivamente outras sequências didáticas antirracistas; e propostas de diretrizes fundamentadas na Lei 10.639/03, para serem inseridas no PPP do CEBP. As sequências didáticas antirracistas foram depositadas no computador do CEBP, destinado aos professores do colégio, assim como estão disponíveis nas redes sociais do colégio¹.

Palavras chaves: Ensino de História, Educação antirracista; Relações étnico-raciais

ABSTRACT

Law 10.639/03, which mandates the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture, is an important achievement by black movements in the face of the pillars of exclusion and neglect in which the education of Brazil's black population was structured. However, almost twenty years after its sanction, it still faces challenges to be effectively implemented in

¹ As redes sociais do CEBP são o facebook, @cantinhodocebp, e o instagram, @ce_barradopojuca

Brazilian education. Facing this issue, the main objective of this research was to analyze how history teachers of the State School of Barra do Pojuca (CEBP) collectively develop, articulate and introduce directives of Law 10.639/03 in their teaching practices. The CEBP has, in the majority, black and brown students and employees and, therefore, it must see this blackness in its pedagogical routine. Based on this need, this work, using as methodology the research-action and oral history, was structured from conversations with teachers involved in the research in which they debated the creation and implementation of the Law 10. 639/03 and ethno-racial issues articulated in continued education, in teaching, in the textbook, in the History curriculum and in the Political Pedagogical Project (PPP) of the school, to then develop anti-racist didactic sequences that can help black and non-black students to positively develop their ethno-racial identities, as well as contribute to the fight against racism inside and outside the School Unit. The proposed dimensions produced were three anti-racist teaching sequences; monthly conversations to discuss ethno-racial issues in order to collectively build other anti-racist teaching sequences; and proposed guidelines based on Law 10.639/03, to be inserted in the PPP of CEBP. The anti-racist didactic sequences were deposited in the CEBP's computer, destined to the teachers, as well as being available in the school's social networks².

Keywords: History Teaching, Anti-racist Education; Ethnic and racial relations

² The school's social networks are the facebook, @cantinhodocebap, and instagram, @ce_barradopojuca.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES/IMAGENS

Figura 01: localização da cidade Camaçari, no mapa da Bahia	13
Figura 02: área territorial de Camaçari	14
Figura 03: distritos de Camaçari	14
Figura 04. Colégio Barra do Pojuca, casarão	57
Figura 05: Colégio Estadual Barra do Pojuca depois da reforma	57
Figura 06: Colégio Barra do Pojuca depois da reforma, interior	57
Figura 07: Colégio Barra do Pojuca depois da reforma, laboratório de Ciências	58

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: NECESSIDADE URGENTE DE APLICÁ-LA	26
2.1. Educação da população negra brasileira: breve apontamento	26
2.1.1. A escolarização dos negros e negras no Brasil escravista do final do século XIX	27
2.1.2. Educação no século XX e os Movimentos Negros: o que dizem aos negros e negras	30
2.1.3. Legislação Educacional Brasileira para negros e negras: desafios para o século XXI	38
2.2. Currículos: necessidade de romper com a lógica colonialista	42
3. QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E NARRATIVA HISTÓRICA ESCOLAR: OS DESAFIOS DAS IDENTIDADES NEGRAS NO COLÉGIO ESTADUAL DE BARRA DO POJUCA	49
3.1. Algumas reflexões sobre identidade e educação	49
3.2. Conhecimento Histórico Escolar e Decolonialidade	53
3.3. O cenário da pesquisa: ser professor: O Colégio Estadual de Barra do Pojuca reflexões sobre a prática docente	57
3.4. A e os protagonistas da pesquisa	58
3.4.1. O professor Augusto de Souza Santos	59
3.4.2 A professora Danielle Souza Santos	60
3.4.3. O professor João Carlos Vieira Peixoto	61
3.4.4. O professor Lázaro Reinaldo Alberto dos Santos Ferreira	63
4. PORTAS OU MUROS: O QUE TORNA A ESCOLA UM LOCAL DE APRENDIZAGEM PLURICULTURAL E ANTIRRACISTA?	66
4.1. O ser professor: reflexões sobre a prática docente	66
4.2. A insatisfação com a vida escolar: algumas razões	69
4.3. Pensar e repensar coletivamente a prática profissional para desenvolvê-la	74
4.4. O primeiro encontro	78
4.5. O segundo encontro	85
4.6. O terceiro encontro	93
4.7. O quarto encontro	99
4.8. O quinto encontro	108
4.9. A importância dos encontros com os professores	113
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS - O AMBIENTE ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS	116
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS	130

1. INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de grande diversidade étnico-racial e étnico-cultural. Sua Constituição, promulgada em 05 de outubro de 1988, no seu artigo 5º garante a igualdade, de todas as formas, aos cidadãos residentes no país, naturais ou estrangeiros, e no seu inciso XLII estipula a prática de racismo como crime inafiançável e imprescritível. Estes princípios constitucionais buscam instituir situações igualitárias de acesso a direitos e cumprimento de deveres para todos. Entretanto, ao analisarmos a sociedade brasileira, percebemos que na prática o conceito de igualdade estipulado na Constituição, por muitas vezes, é desassociado do conceito de equidade que evita a desigualdade e promove a justiça social.

Atualmente mais da metade da população brasileira é negra³. E é impossível falar de igualdade racial no Brasil quando os diversos grupos étnicos-raciais não são tratados com equidade, isto é, quando as disparidades de condições e oportunidades entre os grupos étnico-raciais ainda são traços preponderantes na sociedade e por muitas vezes tratadas com negligência por órgãos de todas instâncias do governo. Isto demonstra um racismo estrutural⁴ que se manifesta nos âmbitos econômico, político, educacional, social, jurídico, entre outros. A igualdade, sobretudo a igualdade racial, se consolidará quando medidas de equidade forem adotadas, a exemplo das cotas universitárias⁵, para que as profundas desigualdades étnico-raciais que marcam o país sejam superadas.

³ De acordo com o IBGE, em 2018 55,8% da população brasileira se declarou parda ou negra. Disponível em: <https://ibge.gov.br/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html> . Acesso em: 11/02/2020

⁴ Partindo da ideia de Silvio de Almeida, o racismo é uma manifestação normal de uma sociedade e não um fenômeno patológico. O racismo estrutural é aquele que normaliza as relações sociais a partir das diferenças fenóticas como elemento para a separação social e constitui as ações conscientes e inconscientes dos indivíduos. É o racismo estrutural que integra e organiza a economia, a política, a sociedade e a subjetividade e se desenvolve nas relações interpessoais e nas dinâmicas das instituições sociais fazendo com que alguns grupos acabem não acessando direitos e tenham suas mobilidades sociais bloqueadas. Assim, o racismo estrutural vai diferenciar as oportunidades dentro da sociedade e marcar definitivamente a existência de pessoas a partir da raça enquanto elemento social. Portanto, o racismo é o alicerce da desigualdade e violência que modelam a sociedade contemporânea e por isso ele é estrutural. (ALMEIDA, 2019, p. 20-21)

⁵ A Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, sancionado no governo Dilma Rousseff, decreta que todas as instituições federais de ensino superior devem reservar, no mínimo, 50% das vagas de cada curso técnico e de graduação aos estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 11/02/2020. É importante ressaltar o pioneirismo da UNEB na implementação de cotas raciais para admissão de novos estudantes. Em 2020 a universidade completou 18 anos da aprovação do sistema de cotas raciais, a partir de deliberação interna, sem decretos do executivo estadual. Dessa maneira, a UNEB foi a primeira instituição de ensino superior (IES) do Brasil a instituir o sistema de cotas raciais e se juntou à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) no pioneirismo das ações afirmativas universitárias. Disponível em: <https://portal.uneb.br/proaf/2020/12/15/18-anos-de-cotas-na-uneb-historias-de-lutas-e-garantia-de-direitos/> . Acesso em: 21/08/2020.

No âmbito educacional, a falta de reflexão sobre a realidade das/dos estudantes para desenvolver um currículo que respeite a pluralidade étnico-racial brasileira reforça a não equidade racial, aprofundando as desigualdades, impossibilitando que todos tenham mesmas chances de ascensão social ao eliminar uma educação básica igualitária e de qualidade para todos. As/os estudantes negros, em especial, enfrentam sérios problemas educacionais que vão da discriminação às dificuldades de permanência no sistema educacional⁶. Aprofundar as análises sobre a questão étnico-racial na educação é pensar em uma educação inclusiva, democrática e que considere o sujeito em todas as suas especificidades.

Atuando como professora de História desde 2006 na comunidade de Barra do Pojuca, subdistrito de Camaçari, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, percebo que as/os estudantes da rede pública de ensino com os quais trabalho possuem as seguintes características: são em sua maioria de raça negra⁷, pertencentes a classe socioeconômica vulnerável⁸, provenientes de famílias com diversas formatações nucleares divergentes da formação pai, mãe e filhos, vivem em comunidades sem infraestrutura adequada (ausência de sistema de esgoto ou planejamento urbano) e pertencem a comunidades marcadas pela violência oriunda da guerra do tráfico de drogas. No entanto, mesmo diante deste quadro a princípio tão negativo, essas/esses jovens cujas idades variam de 11 a 20 anos de idade se mostram extremamente criativas/os e culturalmente engajadas/os.

⁶ Uma apuração da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, diz que a proporção de brasileiros negros e pardos com 25 anos ou mais de idade que finalizaram a educação básica obrigatória, ou seja, concluíram no mínimo o ensino médio foi de 40,3%, ao passo que brasileiros brancos na mesma faixa etária que concluíram o ciclo básico de educação foi 55,8%. A apuração mostra também outros dados sobre as disparidades educacionais entre brancos e negros no Brasil, como por exemplo: o número médio de anos de estudo por brancos é de 10 anos e de negros é de 8,2 anos, em relação a pessoas sem instrução e Ensino Fundamental incompleto a porcentagem de brancos é de 33,5% enquanto a de negros é de 48,9%. Em se tratando de pessoas com Ensino Médio completo e Superior incompleto, entre os brancos a porcentagem é de 33,6% e entre os negros 29,6%. Já as pessoas com o Ensino Superior completo, a porcentagem entre brancos é 22,9% e, entre negros, 9,3%. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao>. Acesso em: 11/01/2020

⁷ Utilizarei a grafia negro e negra para considerar os pretos e pardos, segundo as denominações utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

⁸ De acordo com um relatório da Universidade Federal de Juiz de Fora, a classe vulnerável, também chamada de classes E e D, é a parcela da população que tem renda familiar de até 04 salários mínimos (R\$: 4.400 em 2021). Dentro do grupo de vulneráveis que se encaixam na classe E, estão pessoas em situação de miséria até as que ganham dois salários mínimos (R\$: 2.200 em 2021) e enfrentam problemas como falta infraestrutura habitacional (como moradias em locais de risco, sem rede elétrica e sem cômodos separados) não possuem acesso a água potável, têm pouca ou nenhuma escolaridade. Já os vulneráveis da classe D são pessoas em ascensão no que diz respeito, principalmente ao consumo, mas assim como os anteriores, ainda enfrentam problemas de ordem política, econômica e social como dificuldade ao acesso a direitos básicos como saúde e segurança. Muitos não possuem casa própria e, devido à falta de educação financeira têm problemas com consumo dispendioso que pode resultar em altas dívidas. Disponível em <https://www2.ufjf.br/noticias/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/relatorio.pdf>. Acesso em: 11/03/2022

Criatividade e engajamento que são evidenciados em espaços e atividades para além da sala de aula e que são parte dos aspectos da sua vida cotidiana. Tais atividades abrangem, por exemplo, a indumentária visual destes com a ostentação de seus penteados afro, o envolvimento com práticas esportivas e culturais a exemplo da capoeira e do samba de roda, como também seu envolvimento com o cenário musical a partir de suas participações em grupos de samba ou rap ou organizações filarmônicas.

O cenário tão desafiador e complexo que essa comunidade escolar apresenta, reflete experiências educacionais também complexas, algumas vezes exitosas outras vezes frustrantes quando não atingem os objetivos esperados na produção do conhecimento histórico escolar⁹. Essas experiências compõem minha prática escolar e, como professora negra da disciplina de História, em uma comunidade localizada na região metropolitana da Roma Negra¹⁰, a preocupação com a produção de sentidos, com a formação de vínculo entre o estudado e o vivenciado e com a construção do conhecimento histórico escolar das/dos discentes é constante. Tal preocupação encontra apoio na perspectiva freiriana¹¹ que afirma que a experiência educacional deve ajudar a/o estudante a “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1996. p 46)

O Colégio Estadual de Barra do Pojuca¹², local onde é ambientada minha pesquisa, está situado na Comunidade de Barra do Pojuca, no distrito de Monte Gordo, da cidade Camaçari, região metropolitana de Salvador/Ba e existe desde 2010. Até 2020 era ambientada em um espaço improvisado, uma casa de veraneio adaptada. Desde sua fundação nunca possuiu

⁹ A partir da minha experiência profissional, vivi várias experiências exitosas ou não. Uma experiência bastante significativa para a pesquisa que desenvolvo no mestrado profissional ocorreu em 2014, quando realizei, em parceria com a professora de Língua Portuguesa, uma atividade intitulada “É racismo sim!”, na qual abordamos, com os estudantes dos primeiros anos do Ensino Médio, textos explicativos, músicas e reportagens sobre racismo estrutural, racismo velado e racismo institucional e, após as discussões em sala, os estudantes produziram murais com frases racistas comumente usadas no cotidiano e que, muitas vezes, não são vistas como racistas, a exemplo de “você precisa alisar seu cabelo rebelde”, “negra (o) de beleza exótica” ou “negra (o) com traços finos”, ou ainda “você não é negro(a), é moreno(a)”. Tais murais foram espalhados pela escola como instrumento de conscientização e a participação e o engajamento dos estudantes na atividade anteriormente descrita foram tão bem-sucedidos que se tornou comum o surgimento de relatos espontâneos de identificação de atitudes racistas que antes eram interpretadas como comentários normais, brincadeiras ou elogios.

¹⁰ Roma Negra é como é conhecida a cidade do Salvador, capital da Bahia, por ser a cidade brasileira que concentra a maior comunidade de negros no Brasil. Em Salvador e região metropolitana, os negros (pretos e pardos) somam 82,1% da população. Essa região também concentra o maior número de negras e negros fora do continente africano, de acordo com a Fundação Palmares. www.palmares.gov.br/?p=53773. Acessado em 18/12/2019

¹¹ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, o Método Paulo Freire, ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o corpo discente. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação. Ele é também o Patrono da Educação Brasileira.

¹² No capítulo 2, falarei mais detalhadamente sobre a Unidade Escolar.

coordenador pedagógico, enfrenta uma rotatividade considerável de docentes porque a maioria do quadro docente não é concursada e é notório o isolamento da disciplina História na organização de atividades pedagógicas voltadas a temáticas de cunho mais socioculturais, como os festejos juninos e Dia Nacional da Consciência Negra. Mesmo nestas atividades, em que as propostas visam a problematização de questões sociais, políticas e regionais e não apenas celebrações culturais, nem todas/os discentes alcançam os objetivos pedagógicos pensados pelas/pelos docentes. Seja por falta de recursos materiais, didáticos e/ou financeiros, seja por falta de um coordenador pedagógico ou docente que consiga sintetizar esses objetivos em diálogos mais claros para as/os discentes, seja por interferências externas que as/os docentes não têm como alcançar. O Projeto Político Pedagógico da unidade escolar está defasado e não apresenta nenhuma proposta de ações pedagógicas que reflitam sobre as Leis 10.639/2003 e 11645/2008.

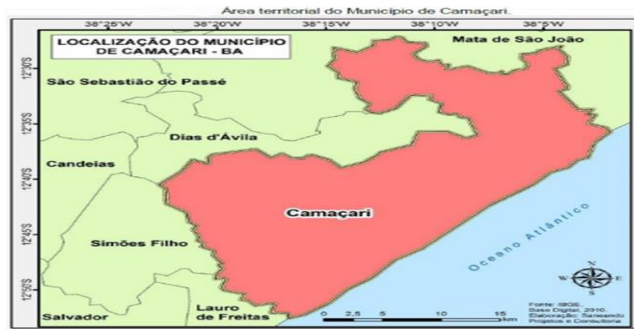
Figura 01: localização da cidade Camaçari, no mapa da Bahia



Fonte: SEDUR - Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente de Camaçari¹³

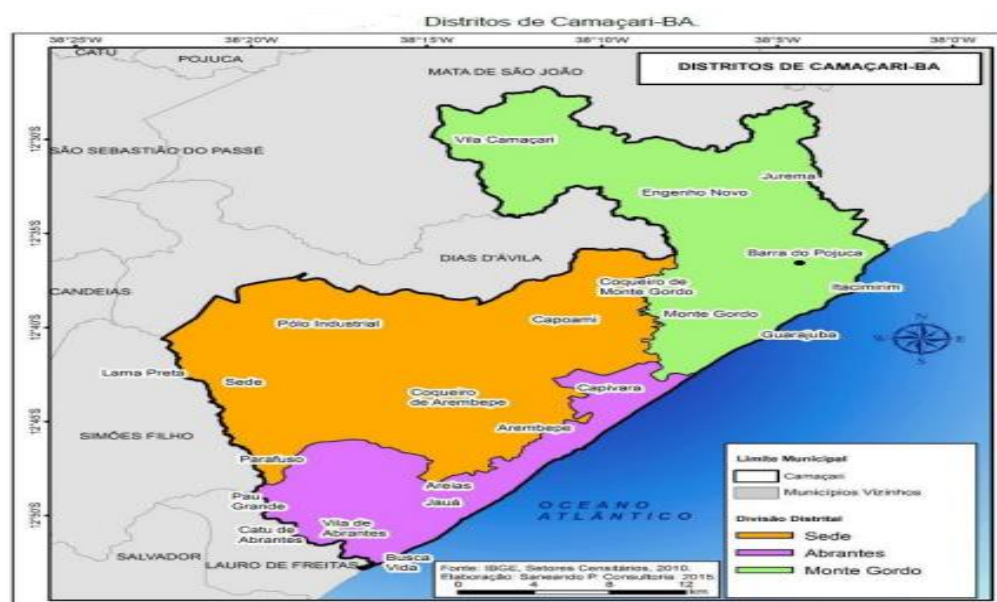
¹³ Disponível em: [http:// sedur.camacari.ba.gov.br/omunicipiodecamacari](http://sedur.camacari.ba.gov.br/omunicipiodecamacari). Acessado dia 20/10/2021

Figura 02: área territorial de Camaçari



Fonte: SEDUR - Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente de Camaçari¹⁴

Figura 03: distritos de Camaçari



Fonte: SEDUR - Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente de Camaçari¹⁵

Em uma atividade escolar sobre o Dia Nacional da Consciência Negra, deparei-me com alguns estudantes negros posicionando-se contrários à celebração da data em questão e ao sistema de cotas para o ingresso no Ensino Superior de pobres, indígenas, deficientes e, sobretudo, negros. Ver tais posicionamentos em jovens negros de classe socioeconômica vulnerável inquietou-me por revelar seu desconhecimento do porquê da existência de um dia da Consciência Negra e do que esse dia representa politicamente. Esse cenário pode ser visto

¹⁴ Idem

¹⁵ Disponível em: <http://sedur.camacari.ba.gov.br/omunicipiodecamacari>. Acessado dia 20/10/2021

como um reflexo do desconhecimento por parte desses jovens do processo histórico brasileiro que negou à maioria da população negra acesso à educação e, conseqüentemente, à possibilidade de ascender social e economicamente e ocupar esferas de poder dentro da sociedade brasileira.

Essas inquietações despertaram em mim constatações: uma parcela das/dos discentes negras/os não reconhece o descaso histórico do Estado brasileiro para com a população negra. Muitos deles não entendem como legítima a necessidade de reparação deste descaso por parte deste Estado. É indispensável atinar para o que faz com que as/os estudantes não entendam a importância política da luta por igualdade racial de direitos. É imprescindível discutir as estratégias que as/os profissionais da educação da Unidade Escolar usam para lidar com as questões étnico-raciais presentes no colégio, assim como é imprescindível discutir como a Lei 10.639/2003¹⁶, que torna obrigatória o ensino da história africana e afro-brasileira, é trabalhada em suas salas de aula. Também é necessário compreender os desafios do ensino de História como um possível caminho no auxílio às/aos estudantes negras/os a passarem do senso comum à consciência histórica sobre questões étnico-raciais e, especialmente, compreender: qual o papel do ensino de História para a tomada da consciência histórica sobre a cidadania e direito sociais para todos e não apenas para uma parte da população.

Diante do exposto acima, é necessário ressaltar que o ensino de História é entendido aqui como um caminho para transformar, criar e possibilitar que as/os estudantes se reconheçam como seres sociais e históricos. Vale ressaltar que não é a minha intenção atribuir ao ensino de História um papel salvacionista, mas um *lócus* de possibilidades e perspectivas.

Todos esses questionamentos acerca da necessidade de trabalhar mais profundamente questões étnico-raciais com o alunado me levou a pensar na música “o canto da cidade”¹⁷, onde originalmente o autor compôs a letra como forma de enaltecer e afirmar o orgulho da negritude e a importância da população negra para o desenvolvimento cultural, social e econômico da capital baiana. Assim como na música o autor afirma que “a cor dessa cidade sou eu” meu intuito, ao utilizar como eixo educacional temáticas relacionadas à diversidade étnico-racial, é que as/os estudantes negras/os do Colégio Estadual de Barra do Pojuca, compreendendo a beleza e influência da negritude latente em si e na unidade escolar gritem orgulhosamente “a cor dessa escola sou eu”.

¹⁶Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 02/12/2019.

¹⁷ Música composta por Tote Gira em 1992 e interpretado pela cantora Daniela Mercury.

Apesar de não citar a expressão decolonialidade curricular¹⁸, a concepção freiriana corrobora com essa perspectiva quando defende que a educação tem de estar relacionada com o contexto social da/do estudante para que ela/e possa enxergá-la de forma crítica e autônoma. Paulo Freire (2014) argumenta que para que esse objetivo seja alcançado algumas questões sobre a/o educanda/o devem ser formuladas pela/o educador(a): onde vive minha/meu estudante? quem é ela/e? o que ama? o que sonha? o que deseja? o que a/o estimula? o que a/o frustra? o trabalho em sala a/o ajuda a ser transgressor(a) ou reproduzidor(a) do sistema? Em um currículo descolonizador, a educação deve ajudar a/ao educanda/o a refletir sua própria realidade para ser capaz de transformá-la. A partir dessa perspectiva a política educacional adotada pela/o educador(a) deve ser voltada para a defesa do direito democrático de sermos diferentes e sermos respeitados em nossas diferenças. Esta postura é necessária para que realidades e vivências silenciadas possam ser percebidas pela estrutura educacional alicerçada em uma visão monocultural e eurocentrada.

Paulo Freire (1996) também defende que a/o educador(a) tem de ter a consciência que ela/e não é o don/ao da verdade, pois o conhecimento é social e histórico e por isso a relação educacional é dialética: ao mesmo tempo que ensina, a/o educador(a) também aprende com a/o educanda/o. Se esta dimensão não for levada em conta, a relação educacional se torna dogmática e desumana. Sendo assim, a/o docente deve desenvolver suas atividades ligadas ao compromisso de colaborar com o processo de transformação social e humano da/do estudante. Isto só será possível através do diálogo, onde docentes e discentes estão em uma relação horizontal e não hierárquica de liberdade de expressão.

A necessidade de dialogar com docentes de História sobre questões de ensino-aprendizagem fundamenta-se, entre outros elementos, nas matrizes epistemológicas na área de Educação Histórica de Luis Fernando Cerri¹⁹ (2010) que, dentre outras questões, defende que ensinar História não é repassar um conjunto de dados e sim compartilhar uma forma de pensar e com isso estabelecer um diálogo com o mundo histórico da/do estudante. Para Cerri, a

¹⁸ O termo decolonialidade curricular diz respeito à crítica ao modo de produção de conhecimento que é organizado a partir da experiência do colonizador. Esse conhecimento é admitido como universal e classificado como racional e científico e legitima as escolhas das temáticas que irão compor os currículos escolares. Desnaturalizar esse conhecimento tido como posto e conhecer o processo de construção curricular possibilita que problematizemos: Currículo para quê? Currículo para quem? Qual conhecimento compõe o currículo? Perceber a ação da matriz colonial de poder e como ela organiza o processo educativo permite construir estratégias de ruptura com esse modelo vigente. Para aprofundar os estudos sobre decolonialidade curricular (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

¹⁹ Luis Fernando Cerri é graduado em História e possui mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor associado no Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atua no mestrado acadêmico de História e no mestrado profissional (ProfHistória) da UEPG. Tem experiência na área de História, com ênfase em ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura histórica, didática da história, consciência histórica, identidade social, ensino de história.

consciência histórica é um fenômeno social e por isso, o papel da disciplina História e das/dos docentes de História possuem uma outra dimensão, para além dos muros da escola, por intervirem nesse fenômeno. Por isso, é necessário que as/os docentes discutam as regras e os princípios da composição da História como problemas de ensino e aprendizagem.

“A formação da consciência histórica é um fenômeno social com múltiplos elementos e variáveis. Ao considerar o conceito, dimensiona-se o efetivo papel da disciplina de história na escola, ou seja, o de um dos fatores intervenientes nesse fenômeno. Assim, a Didática da História passa a exigir um redimensionamento, também, dos objetivos disciplinares, deixando para trás a lista de conteúdos como dentro do debate. Esse centro passa a ser a preocupação com a identidade de quem receberá a ação do professor de história” (CERRI, 2010, p. 270)

Carlos Henrique Farias Barros (2013) em seu livro *O Ensino de História, Memória e História Local* também explicita essa necessidade de diálogo ao afirmar que o ensino de História realiza um importante papel uma vez que ajuda as/os estudantes a refletirem sobre seus valores e práticas do dia a dia ao relacionar estas práticas com as questões históricas próprias do seu grupo de convívio presente em nível local, nacional e mundial. Essa importância se dá na medida em que o Ensino de História “contempla pesquisa e reflexão da relação construída socialmente e da relação estabelecida entre indivíduo, grupo e mundo social” (BARROS, 2013, p. 2-3). Nessa perspectiva o ensino de História pode perpetrar escolhas pedagógicas capazes de possibilitar às/aos estudantes refletirem sobre seus valores e suas práticas cotidianas possibilitando-lhes relacionarem-se de forma crítica com conflitos históricos próprios ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial.

Com isso, Cerri (2010) e Barros (2013) apontam que as/os docentes de História devem ter como metas profissionais, dentre outras: refletir o lugar do ensino de História no contexto educacional, político e social; estimular o senso crítico das/os estudantes e incentivar a sua reflexão sobre suas práticas individuais e coletivas, vinculando-as com àquelas de gerações anteriores.

Uma das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas no Ensino Médio diz que a educação é um dos mecanismos de transformação de um povo e que a escola deve estar democraticamente comprometida com a promoção do ser humano na sua integridade, estimulando a formação de

valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e características próprias dos grupos sociais que constituem a sociedade brasileira e mundial²⁰.

Percebe-se assim que uma das orientações fundamentais estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) para o Ensino Médio é a formação de cidadãos e cidadãs críticos e conscientes do seu papel na sociedade e que saibam interferir nela quando e se acharem necessário. Nesta perspectiva, o ensino de História tem o papel de ajudar as/os estudantes a desenvolverem suas capacidades críticas sobre suas realidades e a do mundo. Porém, a relação entre o Ensino de História e as/os estudantes sempre se dá de forma tensa e problemática, visto que as/os discentes convivem, instigam e são instigados por vários ambientes, como por exemplo o ambiente familiar, círculos de amizades, grupos religiosos, entre outros, que influenciam suas percepções da realidade e estes ao entrarem em contato com discussões históricas na sala de aula podem desenvolver conflitos ideológicos. Portanto, a apreensão deste ensino para a formação de uma consciência histórica e uma identidade étnico-racial não é simples ou fácil.

A problemática da minha dissertação reside em compreender quais estratégias e desafios encontrados pelos docentes do ensino de História do Colégio Estadual de Barra do Pojuca para inserir, articular e desenvolver, no Ensino Médio da Educação Básica da Rede Pública de Ensino, práticas pedagógicas que promovam uma educação antirracista e que contribua positivamente para a formação de uma identidade étnico-racial das/os estudantes negros. Para averiguar esta questão, elenquei como estratégias investigar de que forma os professores de História da unidade escolar mencionada acima compreendem, introduzem e trabalham a questão étnico-racial no Brasil e no mundo, bem como identificar as diretrizes traçadas pela comunidade escolar no Projeto Político Pedagógico (PPP)²¹ do Colégio Estadual de Barra do Pojuca a fim de que seja assegurada o cumprimento da Lei 10.639/2003 na unidade escolar.

Pessoalmente o que me motiva a pesquisar educação antirracista é me perceber uma mulher negra que ao longo da vivência tem esbarrado em infindas situações onde a questão racial é evidente e hoje, como uma professora negra de um alunado majoritariamente negro, ter a possibilidade de debater e aprofundar questões étnico-raciais com a juventude negra.

Desse modo, pedagogicamente, meu intuito com essa pesquisa é colaborar com as discussões sobre educação antirracista e a importância da atuação das/os docentes na profusão das discussões étnico-raciais para a erradicação do racismo estrutural dentro e fora das escolas.

²⁰ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004

²¹ A partir desse ponto, será utilizada a sigla PPP para referir-se ao Projeto Político Pedagógico.

Como conclama Paulo Freire (1996), é necessário lutar contra uma educação opressora e defender uma educação libertadora. Para Freire, uma educação libertadora é aquela que ajuda a/o educanda/o a refletir sua própria realidade para ser capaz de transformá-la. Portanto, a/o educador(a) deve desenvolver suas atividades ligadas ao compromisso de colaborar com o processo de reflexão crítica e autônoma das/os educandos. Isto se reflete em nossas escolhas pedagógicas. Constitui-se em uma escolha política já que na concepção freiriana a educação é um ato político de construção do conhecimento e de criação de outra sociedade mais ética, mais justa, mais humana, mais solidária. Portanto, não há espaço para a neutralidade e improvisos. Se nossa política pedagógica não for para concretizar um mundo mais justo e democrático, onde qualquer ato de violência e discriminação sejam vistas como atos vergonhosos, a democracia educacional que tanto falamos em nossos discursos, encontros pedagógicos e congressos educacionais é uma farsa.

Academicamente minha dissertação tem o intuito de contribuir para o debate e aprofundamento da importância das análises do ensino de História como local de possibilidade para a problematização das questões étnico-raciais presentes em nossa sociedade e nas escolas, com destaque para a percepção de que as produções historiográficas escolares são tão necessárias quanto as produções historiográficas acadêmicas para as pesquisas históricas.

Socialmente defendo que minha dissertação apresenta relevância, pois percebo que, nos dias atuais, há significativos avanços de grupos e entidades de representações negras em busca da igualdade racial, de oportunidades igualitárias e de ampliação de direitos civis e sociais. Tais êxitos, embora importantes, ainda podem ser classificados como tímidos por não possuírem a capacidade de revolucionar o quadro sociopolítico vigente, embora se constituam em importantes passos na direção de profundas e transformadoras mudanças na nossa realidade.

Essas conquistas são resultados de lutas, debates e enfrentamentos dos movimentos negros ao sistema político, social e econômico imposto. E também são alvos de críticas, sabotagens e tentativas de silenciamento por parte daqueles que não querem perder seus privilégios sociais oriundos da profunda desigualdade social e racial existente em nossa sociedade.

Um dos grandes problemas de enfrentamento da chamada meritocracia é a sua aceitação acrítica que ocorre devido à falta de conhecimento do processo histórico e das lutas dos movimentos negros contra o racismo estrutural de uma parte considerável daqueles que sofrem as consequências dessa lógica meritocrática.

A educação era vista pelos movimentos negros do século XX como uma ferramenta para a ascensão social. Porém, como apresentam Gonçalves e Silva (2000), a manutenção do *status*

quo social, tanto no momento da mudança da Monarquia para a República bem como durante as primeiras décadas do Período Republicano, nos mostra que o governo republicano deu continuidade ao abandono educacional da/do negra/o, algo marcante no período monárquico e colonial. Deste modo, a educação da população negra no Brasil foi estruturada em torno de dois eixos: exclusão e abandono.

A escola é uma entidade social e por isso manifesta seus contrastes. Portanto, é importante refletir sobre o seu papel acerca do racismo interiorizado que é absorvido e realimentado no espaço escolar e, sobretudo, sobre o papel do ensino de História no conhecimento desse processo de luta pela igualdade racial. É de fundamental importância refletir sobre o processo de desenvolvimento e aplicação de práticas pedagógicas das/dos docentes de História sobre questões étnico-raciais a fim de contribuir para a compreensão pelas/pelos estudantes negras/os do processo de construção da cidadania brasileira e na garantia e ampliação dos direitos civis, sociais e políticos conquistados por seus antecessores.

Uma importante vitória dos movimentos negros em direção a uma pedagogia que respeite as diferenças étnico-raciais foi a sanção da Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de História da África e afro-brasileira. Contudo, apesar da sanção desta lei se concretizar como mais um passo no processo de descolonização curricular por abrir caminho para uma educação antirracista ao legitimar a temática de questões afro-brasileiras e africanas nas aulas, em seus currículos e livros didáticos, ela também aponta para a necessidade da escola, do currículo²² e da formação de docentes edificarem possibilidades de trabalhar a história do mundo através de novos prismas, novas vozes, novas organizações cognitivas e epistemológicas. Portanto, a lei por si só não garante uma educação antirracista, pois precisa que ocorra, inclusive, uma ruptura com a educação eurocêntrica, que toma como único eixo pedagógico a cultura branca.

Assim como em outros processos identitários, a identidade racial não é inerente à pessoa. Ela é construída por processos sociopolíticos e históricos que envolvem inúmeras variáveis, causas e efeitos que norteiam como a pessoa se percebe no grupo em que está inserido. Além das relações familiares e com vizinhos ou amigos, as vivências escolares são relevantes nesse processo, já que a escola é um dos locais de processo de construção da identidade, pois nela as/os estudantes passam boa parte do seu dia por anos.

²² Na acepção freireana, o currículo é um conceito amplo que diz respeito à teoria, política e prática inscritas no processo educativo. O currículo é arena contestada, onde diferentes agentes sociais disputam pelos sentidos da educação; seus sentidos não são neutros, expressando aquilo que determinado grupo deseja integrar ao processo formativo. A escolha do que deve ser lecionado está em constante conflito e negociação, conferindo caráter político e ideológico à questão educacional (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 45-62).

O imaginário social sobre a raça²³ está presente nas escolas e influencia a forma como as práticas pedagógicas são construídas e como as/os estudantes negras/os são enxergados. Nilma Lino Gomes²⁴ (1996) nos alerta que as teorias racistas, presentes na sociedade, são realimentadas nas escolas quando não se problematizam questões étnico-raciais, legitimando o imaginário e a prática racista na sociedade e na escola. Portanto, a escola não é um espaço neutro onde as questões sociais, culturais e raciais são deixadas do lado de fora. O racismo e a discriminação racial estão presentes na sociedade e nas relações entre docentes e discentes.

Sendo assim, é necessário compreender a naturalização das diferenças culturais por meio da ideia de raça e o processo que nos leva a perceber tudo aquilo que não é europeu como algo não moderno, assim como compreender a ressignificação do conceito de raça no Brasil para que possamos descolonizar o currículo e as práticas pedagógicas em vários níveis educacionais.

Nilma Lino Gomes (1996) também explicita a necessidade de um olhar étnico-racial sobre a escola ao afirmar que é necessário discutir a escola enquanto espaço e tempo marcado pela diversidade de gêneros, crenças, identidades, idades que moldam os sujeitos social, racial e culturalmente e que essa diversidade tem de ser levada em conta na organização pedagógica para que práticas racistas, excludentes e sexistas não sejam adotadas.

É na escola que se acentua os estereótipos sobre os negros, oriundos da violência racial que os sujeitos da comunidade escolar tiveram em seus contatos nos seus círculos familiares, círculos de amizades, vivência com vizinhos e outros. Portanto, o racismo estrutural está presente na escola e pode ser evidenciado em práticas como as tentativas de branqueamento²⁵

²³ Utilizarei nesta dissertação a grafia raça na sua perspectiva sociológica e não científica, em virtude de sua utilização histórica. Visto que cientificamente é consenso que o conceito biológico de raça como ferramenta para entender a diversidade genética humana é algo ultrapassado e nocivo. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/02/05/ciencia/1454696080_059342.html. Acesso em: 18/12/2019.

²⁴ Nilma Lino Gomes é uma pedagoga brasileira. Tornou-se a primeira mulher negra do Brasil a comandar uma universidade pública federal ao ser nomeada reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, em 2013. Tem se posicionado, frequentemente, na luta contra o racismo no Brasil. Esteve à frente do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, que uniu as secretarias de Políticas para Mulheres, Igualdade Racial, Direitos Humanos, durante a gestão da presidente Dilma Rousseff.

²⁵ Essa postura que evidencia o racismo estrutural ainda presente nos dias atuais é oriunda da “ideologia do branqueamento” caracterizada pela represália da mestiçagem, colocando o negro e o mestiço como a moléstia social, enfatizando que as doenças e o fracasso na sociedade eram decorrentes dos povos negros. Esse processo de branqueamento tinha como objetivo mascarar as diferenças sociais, alegando que todos viviam de forma harmoniosa, sendo que os negros eram de maneira ideológica levados a viverem, adquirirem os costumes e mudarem a estética adotando os padrões brancos europeus. A ideologia do branqueamento foi muito defendida no final do século XIX e início do século XX pela elite brasileira e baseava-se em teses eugenistas para estruturar a ideia de que era necessário embranquecer o país, tornar a população branca, uma vez que ser negro era considerado ruim. Estas teses eugenistas defendiam a ideia de que o homem branco europeu tinha o padrão da melhor saúde, da maior beleza e da maior competência civilizacional em comparação às demais “raças”, como a “amarela” (asiáticos), a “vermelha” (povos indígenas) e a negra (africana). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/ideologia-do-branqueamento-tudo-que-voce-precisa-saber/>. Acesso em:

de estudantes negras/os originadas pelo apagamento de sua negritude com o uso de termos “atenuantes” como “moreninha/o”, “chocolate”, etc., tão presentes em algumas esferas da linguagem para se referir a estudantes negras/os. A negação da negritude de tais estudantes também ocorre quando não se acredita no potencial das/os estudantes negras/os em comparação com as/os estudantes brancas/os ou quando há espanto para com os destaques intelectuais alcançados por estudantes negras/os. Também o racismo estrutural é evidenciado quando em festividades escolares, a exemplo daquelas que visam celebrar o folclore, as contribuições indígenas e negras na formação da sociedade brasileira são relegadas a meras contribuições culturais enquanto a cultura branca é tida como a matricial.

Uma escola onde a ausência de docentes negras e negros é notória leva a criança a um cotidiano e cultura escolar baseados em padrões brancos. Porém a presença de docentes negras/os não garante que eles irão romper com o discurso e práticas racistas, nem significa a inclusão de discussões da questão racial como algo importante e necessário na escola.

Essa omissão docente pode se dar pela ausência de discussões sobre a diversidade étnico-racial na formação das/dos docentes, pela falta de articulação entre docentes proveniente da ausência de coordenação pedagógica e mesmo pela falta de diálogo entre as/os docentes e demais profissionais da educação sobre essa temática. Tais falhas podem ser fomentadas pela falta de artigos no Plano Político Pedagógico (PPP) da escola que suscite a discussão de metas para uma educação antirracista. A dificuldade nas abordagens da questão racial no espaço escolar revela que ainda somos despreparados para lidar com sujeitos étnicos-culturais diversos.

Outro aspecto que vale ser ressaltado como empecilho para uma educação antirracista é a estrutura de um currículo eurocentrado e sem multirreferencialidade, no qual os conteúdos são centralizados em acontecimentos e narrativas europeias em que fatos, como a chegada dos europeus na América e o processo escravista no Brasil, sejam contados a partir do ponto de vista do discurso histórico dominante, no qual personagens como os bandeirantes são retratados como heróis e personagens como Zumbi são mostrados como marginais e não como personagens frutos de um contexto histórico que é palco de disputas de narrativas históricas.

E qual o lugar do ensino de História nesse processo? Circe Bittencourt²⁶ (2011) aponta-nos que a cultura escolar brasileira permitiu a manutenção de uma história eurocêntrica que

²⁶ Circe Bittencourt é licenciada e bacharel em História, tendo exercido durante muitos anos o magistério no Ensino Fundamental e Médio. Tornou-se mestre e doutora em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, professora aposentada da Faculdade de Educação da USP, onde ministrou curso de Metodologia do Ensino de História, e desenvolve ainda pesquisas e orientações sobre História da Educação, em particular sobre história dos currículos, do livro didático e sobre ensino de História na pós-graduação. Atualmente é professora de pós-graduação do programa Educação: História, Política, Sociedade na PUC-SP e desenvolve pesquisas sobre a história da educação indígena.

impedia a inserção de novos sujeito e regiões no ensino de História no Brasil. Esta realidade começou a ser abalada com as mudanças legislativas na educação, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que traz o alicerce da pluralidade cultural, o que redimensiona os fundamentos do conhecimento curricular levando ao questionamento das ausências de grupos sociais e do recorte de gênero nos conteúdos históricos escolares.

Em suma, meu interesse profissional fundamenta-se em tentar entender as estratégias e desafios encontrados pelos professores de História do Colégio Estadual de Barra do Pojuca para inserir, articular e trabalhar temáticas étnico-raciais em suas práticas educacionais a fim de enfrentar o racismo estrutural presente na escola. Partindo do diálogo com os docentes acerca de suas estratégias educacionais, busquei identificar suas formas de contribuir positivamente na construção da identidade étnico-racial de estudantes negras e negros através de práticas pedagógicas do ensino de História. Para tal, propus a análise, problematização e investigação do processo de construção e aplicação das práticas pedagógicas que abordam questões étnico-raciais desenvolvidas pelos professores da disciplina mencionada acima, para perceber suas compreensões e ações acerca de uma educação antirracista.

Para atingir as estratégias mencionadas, utilizei as metodologias história oral, apoiada nas ideias de Janaina Amado e Marieta de Moraes Ferreira, e pesquisa-ação a partir da qual, junto com um grupo focal formado pelos professores de História do Colégio Estadual de Barra do Pojuca, intentei discutir a possibilidade de promover uma educação antirracista a partir da construção de sequências didáticas para os três anos regulares do ensino médio. A proposta inicial para o contato, discussão e construção das sequências didáticas com os professores foi pensada de acontecerem exclusivamente durante as Atividades Complementares²⁷ (ACs) da primeira unidade do ano letivo de 2020, porém devido às suspensões das atividades escolares em março deste mesmo ano, em virtude da pandemia do Covid-19, só foi possível um encontro no início do ano letivo, onde foi apresentado aos professores apenas a proposta de pesquisa. Diante dessa realidade imposta no ano letivo de 2020, optei em organizar os encontros com os professores selecionados para participar da pesquisa via ferramentas do Google. Para tal, inicialmente enviei um questionário aos personagens da pesquisa para analisar suas leituras sobre identidade étnico-racial e sobre suas concepções de decolonialidade do currículo

²⁷ Que segundo a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) é o espaço/tempo inerente ao trabalho pedagógico do professor e que se destina ao planejamento e organização das atividades a serem realizadas de forma individual ou coletiva pelos docentes na unidade escolar. Esses encontros são feitos por área de conhecimento. Ou seja, as ACs são os momentos em que os professores se reúnem para dialogar, refletir, desenvolver e socializar, acompanhados por um coordenador pedagógico, as práticas pedagógicas e curriculares a serem aplicadas nas unidades escolares. Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/atividadecomplementar>

escolar²⁸, com o intuito de adquirir instrumentos e materiais para organizar e selecionar as pautas dos encontros virtuais.

Durante a pesquisa, busquei também compreender as relações dos pesquisados com os colegas, os estudantes e o colégio, assim como compreender suas perspectivas de diálogos com o livro didático para romper com a uma educação opressora e promover uma educação antirracista para poder averiguar a forma como a Lei 10.639/2003 está sendo trabalhada no colégio. Em outro momento analisei, junto com o grupo focal, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio para averiguar os pontos deste documento que dialogam com a educação antirracista e a lei mencionada acima.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “*Educação antirracista: Necessidade Urgente de aplicá-la*”, reflete pontos da trajetória, lutas e conquistas da/do negra/o na educação brasileira traçando um panorama do percurso da população negra na educação; busca contribuir com a discussão sobre a forma que as questões étnico-raciais são tratadas na educação, abordando o racismo presente nas escolas; a importância do ensino de História na luta antirracista; a necessidade da decolonialidade curricular e a responsabilidade da instituição escolar na luta por uma educação antirracista.

Já o capítulo dois, que foi nominado de “*Questões étnicos raciais e narrativa histórica escolar: Propostas de decolonialidade nas práticas pedagógicas no Colégio Estadual de Barra do Pojuca*”, busca colaborar no debate sobre o conceito de identidade e racismo e como esses conceitos transitam no Colégio Estadual de Barra do Pojuca. É nesse capítulo que os professores de História da unidade escolar, sujeitos da pesquisa, são apresentados, revelando suas formações, experiências profissionais, vínculos com o colégio, estudantes e colegas, assim como estes se apropriam e trabalham questões étnico-raciais em suas práticas profissionais. Também é nessa etapa que trato da importância da formação e capacitação dos professores para trabalhar a diversidade étnico-racial e que a escola, cenário da pesquisa, é citada e caracterizada e expostas como nela são tratadas questões étnico-raciais.

O capítulo três, nomeado “*Portas ou Muros: O que torna a escola um local de aprendizagem pluricultural e antirracista?*”, aborda o percurso entre a concepção e a confecção das soluções mediadoras de aprendizagem (os produtos) evidenciando os processos das experiências propostas, a saber, a discussão e a possível reescrita do Projeto Político

²⁸ Entendido aqui como o norteador de todo o processo educacional, pois nele estão as experiências e aprendizagens traçadas e implementadas pelas instituições de ensino e que devem ser vivenciadas pelos estudantes. Nele estão contidos os conteúdos que devem ser abordados no processo ensino aprendizagem e a metodologia utilizada nos diferentes níveis de ensino. Portanto, o currículo escolar é visto como o eixo que deve orientar as ações dos professores nos diferentes níveis de ensino.

Pedagógico do Colégio Estadual Barra do Pojuca, para que nele sejam incutidos ações afirmativas que melhor dialoguem com a Lei 10.639 e a construção coletiva de sequências didáticas antirracistas para a disciplina História, relacionando-as aos fundamentos e métodos do ensino de História e sua didática e a importância dos saberes pedagógicos na formação dos professores de História para o ensino das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana e a importância do saber escolar e acadêmico para o saber histórico.

As soluções mediadoras desenvolvidas nessa pesquisa foram: sequências didáticas antirracistas para o ensino de História e releitura do Plano Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual de Barra do Pojuca (CEBP)²⁹ para a inserção de ações afirmativas para a introdução, em todas as disciplinas da unidade escolar, de eixos didáticos pautados na multirreferencialidade cultural que contemple a diversidade étnico-racial das/os estudantes do colégio. As sequências didáticas foram construídas a partir das análises, junto com os docentes de História do Colégio Estadual de Barra do Pojuca, do currículo de História, em encontros virtuais, durante as ACs do ano letivo de 2021. O objetivo foi identificar o quanto cada professor de História compreendia temas como raça, identidade étnico-racial, racismo, colonialidade curricular, enfim, temáticas do universo da educação antirracista, para criar e/ou aperfeiçoar práticas pedagógicas que mais se aproximem da Lei 10.639/03, e assim criar sequências didáticas que dialoguem com a educação antirracista. As sequências didáticas elaboradas coletivamente durante a pesquisa serão aplicadas³⁰ nos três anos regulares do ensino médio e seus resultados analisados. Estas sequências serão disponibilizadas no blog da escola, com previsão de entrar em atividade em fevereiro de 2022, e serão depositadas em pastas específicas nos computadores destinado as/aos professores do colégio. Durante os diálogos virtuais com os professores de História nas ACs, foi também discutido o Plano Político Pedagógico do Colégio para averiguar os pontos que ele dialoga com a Lei 10.639/03 e assim ser proposto, coletivamente, a reconstrução deste documento para que nele possam ser incluídas ou aperfeiçoadas propostas mais contundentes com as orientações da Lei 10.639/03, buscando a consolidação de uma educação antirracista no Colégio Estadual de Barra do Pojuca.

²⁹ A partir desse ponto será utilizada a sigla CEBP ao referir-se ao Colégio Estadual de Barra do Pojuca

³⁰ Não foi possível aplicar as sequências didáticas devido ao contexto da pandemia do COVID-19 que suspendeu as aulas presenciais de março de 2020 até agosto de 2021. Foi acordado aplicar as sequências didáticas no ano letivo de 2022.

2. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: NECESSIDADE URGENTE DE APLICÁ-LA

2.1. Educação da população negra brasileira: Breve apontamento

O fim do sistema escravista e o advento da República não garantiram a imediata transformação de pessoas negras em cidadãos³¹ brasileiros e trouxe poucas ou quase nenhuma mudança no cenário educacional destes. As crianças negras, no início do século XX, eram preteridas da escola³², desde muito cedo, em prol do trabalho. Em alguns casos, só iriam ter acesso a escolarização na vida adulta. A necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família afastou, em parte, as negras e negros das escolas e os naturalizou, principalmente as mulheres, a determinados setores do mundo do trabalho, o braçal e o doméstico, essencialmente, negando-lhes sequer cogitar o ingresso no universo acadêmico.

A partir de 1888, com a abolição da escravatura, os conflitos continuam e a resistência negra assume outras características dentro do processo de urbanização e industrialização da sociedade brasileira. Se a exclusão escravista não se justificava, agora por causa de um preceito legal, a inclusão não podia acontecer, pois os negros representavam, uma massa de ex-escravos e mesmo com a proclamação da República não foram ‘automaticamente’ considerados cidadãos. A luta pela cidadania perpassa toda nossa experiência republicana. (GOMES, 1997, p.18-19)

A partir da afirmação de Nilma Lino Gomes (1997), é possível perceber as origens das profundas dificuldades educacionais atuais que afetam a massiva parte da população negra no Brasil, pois o passado educacional desta parcela da população brasileira é revelador sobre as estatísticas da exclusão tanto do sistema educacional quanto das garantias cidadãs.

Diante de um universo tão amplo, não conseguiremos dar conta de todas as questões e por isso, foi necessário fazer um recorte para a pesquisa. A partir das minhas justificativas apresentadas em outra sessão do texto, priorizei discutir as questões étnico-raciais presentes no colégio Estadual de Barra do Pojuca, no ano de 2020, e como elas afetam o desenvolvimento das práticas docente dos professores de História da unidade escolar e como estas práticas,

³¹ Segundo Jaime Pinsky, ser cidadão é ter direito a direitos civis, políticos e sociais, isto é, ter cidadania plena é ter o direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante à lei, participar politicamente dos destinos da sociedade e ter plenamente garantida a sua participação na riqueza coletiva tipificada no direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde e a uma velhice tranquila. PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. História da cidadania. 6ª edição. Editora Contexto, 2012. P 09.

³² O Ensino Público se tornou obrigatório com a Constituição de 1934, apenas para o ensino primário, onde estabelecia o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória e extensiva aos adultos. (ANTUNES; SARTURI; AITA, 2017).

consequentemente, afetam o desenvolvimento das identidades étnico-raciais dos seus estudantes, em especial os negros. Defendo que esta dissertação é relevante, pois possibilitará compreender e refletir sobre questões como o racismo nos espaços escolares, multirreferencialidade curricular, dentre outros temas.

2.1.1. A escolarização dos negros e negras no Brasil escravista do final do século XIX

Ao olhar para o passado educacional brasileiro, percebe-se que a educação da população negra brasileira, no decorrer do século XX, foi estruturada em dois pilares: exclusão e abandono. As movimentações para tal estruturação foram a herança deixada pela dinâmica do passado escravista que marcou profundamente as experiências educacionais dos negros no Brasil. Essa ideia é sustentada por várias pesquisas educacionais, em especial a de Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronília Beatriz Gonçalves e Silva (2000), que revelam que a educação de negros no período colonial era proibida e, mesmo aqueles que de alguma forma recebiam instruções dos missionários, a educação recebida não tinha nada a ver com possibilitar perspectivas de mudanças de vida e sim com a necessidade de subjugar estes sujeitos a um severo controle de seus corpos por seus senhores.

(...). Sobretudo os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas. Estes, visando a ‘elevação moral’ de seus escravos, providenciavam escolas, para que os filhos dos escravizados recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes impedidos, entretanto, almejar estudos de instrução média ou superior. GONÇALVES; SILVA, 2000, p.135)

A educação dos cativos passou a ser pauta do governo no período do processo abolicionista, no final do século XIX. Alguns políticos contrários à abolição imediata do sistema escravista colocava a escolarização de negros como medida necessária e complementar do fim do trabalho cativo, como um meio de prepará-los para a liberdade. Uma educação que fosse pautada na instrução moral e religiosa. Políticos como Perdigão Malheiros³³ que falava de uma “educação moral e religiosa, sem se descuidar, é claro, de uma educação profissional que garantisse aos libertos um ofício do qual pudesse manter a si e a família”. Ou ainda José de

³³ Agostinho Marques Perdigão Malheiro (29/08/1788 — 19/08/1860) foi um jurista brasileiro e ministro do Supremo Tribunal de Justiça do Império do Brasil. Na política era considerado moderado e conservador e era contra a abolição imediata. Para ele a libertação dos cativos deveria ser de forma lenta e gradual, por meio da progressiva substituição do trabalho escravo pelo livre (PAES, 2010).

Alencar³⁴ que era opositor da Lei do Ventre Livre, pois “recusava-se a aceitar a ideia de libertar o cativo antes que ele fosse educado” (Gonçalves e Silva, 2000).

Porém essas ideias educacionais esbarravam na questão de quem seria o responsável pela instrução dos cativos. Fonseca (2000) mostra-nos que a possibilidade de imputar aos senhores de escravos a ocupação da educação dos escravos era vista com má vontade por estes, já que a educação dada aos cativos poderia significar reais mudanças na sua condição de sujeito livre. E por isso, optou-se por isentar os senhores de quaisquer responsabilidades educacionais.

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

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2004, p.7)

Em seu livro *O que é racismo estrutural?*, Silvio Luiz de Almeida (2019) explica que o racismo no Brasil foi estruturando-se, ao longo do período escravista e nas primeiras décadas do período republicano, em práticas institucionais, históricas e culturais que permitiram constantes prejuízos à população negra, causando a naturalização da segregação racial. As medidas legislativas do Estado brasileiro, que possibilitaram a marginalização da população negra, podem ser exemplificadas no Ato de 1824 que proibiam os negros estudarem; na Lei de Terra, de 1850, que proibia escravizados de comprar terras, ao passo que dava subsídios a colonos europeus, fato que desvalorizou ainda mais o trabalho dos afro-brasileiros; na lei da vadiagem de 1941 que considerava crime a ociosidade e a Lei de Capoeira que proibia os negros de manifestar suas culturas na rua, sob o pretexto de evitar aglomeração. O Estado brasileiro assim permitiu a legitimação do desrespeito e negação dos direitos ao trabalho, à moradia digna, à liberdade de expressão e manifestação cultural, à escolarização, dentre outros direitos aos negros e negras no Brasil

³⁴ José Martiniano de Alencar (01/05/1829 – 12/05/1877 -) foi um advogado, jornalista, político romancista e teatrólogo brasileiro. Foi membro da Academia Brasileira de Letras e fundador do romance de temática nacional. Na sua carreira política chegou ao posto de ministro da Justiça no Segundo Reinado onde se mostrou um obstinado defensor da escravidão no Brasil. (ARARIPE, 2006).

Em 1889, um ano após o fim do sistema escravo no Brasil, foi proclamada a República. No entanto, o novo sistema de governo não propiciou ganhos materiais ou simbólicos proveitosos à população negra, pois apesar do Brasil se tornar uma República, o sistema excludente do período imperial se manteve no período republicano brasileiro. Gonçalves e Silva (2000) mostra-nos que como o sistema escravista, do final do século XIX, estruturou-se em buscar todas as formas de inferiorizar o negro na sua humanidade, cultura e civilização, coisificando-o, no período republicano essas ideias de barbárie, selvageria e falta de valores atribuídas aos negros naturalizaram o imaginário de que esta parcela da população não podia educar-se e o governo, portanto, não deveria preocupar-se com eles.

As políticas públicas da recente República alicerçaram-se no racismo científico e no darwinismo social, doutrinas que deram status científicos às desigualdades humanas classificando os seres humanos através do conceito de raça, formando uma hierarquia biológica na qual os brancos ocupam posição superior³⁵. Isto resultou na negação ou dificuldade da população negra do direito ao acesso à moradia, ao emprego, à saúde, à participação política e à educação, enfim, o novo sistema político dificultou aos negros e negras o acesso à cidadania. Vale ressaltar, de acordo com Domingues (2007), que uma parcela dessa população não aceitou passivamente a situação posta e constituíram organizações de identidade racial para protestar e lutar pela inclusão do negro na sociedade brasileira, ação que perdurou por todo século XX e perdura no século XXI.

As teorias racistas do final do século XIX e início do século XX definiram os negros como “classe perigosa”, degenerada e inferior³⁶. Para Gomes (1996), apesar destas teorias racistas serem rechaçadas na atualidade, elas foram absolvidas pelo imaginário e práticas sociais. Assim os resquícios destas teorias são percebidos em práticas docentes como a dúvida da capacidade intelectual do negro, algo difundido pelas pesquisas de Nina Rodrigues³⁷, a tentativa de atenuar o pertencimento étnico-racial dos estudantes negros, ideologia do

³⁵ Para aprofundar o tema racismo científico, ver GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. Editora 34, 1999.

³⁶ Para aprofundar a leitura sobre teorias racistas do final do século XIX e início do século XX ver DE JESUS BARBOSA, Maria Rita. A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870-1930) e a materialização da Lei n.º 10.639/03. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 260-272, 2016. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1525>

³⁷ Raimundo Nina Rodrigues (1862 — 1906) foi um médico legista brasileiro. É considerado o fundador da antropologia criminal brasileira e pioneiro nos estudos sobre a cultura negra no país. Notório eugenista, em seus trabalhos defende que a mestiçagem do povo brasileiro teria efeitos negativos. Foi o primeiro estudioso brasileiro a abordar a temática do negro como questão social relevante para a compreensão da formação racial da população brasileira, apesar de adotar uma perspectiva racista, nacionalista e cientificista, em seu livro *Os Africanos no Brasil*.

branqueamento defendido por Oliveira Vianna³⁸, a ideia de que a sociedade brasileira foi edificada por três grupos raciais que historicamente conviveram de forma harmoniosa e sem conflitos, ideia da democracia racial³⁹ trazida por Gilberto Freyre⁴⁰ ou ainda na visão de primitividade de culturas não europeias que trata as culturas africana e indígena não essenciais e subalternas à cultura europeia na formação da sociedade brasileira.

Essas teorias refletem uma escola de pensamento colonial que incute nos estudantes não brancos o estigma de inferiores e incapazes. Diante desse quadro, a escola para combater as reelaborações dessas teorias racistas na atualidade e desconstruir as representações negativas do negro, fruto dessa retroalimentação, é necessário levar para a prática docente e pedagógica uma “análise histórica, sociológica, política e antropológica sobre a diversidade étnico-cultural” (GOMES, 1996). É essencial que os docentes discutam, reflitam e fiquem atentos para as influências dessas teorias no pensamento educacional.

2.1.2. Educação no século XX e o Movimento Negro: o que dizem aos negros e negras

Para explicar a complexidade das relações entre a escola e a sociedade brasileira, é necessário eleger categorias de análises além da pedagogia⁴¹. Uma destas categorias é a questão étnico-racial que vem ocupando espaço cada vez maior nas discussões por conta das ações do Movimento Negro que revela o quanto a questão racial está intimamente ligada à construção da sociedade brasileira desde a colonização até os dias atuais. A atuação do Movimento Negro na

³⁸ Francisco José Oliveira Viana (1883-1951) foi um historiador e sociólogo brasileiro e um dos ideólogos da eugenia racial no Brasil, discurso tradicional, amplamente aceito no século XIX e meados do XX. Era contra a vinda para o Brasil de imigrantes de povos que ele considerava inferiores, como japoneses e judeus. Devido a sua ideologia eugenista, em seus estudos negava a contribuição da população negra e mestiça na formação da identidade brasileira.

³⁹ De acordo com Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2006), a democracia racial é a crença de que o Brasil foi construído através da mistura de três povos – brancos, afrodescendentes e indígenas e que estes vivem harmonicamente, sem preconceito ou hierarquização de culturas e espaços sociais de atuação.

⁴⁰ Gilberto de Mello Freyre (1900 – 1987) foi um historiador e sociólogo brasileiro. Considerado o precursor do conceito de democracia racial brasileira. Apesar dele nunca ter feito uso da nomenclatura democracia racial, Freyre, em várias publicações, argumentou que diversos fatores, incluindo as relações estreitas entre senhores e escravos antes da abolição da escravatura pela Lei Áurea em 1888, eram cordiais e afirmava que o caráter supostamente benigno do imperialismo português tornou as relações raciais no Brasil pacíficas e amigáveis. Freyre também argumentou que a miscigenação continuada entre as três raças (ameríndios, os descendentes de escravizados africanos e brancos) levaria a uma "meta-raça" que seria a superação do conceito de raça, tornando esse conceito um fator exclusivamente biológico sem interferência social.

⁴¹ Pedagogia, segundo o blog B2 Educação, define-se como: um conjunto de técnicas, princípios, métodos e estratégias da educação e do ensino, que visam compreender a educação, relacionados à administração de escolas e à condução dos assuntos educacionais em um determinado contexto. Ou seja, a pedagogia é a ciência cujo o objetivo é analisar os métodos, princípios e problemas dos processos de ensino e aprendizagem da educação. Disponível em: <https://www.editora2b.com.br/blog/o-que-e-pedagogia-conceito-historico-e-tudo-mais>. Acesso em: 22/02/2020

luta por uma educação democrática e antirracista, ao longo do século XX, foi fundamental na crítica e exigência da inclusão dos negros e negras, bem como das suas histórias como elementos centrais e não coadjuvantes na construção da sociedade brasileira e nas reivindicações por mudanças democráticas e inclusivas na estrutura educacional brasileiras. (GOMES, 1997)

Para Petrônio Domingues⁴² (2006), o Movimento Negro deve ser compreendido como movimento político e de mobilização racial caracterizado pela luta dos negros e negras que tem como objetivo resolver seus problemas raciais que os relegam à margem do mercado de trabalho, do sistema educacional, político, social e cultural. Em consonância com Domingues, a pensadora Nilma Lino Gomes (2017, p 23 - 24), nos diz que:

Entende-se por Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, da valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento, das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação de diversos espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo *se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo.* (...)

A partir desse entendimento político sobre os Movimentos Negros, por concluir que a dimensão política é a mais adequada para as ações dessa entidade, faz-se necessário informar que os Movimentos Negros, na República, surgiam da necessidade de frear e reverter o abandono material e simbólico que este sistema de governo impôs à população negra. Inicialmente de caráter assistencialista, recreativa e cultural se espalhou em forma de associações por todas as regiões do Brasil. Domingues (2007) traz a ideia de que a elevação das discussões raciais ao patamar político deve, em muitos aspectos, à imprensa negra que

⁴² Petrônio José Domingues é doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP), professor associado do Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e professor permanente tanto do Mestrado Acadêmico em História (PROHIS) quanto da Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Sociologia da mesma universidade. Tem experiência na área de História, com ênfase em Brasil Republicano e Historiografia Brasileira, atuando principalmente com os seguintes temas: populações da diáspora africana, no Brasil e nas Américas, pós-abolição, movimentos sociais, identidades, biografias e multiculturalismo.

dedicava-se a denunciar as mazelas que recaíam sobre os negros e negras no trabalho, na educação, na política, na saúde, na habitação, entre outros. Estas denúncias ajudaram a aglutinar um grupo expressivo de pessoas para empreender politicamente a batalha contra o racismo.

Podemos dizer então que o objeto central de mobilização e reivindicações políticas dos Movimentos Negros é a identidade racial, pois pauta a organização dos negros e negras em torno de um projeto de luta comum: a superação do racismo nas dimensões sociais, educacionais, trabalhistas, culturais, etc..

A falta de políticas governamentais sobre a educação dos negros nas duas primeiras décadas do século XX levou os Movimentos Negros a abraçarem a responsabilidade de escolarizar a população negra, da infância até a vida adulta. Como nos mostra Gonçalves e Silva (2000. P 142- 143), “o abandono a que foi relegada a população negra motivou os movimentos negros⁴³, do início do século, a chamar para si a tarefa de educar e escolarizar suas crianças, os jovens e, de modo geral, os adultos”. Os Movimentos Negros entendiam que o abandono educacional dados aos negros era um grande problema nacional e uma bandeira de luta e percebiam que o governo republicano não faria nada para mudar a situação posta, portanto, seria essa entidade negra a responsável pelos cuidados das questões educacionais. Mesmo sem apoio governamental e em precárias situações, as entidades negras tinham a preocupação de proporcionar uma educação crítica e que não acomodasse as crianças negras ao sistema, já que “as ações dos movimentos negros se constituíam muito mais na autonomia do que na tutela. Pouco se esperava do Estado porque se desconfiava dele” (GONÇALVES, 2000). Portanto, o governo republicano deu continuidade à negligência da educação dos negros, fato marcante no período colonial e monárquico.

Nos anos 40 e 50 do século XX, os Movimentos Negros começaram a fazer alianças com outros setores sociais na busca de uma ruptura do isolamento da militância fazendo com que essa entidade negra deixasse de lado seu caráter regional, passando a ter um caráter mais nacional. E é nesse período que a educação passa a ser vista por esses movimentos como um dever do Estado e direito de todos. Como a redução da escolarização dos negros era entendida como um dos pilares da exclusão social desse grupo social, as reivindicações educacionais passaram a possuir um teor mais politizado.

⁴³ Colocado pela autora no plural para destacar que o Movimento Negro não foi homogêneo, pois diferia em pautas, reivindicações, encaminhamentos, direções, decisões e que naquele momento histórico por ela estudado, ainda não havia uma articulação nacional entre as entidades negras.

No que se refere à educação, o TEN⁴⁴ tinha proposições relativamente realizáveis: ‘ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, admissão subvencionada de estudantes nas instituições de ensino secundário e universitário, de onde foram excluídos por causa de discriminação e da pobreza resultante de sua condição étnica. (NASCIMENTO, 2016, p.193)

Gonçalves e Silva (2000) mostram-nos que é também no período citado no parágrafo acima que reivindicações educacionais para que a inclusão da população negra e suas colaborações na formação da sociedade brasileira estivessem presentes em todos os estágios educativos são formuladas, como por exemplo, a reivindicação de um ensino fundamental gratuito e democrático; de um ensino secundário e superior com seleção através de critérios de raça (onde os negros teriam bolsas); a reformulação curricular, unindo educação e cultura para acabar com a prática de inferiorização dos negros, valorizando suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

Já a década de 60 mostrou-se como um período de desmonte dos Movimentos Negros devido a ascensão do regime ditatorial militar no Brasil. Domingues (2007) explica que o golpe militar em 1964 desarticulou as lutas políticas dos negros por igualdade racial e jogou as lideranças negras numa espécie de ilegitimidade ao acusá-los de criar um problema racial que, segundo os militares, era inexistente no país. Durante o regime militar houve um esvaziamento das entidades negras formadas nas décadas anteriores e a discussão pública sobre questões raciais foram praticamente eliminadas. Diante desse cenário repressivo, somente algumas iniciativas fragmentadas e sem caráter político de enfrentamento do regime imposto foram desenvolvidas pelos Movimentos Negros, iniciativas como a fundação do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN), no Rio de Janeiro e a substituição das comemorações do 13 de maio para o 20 de novembro, sugerido pelo Grupo Palmares que nasceu no ano de 1971, em Porto Alegre, devido ao 13 de maio não ter representado, de fato, uma mudança social e econômica positiva para a população negra nem representar a sua luta histórica por igualdade.

A reorganização política dos Movimentos Negros em torno da luta por igualdade racial se deu apenas no final dos anos 70 com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, e esse fato é considerado um marco histórico do processo de lutas de negras e negros porque nesse momento foi proposto unificar a luta antirracista em pauta nacional que pudesse fortalecer e desenvolver o poder político do Movimento Negro. O MNU “foi a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes dessa nova fase do Movimento Negro” (DOMINGUES, 2007, p.112). Essas lideranças comungavam da ideia de que o

⁴⁴ Teatro Experimental Negro

capitalismo beneficiava das estruturas racistas para manter-se. Portanto, a superação do racismo e a criação de uma sociedade igualitária só seriam possíveis com o fim do sistema capitalista.

Após o período da ditadura militar e as batalhas pela redemocratização do país, a cidadania se tornou uma das principais bandeiras de luta dos movimentos sociais, em especial para os Movimentos Negros que já nasceram a partir da busca pelo respeito e reconhecimento da população negra como grupo de homens e mulheres com o direito ao acesso, permanência e êxito educacional, como os demais segmentos étnico-raciais e socioeconômicos da sociedade brasileira.

Nos anos 80 do século XX, se tem maior entendimento dos mecanismos de exclusão socioeducacional dos negros e negras e, com isso, maior clareza de como combater esses mecanismos. A partir desta década, as lutas das entidades negras pela educação começam a concretizar conquistas importantes como a inserção da história do negro no currículo e, conseqüentemente, a revisão do livro didático de história. Percebe-se também que o aumento de negros nas universidades⁴⁵ e a comunicação entre pesquisadores das questões raciais e educacionais foram imprescindíveis para a visibilidade dos problemas envolvendo as questões racistas e étnico-raciais presentes na estrutura educacional brasileira e, portanto, a necessidade de repensar e reestruturar o sistema educacional brasileiro. É nesta década também que os Movimentos Negros passam a reivindicar estudos interculturais para estudar e compreender a sociedade brasileira, algo que se concretizou com a aprovação da lei 10.639 de 2003 e a alteração da LDB (Leis de Diretrizes e Bases) no seu artigo 26-A⁴⁶, que tornou obrigatória o estudo da história dos afrodescendentes e indígenas. Assim as mudanças curriculares e legislativas para incluir temas como África e sociedades indígenas americanas no ensino de história são frutos de pressões de movimentos sociais que nas décadas de 80 e 90 do século XX intensificaram as lutas de combate ao racismo e preconceitos.

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizariam para

⁴⁵ Antônio Sérgio Alfredo Guimarães aponta que na década de 1970 do século XX apenas 2% dos universitários brasileiros eram negros e pardos. Já na década de 80, a porcentagem de negros e pardos no ensino superior subiu para 3,6% e no final da década de 90 chegou a 4% de negros e pardos nas universidades. Em 2011, um ano antes da Lei das Cotas Universitárias ser sancionada, o percentual de negros e pardos nas universidades era de apenas a 11%. Em 2019, o IBGE divulgou que pela primeira vez, a população que se declara de cor preta ou parda passou a representar mais da metade (50,3%) dos estudantes de ensino superior da rede pública. Ver GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às Universidades públicas. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 247-268, 2003. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pela-1-vez-negros-sao-maioria-nas-universidades-publicas-diz-ibge,70003088013>. Acesso em: 22/02/2020

⁴⁶ Para aprofundar a leitura sobre esse artigo da LDB, acesse a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>

denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação de professores, etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.155)

Dessa forma, os Movimentos Negros passaram a reivindicar para a área educacional um posicionamento crítico, reflexões teóricas e práticas pedagógicas que contemplassem demandas sociais como a equidade de oportunidades educacionais, currículo e procedimentos de ensino para lidar com uma sociedade multicultural. Para tanto, nos esclarece Gomes (2012), se fez necessário propor mudanças em um ensino fundamentado no eurocentrismo que privilegiava a tríade: masculino, branco e cristão. Perspectiva que solidificava a ideia de que os feitos dos brancos, dos colonizadores e dominantes são os que devem ser estudados e sua cultura entendida como a matricial da formação da sociedade brasileira, relegando os feitos dos africanos e dos indígenas como desinteressantes, incivilizados e, por isso, coadjuvantes na edificação desta sociedade e desmerecidos de serem estudados.

(...). Os movimentos sociais, particularmente o Movimento Negro e o Movimento Indígena, estavam, desde a década de 80, reivindicando mudanças curriculares, com pautas definidas sobre a implementação da interculturalidade como fundamento para os estudos sobre a sociedade brasileira, com o propósito de superação do domínio quase que exclusivo de paradigmas decorrentes do processo de colonização de matriz europeia para estudos históricos da sociedade brasileira. A primeira década do século XXI, caracterizada por políticas educacionais voltadas para a inclusão social, foi, então, propícia para a efetivação das antigas reivindicações dos movimentos sociais, sob a forma legislativa e obrigatória, do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. (...) (BITTENCOURT, 2018, p.109).

O colonialismo impôs uma dominação epistemológica que nega e silencia as formas de saber dos povos colonizados. Isso gera o desprezo e a desqualificação dos saberes e conhecimentos que não são pertencentes ao eixo epistemológico eurocêntricos. Portanto, os danos educacionais, assim como os psicológicos, materiais, sociais e políticos causados aos afro-brasileiros, durante o período escravocrata, demanda políticas de reparações pelo Estado e pela sociedade a fim de combater a herança racista e discriminatória deixada por este período. Como dito em outro momento, a Constituição Cidadã de 1988 determina que a prática do racismo é crime inafiançável e imprescritível e garante, dentre outros direitos sociais, o da educação. Portanto, é dever do Estado garantir uma educação democrática, igualitária, de qualidade e livre de qualquer tipo de discriminação, sobretudo a racial, para todos. Para isto, o Estado tem de agir para romper com o sistema meritocrático que aprofunda as desigualdades

étnico-raciais por fundamentar-se em preconceitos e manutenção de privilégios étnico-raciais, naturalizando assim critérios de exclusão de afro-brasileiros.

Reconhecimento implica justiça e igual direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue o negro dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudanças nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modos de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004, p.12)

No seu livro *O Movimento Negro Educador* (2017), Nilma Lino Gomes mostra-nos que o Movimento Negro teve um papel fundamental nas conquistas sociais e educacionais da população negra ao questionar a falta de uma postura reflexiva e crítica da realidade racial brasileira para superar o racismo atrelada à morosidade política e jurídica sobre questões étnico-raciais. Esta ação fez com que o próprio Movimento Negro construísse, por conta própria, a valorização da história, cultura e saberes do povo negro brasileiro. Mas para isso, era imprescindível entender como a organização racista do Brasil atua na estrutura do Estado e na vida cotidiana daqueles que sofrem a lógica racista. Assim o movimento passou a investigar historicamente a realidade do povo negro, o que resultou em uma nova interpretação da sua trajetória no Brasil, levando à negação da história oficial e a criação de novas narrativas, instrumentos teóricos, ideológicos, políticos, educacionais e analíticos para explicar o racismo brasileiro.

Essa ausência de iniciativas políticas e jurídicas, associadas às novas formulações epistemológicas sobre a trajetória histórica do negro ao questionar a história oficial que colocava o negro numa posição passiva em relação aos acontecimentos históricos, foram combustíveis para que, no início do século XXI, os Movimentos Negros saíssem do estágio da denúncia para o estágio da cobrança de intervenções estatais em prol de políticas educacionais para a população negra e políticas públicas de igualdade racial.

(...) o movimento se destaca pela sua atuação na esfera jurídica, política, social e econômica, via a cobrança da garantia de oportunidades iguais e do direito à educação, assim como na esfera acadêmica, via demanda pela implementação das políticas de ações afirmativas; notadamente na questão das cotas raciais (democratização do acesso e garantia da permanência). Se antes o Movimento Negro já articulava a denúncia do racismo com a construção de

novas práticas sociais e educativas, a partir do ano 2000 a sua estratégia de ação se volta para a implementação de políticas sociais específicas que contemplem a raça; ou seja, políticas de igualdade racial. (GOMES, 2017, p.35)

A colonização não terminou com o fim do regime colonial em detrimento da independência brasileira. Ela continua viva em valores, disposições mentais, comportamentos, normas institucionais e na permanência de uma educação tradicional que perpetua a desigualdade social através do silenciamento e apagamento de conhecimentos de grupos étnico-raciais não europeus. Esta herança colonial designa um padrão de poder que naturaliza hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas.

Por isso a luta do Movimento Negro por ações afirmativas no Brasil, no final do século XX e durante o século XXI, é a luta contra o racismo e pela construção da igualdade e da justiça social para as pessoas negras. Ela é, portanto, uma luta contra a colonialidade do poder, do saber e do ser, articulada à luta contra as desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e de sexualidade. As afirmativas, reconhecidas e implementadas como políticas de Estado, desvela o quanto o racismo, somado e reeditado pelo capitalismo e alimentado por uma série de outras violências e discriminações, produz historicamente uma perversidade abominável que se sustenta no pensamento, nas práticas sociais e no conhecimento. (GOMES, 2019, p.226)

Ao questionar a dominação epistemológica colonial que é a base do eurocentrismo curricular da educação no século XX e XXI, os Movimentos Negros alçam outra conquista importantíssima em prol da educação dos negros e não-negros: a quebra do mito da democracia racial⁴⁷, assegurada por anos na afirmação de que as relações raciais seriam harmoniosas no Brasil e que o critério racial jamais fora relevante para definir a garantia (ou não) de direitos de qualquer pessoa neste país. Esse mito validava a homogeneização das raças, o apagamento das diferenças e o desprezo de formas de saberes e conhecimentos não europeus, criando no Brasil um racismo enganador que tem como uma de suas principais características a invisibilidade dos problemas raciais e, com isso, dificulta o combate ao racismo.

Ao refutar esse mito, os Movimentos Negros colocam “a sociedade brasileira cara a cara com seu racismo ” (GOMES, 2019), expõem que o segregacionismo, embora não declarado, é cultuado socialmente de maneira silenciosa, utilizando meios informais de propagação,

⁴⁷ Estudos como o do professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiro, Abdias do Nascimento, divulgou, inclusive com números objetivos, o processo de aniquilação da identidade de homens e mulheres negros por mecanismos socioeconômicos, demonstrando que o mito da democracia racial era uma falácia, pois apenas os brancos tinham qualquer direito ou poder, já que eles controlavam os meios de disseminação da informação, os conceitos educacionais e as definições de valores sociais, culturais e econômicos. (NASCIMENTO, 2016)

difícilmente assumidas, a exemplo de tratamentos diferenciados entre clientes negros e brancos e nos convidam a construir uma pedagogia que valorize e dialogue com saberes e conhecimentos construídos por vários grupos étnico-raciais, uma pedagogia que tenha como eixo norteador a multirreferencialidade.

2.1.3. Legislação Educacional Brasileira para negros e negras: desafios para o século XXI

Em um artigo publicado na revista *Educação e Realidade*, em 2011, Circe Bittencourt mostra-nos que as mudanças legislativas educacionais (Leis de Diretrizes e Bases de 1996), na década de 90 do século XX, trouxe o alicerce da pluralidade cultural. Isto foi um grande marco no processo educacional, pois redimensionou os fundamentos do conhecimento curricular escolar, já que permitiu perceber, uma cultura escolar⁴⁸, que mantinha uma história eurocêntrica, centrada nos mitos e heróis brasileiros e que impedia a inserção de novos sujeitos e regiões no ensino de História. Isso levou ao questionamento das ausências de grupos sociais e de gêneros nos conteúdos históricos escolares e evidenciou a necessidade de entender a contribuição do ensino de História para a formação da memória acerca dos africanos, afrodescendentes e indígenas.

No início do século XXI, leis estaduais e federais, como o sistema de cotas universitárias para negros e a lei de obrigatoriedade do ensino da História da África e dos afro-brasileiros refletiram, pautaram e agenciaram a luta dos negros e entidades negras por uma educação digna e democrática para todos, porém não eliminou problemas étnico-raciais na educação. O trajeto educacional da população negra está totalmente atrelado ao sistema social racista brasileiro que foi estruturado na noção segregatória de raças e na exclusão da humanização do negro e, com isso, na negação de seus direitos civis e da sua importância histórica, social e cultural nacional.

Mesmo com o entendimento de que os estudos da história da sociedade brasileira fundamentados na interculturalidade possibilitariam superar os paradigmas racistas consequentes da colonização, a implementação da Lei 10.639/03 não é uma tarefa simples, pois para que ela tenha êxito é necessário transpor barreiras impostas pelo racismo que tenta desqualificar a lei como “lei de negros” e não como lei que tenta salvaguardar o respeito à diversidade social brasileira. Assim como transpor a resistência de setores conservadores, a falta de articulação entre os objetivos da lei e os conteúdos escolares, atrelados à falta de cursos

⁴⁸ Aqui entendida como uma rede de interação de práticas e normas entre os sujeitos que participam e interagem na construção do cotidiano escolar. Para mais informações ver SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. *Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa*. Educar, Curitiba, n.28. p 201-216. 2006. Editora UFPR.

para instrumentalizarem docentes para trabalharem questões étnico-raciais, as múltiplas interpretações das orientações dos textos bases (Lei de Diretrizes e Bases e Diretrizes Curriculares Nacionais) para a educação étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana que levam muitos profissionais da educação a improvisarem o trabalho destes temas.

Para além das resistências dos tradicionais grupos elitistas e racistas da nossa sociedade, os problemas para a inclusão da história dos povos indígenas brasileiros e da história da África e dos afrodescendentes atingem também os que concordam sobre a positividade e que compreendem sua dimensão como conteúdo significativo e não como ‘disciplina autônoma’ conforme alegação inconsciente de seus detratores. (BITTENCOURT, 2018, p. 111)

Como resultado de lutas, a Lei 10.639/03, que obriga o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, suscitou a necessidade de os docentes buscarem meios de compreenderem a história e cultura negra para além do descrito nos livros didáticos. Isto significa necessário sair do improvisado e tomar uma postura pedagógica que vise articular os conteúdos e criar projetos pedagógicos que explorem os temas raciais e buscar meios de implementar cursos para a formação de docentes, já que essas temáticas não fazem parte dos conteúdos das graduações destes futuros profissionais.

Atualmente, a Lei 10.639/2003 é exemplo de conquistas de vários segmentos negros e se constitui realidade no sistema educacional, mas ela por si só não acaba ou garante a eliminação das problemáticas étnico-raciais presentes na estrutura educacional brasileira. Apesar desta lei ser vitória crucial dos grupos negros para a construção de uma educação mais democrática e multicultural, o racismo, que é estrutural, está presente nas escolas de forma oculta ou não e, por isso, questionar as relações étnico-raciais se faz necessário, pois é imprescindível identificar e combater o racismo no cotidiano escolar. Vale ressaltar que a Lei 10.639/03, foi sancionada durante a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, num contexto em que o Governo Federal Brasileiro reconhecia a necessidade de criar políticas públicas específicas para a população negra, a fim de criar meios de romper com as disparidades educacionais entre negros e não negros, uma vez que historicamente a população negra enfrentou dificuldades para ter acesso e permanecer nas escolas. Portanto, a necessidade de colocar questões étnico-raciais no currículo escolar o deixaria mais democrático, descentralizado e transversal, atendendo um dos objetivos da lei que é “promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.” (BRASIL, 2004, p.8)

Apesar da Lei 10.639/03 possibilitar mudança no panorama étnico-racial educacional brasileiro, por questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, africanos e afro-brasileiros e mobilizar politicamente o Estado para a necessidade de ações afirmativas voltadas à valorização das identidades e culturas negras, sua implementação e sucesso depende, em grande medida, dos docentes e demais profissionais da educação abraçarem esta lei e passarem a questão étnico-racial como pilar de uma pedagogia emancipatória e democrática pautada na multirreferencialidade e no diálogo intercultural.

Isso faz-se fundamental, pois mesmo com os avanços relevantes nas últimas décadas no Brasil em relação à qualidade de vida da população brasileira⁴⁹, a realidade vivida por uma quantidade considerável de crianças e adolescentes negros ainda é imerso num contexto de desigualdade. As crianças e adolescentes são vítimas do racismo nas escolas, na sociedade e até mesmo nas próprias famílias convivendo, assim, constantemente com situações de preconceito, discriminação e segregação.

Embora as ações desenvolvidas no Brasil sejam relevantes, ainda estão distantes de efetivamente transmutar a realidade de todas as crianças indígenas, brancas e negras. Para que a igualdade preterida ocorra, necessitamos encarar o problema de frente, valorizando a diversidade. (MICHALISZYN, 2014, p.104)

Nos estudos sobre educação da população negra brasileira, fica evidente a busca de entidades negras e do Movimento Negro para a elaboração de um modelo educacional democrático no qual prevaleça a igualdade de oportunidades para todos, o que poderia diminuir o processo de marginalização dos negros, uma vez que, atualmente, a maioria da população negra continua na base da pirâmide social desprovida de perspectivas de ascensão social, apontando para uma “radical degradação do negro na sociedade brasileira” (CAVALLEIRO, 1999. P 48). Assim a educação se torna um possível caminho para mudar este quadro. Por isso, faz-se necessário problematizar as questões étnico-raciais nas instituições de ensino de todos os níveis. É necessário questionar as relações étnico-raciais para que de fato possa se promover uma educação igualitária

⁴⁹ De acordo com o jornal Estadão, dados do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) demonstram que a proporção de pobres no país caiu de 23,4% em 2002, último ano do governo de Fernando Henrique Cardoso, para 4,9% em 2014. Em números absolutos são 26,7 milhões de pessoas a menos vivendo abaixo da linha da pobreza, uma redução de 40,54% milhões para 12,2 milhões em 13 anos. O jornal também demonstra que a taxa de analfabetismo caiu de 13,6% para 11,6% e a expectativa de vida aumentou 71,1 anos para 75,2 anos no mesmo período. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,combate-a-pobreza-foi-o-maior-feito-do-pt,10000050641> . Acesso em: 15/03/2020.

Desse modo, para a promoção de uma educação igualitária, compromissada com o desenvolvimento de todos os cidadãos, as relações raciais em território brasileiro devem ser questionadas. (...). Assim conseguir lançar luz sobre os conflitos raciais no âmbito da educação formal representa uma necessidade para a configuração de uma sociedade democrática. (CAVALLEIRO, 1999, p.49)

Historicamente na escola predomina a referência cultural eurocêntrica para o trabalho pedagógico, evidenciando a falta de equidade no trato com a diversidade étnico-cultural da sociedade e refletindo a lacuna entre a cultura escolar e a multirreferencialidade que compõe o cotidiano dos estudantes. Michaliszyn (2014) declara que a Lei 10.639/03 procura preencher esta lacuna ao nos incitar ao enfrentamento e à reflexão de pensamentos, situações e práticas que são frutos de uma mentalidade etnocêntrica e racista que foi moldada pelos séculos de colonização a que a sociedade brasileira esteve submetida. Por toda problemática apresentada, faz-se necessário a celeridade de criar estratégias de mobilidade pedagógica para combater as diferenças étnico-raciais nas escolas, a fim de desconstruir o imaginário racista e acabar com atitudes discriminatórias desde os primeiros anos de vida escolar, pois o racismo tem impacto danoso na formação da identidade étnico-racial das crianças e adolescentes.

E isso é uma questão essencial porque o racismo impacta, inclusive, nas experiências escolares e interferem nas relações entre os sujeitos e como eles veem a si mesmo e aos outros, isto é, o processo educativo oferece instrumentos e alternativas para que o estudante tome consciência de si e dos outros. Para que isto ocorra de forma satisfatória, é importante e urgente eliminar posturas pedagógicas eurocentradas e adotar posturas pedagógicas referenciadas na multirreferencialidade étnico-racial como eixo norteador da cultura escolar.

Os negros constroem uma identidade racial através das diversas relações estabelecidas nos diferentes espaços sociais em que eles estão inseridos. E a escola, como mostram Gomes (1996) e Cavalleiro (1999), é um dos espaços do processo de construção da identidade. É necessário, então, discutir como ela interfere ao longo do processo de construção da identidade racial dos personagens pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais presentes nela, assim como é necessário discutir como desenvolver práticas pedagógicas que compreendam e contemplem à diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. Pois não discutir e/ou problematizar questões étnico-raciais do cotidiano escolar afeta diretamente o desenvolvimento de estudantes negros e não negros ajudando a cristalizar ideias de superioridade racial, cultural, estética e intelectual de um grupo em relação a outros.

2.2. Currículos: necessidade de romper com a lógica colonialista

A mentalidade colonial forjou um pensamento que ainda ecoa nos dias atuais, delineado em uma lógica política, econômica, cognitiva e comportamental de hierarquia racial, onde os brancos estão no topo da escala evolutiva. Todos os processos de resistência, combate e luta das populações afro-diásporas e das populações indígenas a essa lógica forjada podem ser chamados de decolonialidade. Portanto, a decolonialidade busca repensar as estruturas socioculturais brasileiras a fim de reconstruí-las pelo viés democrático. Para essa discussão, vou dialogar com Nilma Lino Gomes e Paulo Freire que apresentam uma consistente reflexão sobre educação libertadora e democrática.

Na esfera educacional, o eixo central no qual a mentalidade colonial opera é o currículo. A construção do currículo é imersa em tensões e disputas de práticas e de conhecimentos e a inclusão de estudos sobre questões étnico-raciais ainda causa estranhamento e resistência em alguns setores da sociedade brasileira que insistem em manter uma colonialidade curricular. Esta resistência em repensar o currículo exala a “colonialidade e o colonialismo presentes no imaginário e nas práticas sociais, culturais, políticas, *educacionais*⁵⁰ e epistemológicas brasileiras” (GOMES, 2019, p 225). Isto se dá devido ao fato de que a mentalidade colonial esteve presente em todo desenvolvimento da sociedade moderna brasileira e ela ainda está viva nos textos didáticos, nas práticas pedagógicas, nas avaliações de um “bom trabalho acadêmico”, na forma de vermos as culturas, no senso comum e em vários outros elementos da nossa vivência moderna.

Como exemplo de *resistência colonial a um currículo decolonial*, citamos um movimento dos grupos no Brasil que lutam para conseguir alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9394/96) e incluir o Programa Escola Sem Partido⁵¹. Um programa educacional e curricular retrógrado que visa impedir a liberdade de pensamento e a autonomia didático-pedagógica e curricular das instituições escolares e dos docentes. (...)

⁵⁰ Grifo meu.

⁵¹ Programa Escola sem Partido surgiu em 2004 e seus defensores afirmam representar pais e estudantes contrários ao que chamam de "doutrinação ideológica", que segundo eles acontece quando os professores se beneficiam da hierarquia nas salas de aulas com o objetivo de cooptar às suas correntes políticas, ideológicas ou partidárias os estudantes. Eles argumentam que os professores se aproveitam da audiência cativa dos estudantes para prejudicá-los quando não cumprem sua função de transmitir conteúdos. Este programa possui uma visão pedagógica ultrapassada pois entende o aluno como uma folha em branco, passivo, tenta desqualificar a livre docência e fere A da Constituição de 1988 no artigo 205º que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, assim como fere o artigo 206º que estabelece que os princípios que regem a educação escolar se pautam na igualdade de condições de acesso e permanência; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber; no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

(...) Outro exemplo recente de colonização curricular é a Reforma do Ensino Médio Brasileiro, aprovada em 2017. Com a justificativa de modernizar os currículos, melhorar a qualidade desse nível de ensino e apresentar campos de opções aos estudantes do ensino médio de acordo com suas aptidões e interesses, essa reforma tem recebido muitas críticas. Uma delas diz respeito à restrição do currículo do ensino médio, principalmente se considerarmos as escolas públicas e as condições de oportunidades dos estudantes que a frequentam no Brasil. Não é coincidência o fato de que muitos adeptos do Programa Escola Sem Partido concordam com a Reforma do Ensino Médio e a apoiam. (GOMES, 2019, p.229-230)

Por isso, a descolonização do currículo é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Mais do que nunca é preciso aprofundar os estudos, análises e reflexões sobre os padrões coloniais de poder, raça, etnia, trabalho e conhecimento, além de questionar as produções eurocêntricas de mundo e do conhecimento científico para ressignificar a forma como entendemos esses conceitos permitindo transparecer realidades, conhecimentos e vivências silenciadas pelo racismo.

O racismo estrutural também se manifesta na atitude desrespeitosa, ofensiva, presunçosa e conservadora de algumas e alguns docentes e profissionais da educação perante a diversidade étnico-racial, sexual e cultural presentes na escola, assim como nas seleções de conteúdos que privilegiam apenas uma epistemologia e uma visão histórica das questões sócio-político-econômica da sociedade ou ainda na insistência em oferecer apenas leituras eurocentradas sobre o mundo e ao não criticar e contextualizar pensamentos autoritários, racistas e xenófobos. Outra forma de manifestação do racismo estrutural está na omissão dos fatores que interferem na trajetória escolar dos estudantes (desigualdade social, racismo, machismo, intolerância religiosa, tratamentos desiguais, etc.) para a construção do projeto educacional escolar.

Ao ingressarem na escola, os sujeitos que a compõem, profissionais da educação, docentes, estudantes e seus familiares, levam consigo suas experiências de vida, suas culturas, suas visões de mundo, suas orientações sexuais, étnico-raciais, políticas, religiosas e ideológicas. Para Gomes (2019), esse caldo de diversidades tensionam as escolas a repensarem seus currículos e práticas pedagógicas e nos mostra que os educadores não são detentores de todo o conhecimento e, por isso mesmo, ignoram vários temas. A importância de pensar um currículo que dialogue com a diversidade, que estimule o novo é essencial para que as escolas tenham êxito no seu objetivo que é constituir sujeitos autônomos⁵² intelectualmente, psicologicamente e engajados cultural e socialmente. Sendo a escola o local onde as diferenças

⁵² Na pedagogia freiriana, a autonomia do ser condiz com a capacidade e a liberdade de construir e reconstruir o que lhe é ensinado, onde o indivíduo tem compreensão da sua condição sócio-histórica e tenha se emancipado das opressões que restringem ou anulam sua liberdade e existência. (FREIRE, 1996)

se encontram, é fulcral que ela seja pluralista. Nas palavras do professor João, “é importante os alunos estudarem a negritude em todas as disciplinas da escola. Porque o negro além de ter relevância na história brasileira, ele também teve relevância na economia, na formação cultural da sociedade, etc.”⁵³

No panorama decolonial, o currículo, a técnica e os métodos pedagógicos devem ser vistos como respostas às necessidades educacionais. Paulo Freire (1982) apresenta a ideia de uma “pedagogia utópica” fundamentada não na ideia de utopia como sonho irrealizado, mas sim como sonho possível. Nesta visão, a relação ensino-aprendizagem está a serviço da libertação das classes oprimidas. Ela é feita e se refaz na prática social, engajado num projeto de transformação social e humano. Esta forma de conceber a educação e a prática pedagógica está em simbiose com a ideia de decolonialidade, pois, assim como a premissa decolonial, a pedagogia freiriana busca desconstruir o paradigma colonial e construir um outro modo de viver e pensar a justiça, a cidadania, a educação, a sociedade, as relações étnico-raciais.

Da Mota Neto (2016), corrobora com Paulo Freire (1982) ao trazer para o debate a perspectiva de o docente não poder ser um técnico frio e sim ser um ser político e artístico que se serve das ciências e das técnicas para concretizar uma educação libertadora. Nesta concepção, é fundamental como base central para uma educação que visa permitir que o sujeito se torne um ser de relações, crítico, transformador e autônomo intelectualmente, o diálogo intercultural, isto é, trabalhar as mais diversas culturas na ótica da interação e integração entre elas, sustentado numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo. Isto possibilita o educador e o educando sobrepujar práticas e visões educacionais eurocêntricas.

As preocupações, conceitos e discussões presentes nos trabalhos de Freire podem ser, portanto, chamadas de decoloniais já que para este pensador é necessário pensar organicamente os contextos sociais e educacionais brasileiros para poder, de fato, superar os problemas nacionais. Para isso é necessário recusar a ideologia eurocêntrica que julga o Brasil atrasado e intelectualmente incapaz de produzir epistemologias e pensar o Brasil a partir do Brasil e não de reproduções teóricas e metodológicas vindas de fora.

(...) não nos será possível nenhum verdadeiro equacionamento de nossos problemas, com vistas a soluções imediatas ou a longo prazo, sem nos pormos em relação de organicidade com nossa contextura histórico-cultural. Relação de organicidade que nos ponha imersos na nossa realidade e de que emerjamos criticamente conscientes. Somente na medida em que fizemos íntimos de

⁵³ Fala do professor João Peixoto durante o primeiro encontro com os professores de História do CEBP, realizado no dia 11/05/2021

nossos problemas, sobretudo de nossas causas e de seus efeitos, nem sempre iguais aos de outros espaços e de outros tempos, ao contrário, quase sempre diferentes, poderemos pensar soluções para eles. (FREIRE, 2003, p.9)

Assim Freire vê a necessidade de pensar a educação como um problema nacional e colocar as práticas pedagógicas em consonância “ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade em que se aplica” (FREIRE, 2003, p. 10) em prol de uma educação que não aliene o educando e do educador de sua cultura, de sua realidade.

Nessa perspectiva, a Lei 10.639/03 e seus desmembramentos são mais um passo no processo de descolonização do currículo, pois aponta para a necessidade da escola, do currículo e da formação de docentes a edificarem possibilidades de trabalharem a história do mundo através de novos olhares, de novas vozes, de novas organizações cognitivas e epistemológicas.

Nesse sentido, mais do que a efetivação política de uma antiga reivindicação do Movimento Negro para a educação, a Lei nº 10.639/03, o parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 e os desdobramentos deles advindos nos processos de formação de professores/as, nas pesquisas acadêmicas, na produção de material didático, na literatura, entre outros, deverão ser considerados como mais um passo no processo de descolonização do currículo. (GOMES, 2012, p.107)

É importante eles [**a classe discente**] saberem da importância e necessidade dessa Lei, visto que grande parte esmagadora dos nossos alunos e das escolas públicas brasileiras, sobretudo aqui na Bahia, são alunos negros. que o mais importante é você ter a possibilidade de levar para o alunado o porquê dessa necessidade de se trabalhar a temática da negritude e fazer com que ele entenda que ele, o aluno, está e faz parte dessa situação, que ele está inserido nesse contexto de racismo estrutural, de exclusão social por causa da cor. (FERREIRA, Lázaro Reinaldo. Camaçari, 11/05/2021. Grifo da autora)

No pensamento freiriano, o processo ensino-aprendizagem é formado numa relação dialética processual e contraditória, onde tanto docente como estudante ensinam e são ensinados, numa cocriação de conhecimentos. Assim o diálogo, que é o método dialético, na concepção freiriana, é a via onde é possível humanizar o mundo e as pessoas e o ser humano consegue dar significado ao seu ser. Todavia, em um ambiente desrespeitoso, hierárquico e violento não há possibilidade de diálogo. Nesta perspectiva, a colonialidade curricular está a serviço de uma educação violenta, autoritária que se vale da cultura do silêncio e da hierarquia de saberes pois preza pela falta de liberdade de questionar e sedimenta a relação educador-educando de forma vertical na pretensão de definir aqueles que sabem e, portanto, tem o poder, e aqueles que não sabem, uma educação que prega que a mudança é um sonho impossível de

se realizar e a realidade é apresentada como algo já posto, imutável, à qual é preciso se adaptar. Isto é, a colonialidade curricular é norteadada pela educação do antidiálogo e segundo Paulo Freire (2008) é:

O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acríptico e não gera criticidade, exatamente porque é desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente {sic}. No antidiálogo quebra-se aquela relação de ‘simpatia’ entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por isso tudo, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 2008, p.116)

Nas palavras de Da Mota Neto (2016), o diálogo intercultural e decolonial:

(...). Sendo uma diretriz pedagógica que viabiliza a restauração da humanidade dos sujeitos e do mundo, o diálogo é uma estratégia de luta contra a colonialidade do ser; como ferramenta de afirmação das diferenças e de valorização dos saberes populares, o diálogo possibilita superar a colonialidade do saber; como ato subversivo da cultura do silêncio e de afirmação da participação e da democracia, o diálogo cria fissura na colonialidade do poder. (DA MOTA NETO, 2016, p.212)

Tanto para Freire (2008) quanto para Da Mota Neto (2016), é necessário compreender que o diálogo intercultural exige do educador o exercício de ouvir. Exige que o educador resguarde o direito do educando de falar, de se expressar, de se posicionar, isto é, de romper com as barreiras do silêncio imposta pela mentalidade colonial. Nesta conjuntura, a voz é reconhecida como o direito de perguntar, de criticar, de sugerir, de falar por si e não serem calados por pretensos representantes.

A Lei 10.639/03 abre caminho para uma educação antirracista enraizada no diálogo intercultural porque ela torna legítimo falar das questões étnico-raciais nas salas, no currículo, nos livros didáticos, enfim, no universo escolar. Mas essa educação antirracista só ocorrerá se estas falas forem emancipatórias e capaz de romper o silêncio imposto pela educação colonial. Neste sentido, Gomes (2012. p. 105), nos diz:

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do ‘outro’, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial (GOMES, 2012, p.105)

O diálogo intercultural, portanto, tem como ponto de partida os saberes dos seres sociais historicamente subjugados e tenta viabilizar construções de saber, ser e poder a partir da

denúncia de práticas desumanizantes e excludentes que naturalizam as diferenças, camuflando as desigualdades, assim como dos processos contra hegemônicos que problematizam a estrutura social vigente, na busca por maneiras de racionalizar e superar a estrutura colonial existente hoje. Para que o diálogo intercultural e, conseqüentemente, a lei 10.639/03, possam ser exitosamente implantados, é necessário colocar em circulação os conhecimentos étnico-raciais que representam a pluralidade do espaço escolar e da sociedade brasileira. Para tanto, é necessário desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com estes conhecimentos.

Os profissionais de educação, em especial as e os docentes, devem buscar meios de compreenderem as africanidades⁵⁴ para utilizá-las como tema transversal, não somente na disciplina de história, mas em todas as disciplinas, visto que todas têm potencial interdisciplinar. Como também devem buscar novos referenciais teóricos que lhes ajudem a superar estereótipos e visões pitorescas e exóticas das culturas africanas e afro-brasileira, a qual o legado eurocêntrico se utilizou para negar e esconder os traços da influência dessas culturas na formação da sociedade brasileira.

É necessário também o corpo docente, junto com os outros profissionais em educação, buscarem ações afirmativas, isto é, estratégias desenhadas com o intuito de desconstruir os olhares engendrados historicamente de forma negativa sobre certas identidades no ambiente escolar. Como também é necessário denunciar e debater casos de racismo no ambiente escolar para de fato combatê-lo, pois, é papel de toda a comunidade escolar trabalhar para eliminar tais situações por meio de debates e atividades pedagógicas no chão da escola.

Para além da decolonialidade curricular, então, é necessária a decolonialidade das práticas pedagógicas através de ações que ampliem as discussões étnico-raciais possibilitando o envolvimento e o desenvolvimento das diferentes identidades étnico-raciais para assim favorecer o surgimento de relações interculturais livres de preconceitos e discriminações. Assim desenvolver ações afirmativas de caráter étnico-racial no ambiente escolar, bem como inserir nos conteúdos materiais didáticos e nos currículos outras referências étnico-culturais, combate o discurso ideológico discriminatório e racista e ajuda a anular o estigma de inferioridade racial, intelectual e cultural imputados na população negra brasileira.

Partindo do exposto acima, é imprescindível salientar que o diálogo entre os profissionais de educação e as/os estudantes só acontece num ambiente onde haja respeito e

⁵⁴ Aqui tomado pelo conceito de Silva (1995), para quem a expressão refere-se às raízes da cultura brasileira que tem origem africana. Para aprofundar os estudos sobre africanidades ver SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BRASILEIRAS, Africanidades. Como valorizar raízes afro nas propostas pedagógicas. Revista do professor Porto Alegre, v. 11, 1995.

solidariedade. Onde o conhecimento não é visto com propriedade exclusiva da/do docente, já que a sua formação por si só não lhe garante conhecimento absoluto, muito menos competência no ato de ensinar, pois os saberes, conhecimentos e epistemologias são frutos da comunicação entre os sujeitos. Desta forma, quanto mais oferecermos aos estudantes a possibilidade de expressarem seus conhecimentos e terem suas culturas e saberes respeitados em atividades que agucem a pesquisa, o debate e a participação, mais a diversidade étnico-cultural dialogará. E isto só será possível se o objetivo da comunidade escolar for uma educação antirracista, laica, pública e de qualidade onde todos são tratados de forma igualitária e horizontal.

Nessa perspectiva, a Lei 10.639/03 aponta para a substancial importância da escola, das práticas pedagógicas, do currículo, e da formação dos docentes edificarem possibilidades de trabalhar a história através de novos prismas, novas vozes, de novas organizações cognitivas e epistemológicas. Na visão de Gomes (2012), esta lei que foi de 2003 e ainda hoje é mais um passo no processo de descolonização do currículo, já que é necessário compreender a hierarquização das diferenças culturais por meio da ideia de raça, assim como é necessário entender o processo que nos leva a perceber tudo aquilo que não é eurocêntrico como algo primitivo ou não moderno. Esta lei também nos estimula a apresentar experiências exitosas, potencialidades educacionais pautadas na diversidade étnico-racial. Estas compreensões e reflexões ajudam a descolonizar o currículo em vários níveis educacionais.

3. QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E NARRATIVA HISTÓRICA ESCOLAR: PROPOSTAS DE DECOLONIALIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COLÉGIO ESTADUAL DE BARRA DO POJUCA

3.1. Algumas reflexões sobre identidade e educação

A compreensão da complexidade da identidade brasileira só é possível através do conhecimento da história da formação social e cultural dessa sociedade. Reconhecer quem somos e o que podemos vir a ser como sujeitos individuais e coletivos é elemento essencial à existência humana. Trazer para as discussões e reflexões escolares temáticas étnico-raciais, algo determinado pela Lei 10.639, reflete a necessidade de uma efetiva conscientização sobre a identidade racial e, conseqüentemente, sobre as relações étnico-raciais que envolvem e formam a sociedade brasileira. Pois, de acordo com o professor Lázaro: “É necessário se preparar para discutir a Lei 10639/03 e suas ramificações porque você vai contar uma série de barreiras. Barreira de ordem religiosa, que eu acho que é uma das mais fortes, de caráter social e a própria realidade da formação do país não faz com que coisas ligadas a negritude não sejam valorizadas.”⁵⁵

Temas relacionados às relações étnico-raciais são complexos e, por isso, há a necessidade das/dos docentes compreenderem conceitos e termos raciais muito utilizados na dimensão política, o que possibilita, segundo Nilma Lino Gomes (2005) redimensionar, rediscutir e redefinir estes conceitos e temas na reinterpretação da realidade. Esta compreensão por parte das/dos educadoras/es é necessária porque cabe aos profissionais da educação desmistificar o racismo implícito, explícito e simbólico ainda presente no cotidiano escolar e negligenciar este papel pode desencadear nas crianças negras, jovens negras e jovens negros, assim como nas crianças e jovens não negras, uma compreensão equivocada da realidade étnico-racial da sociedade brasileira que pode perdurar por toda sua vida adulta.

Dentre os conceitos e termos raciais discutidos na esfera política, está o da *identidade*. Esta possui interpretações diferenciadas entre autores. Para Gleason (1980), o termo identidade ainda não possui uma explicação satisfatória que englobe todas as dimensões que ela abrange. Para Munanga⁵⁶, a IDENTIDADE é o conjunto de regras, preceitos e valores sociais e culturais

⁵⁵ Fala do professor Lázaro Ferreira durante o primeiro encontro com os professores de História do CEBP, realizado no dia 11/05/2021

⁵⁶ Kabengele Munanga é um brasileiro naturalizado que nasceu na República Democrática do Congo, onde se graduou em Antropologia Social e Cultural pela Universidade Oficial do Congo (1964-1969). Foi um dos protagonistas intelectuais negros no debate nacional em defesa das cotas e políticas afirmativas. Em setembro de

construídos ao longo da história para definir o eu e o outro. Para este autor, as funções das identidades são “a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses políticos, econômicos, psicológicos, etc.” (MUNANGA, 1994, 177-178). Já para Silvia Novaes (1993), a identidade é a criação de um “nós coletivo” que usa uma igualdade representativa de um grupo social (nós mulheres, nós negros, nós índios, etc.) para ter um meio de reivindicar espaço social e político diante de conflitos. Irmanada na perspectiva de Novaes (1993) seguiremos na discussão sobre o conceito de identidade como um pacto coletivo de representação social.

Segundo Nilma Lino Gomes:

(...) A identidade para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A ideia de que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo conhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é constituída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. (...) Esse é o movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário. (GOMES, (2002, p 39)

Nilma Lino Gomes corrobora para a ideia de construção social da identidade ao afirmar que ela ocorre através da interação do indivíduo com o outro. Para a pensadora, é impossível o indivíduo desenvolver a ideia de si e do outro no isolamento. A identidade, portanto, é constituída a partir do diálogo com os outros e consigo mesmo. Desta forma, a identidade não é um aspecto natural do ser humano, ele é um aspecto social, cultural e histórico. Isto é, não nascemos com uma identidade. Ela se constrói ao longo de nossas vivências e relações com o outro e com o mundo. Ela é o alicerce das redes de relações e referências culturais dos grupos sociais.

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivais, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana. (GOMES, 2005, p.41)

2016 recebeu o título de cidadania baiana pela Assembleia Legislativa do Estado da Bahia. Atualmente, professor visitante sênior da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRB, através de uma bolsa da CAPES. Em 29 de junho de 2018, recebeu o Prêmio de Direitos Humanos USP/2017. Para maiores informações, acesse: <https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/5509/kabengele-munanga/>

Assim, a formação identitária ocorre, por meio da socialização e a autoimagem e autoconhecimento dos indivíduos e são construídas através das relações estabelecidas com o outro. E neste sentido a identidade étnico-racial também pode ser entendida como uma construção histórico-social, carregada de conflitos e diálogos. Ela é constituída no processo de enxergar a si mesmo como pertencente a um grupo étnico-racial ao relacionar-se com o outro, já que é reconhecendo diferenças e semelhanças na relação dialógica com o outro que refletimos sobre nossa identidade.

Partindo da ideia de GOMES (2002, p 38) de que “a educação pode ser entendida como um amplo processo constituinte de nossa humanização”, conclui-se que, assim como a identidade, ela acontece em vários espaços sociais, como na família, na comunidade, nos espaços institucionais e públicos, nas relações sociais, nas encolas, entre outros locais. Assim sendo, a escola, muito menos as/os docentes, podem ser considerados os únicos responsáveis pela educação dos indivíduos. Entretanto, a escola por ser um espaço onde diferentes valores, crenças e hábitos se atravessam, ela se torna um dos ambientes que interfere na construção da identidade étnico-racial das/dos discentes. Dependendo da forma como as/os estudantes negros e suas culturas são tratados dentro do espaço escolar, pode-se valorizar ou segregar a diversidade identitária presente nela. É necessário entender que a diferença é um importante componente do processo de humanização do indivíduo e que ela estabelece os contornos da nossa identidade.

Como um dos espaços de sociabilidade que promove redes de relações e referências culturais é a escola, pois é um ambiente social e de aprendizagens para a vida individual e coletiva, é necessário que nela haja a promoção de um ambiente adequado às vivências identitárias comuns no dia-a-dia das/dos estudantes a fim de que a diversidade étnico-racial que compõe a realidade brasileira seja vista como deve ser: com naturalidade e respeito. Por isso, a identidade negra e as relações étnico-raciais devem ser tratadas cotidianamente nas práticas educacionais e não em datas específicas, como o Dia da Consciência Negra ou o Dia da Visibilidade Indígena⁵⁷. Como bem nos fala Mota (2021, p 18): “é preciso romper com a pedagogia do silêncio sobre as relações étnico-raciais que impera na educação, apontar a cor dos corpos, reconhecer o corpo negro como lugar de ideias, expressões e criação ”.

⁵⁷ O Dia da Consciência Negra dar-se no dia 20 de novembro e o Dia da Visibilidade Indígena ocorre no dia 19 de abril. Para compreender melhor sobre essas datas e suas importâncias, visite os sites: <https://www.politize.com.br/dia-da-consciencia-negra/> e <http://crp23.org.br/19-de-abril-dia-de-visibilidade-a-resistencia-dos-povos-indigenas>.

A Lei 10639/03 descortina a invisibilidade da questão racial no Brasil ao provocar discussões e reflexões as/ aos profissionais da educação sobre os reflexos da desigualdade racial que assola a sociedade brasileira e impregna a estrutura educacional, fazendo com que a escola desconsidere a seriedade da questão da desigualdade racial, da não interação da população negra na sociedade e a presença perversa do racismo na sociedade brasileira e da naturalização da desigualdade racial, segregando o corpo discente negro. Esta segregação muitas vezes é camuflada pela ótica do psicologismo que converte as diferenças étnico-raciais em deficiências de aprendizagem, reforçando uma identidade étnico-racial negativa.

Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e as negras e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como excluídos, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma 'dificuldade' de aprendizagem e uma tendência a 'desvios' de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência. (...) Diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos alunos e alunas negras introjetem o racismo e o preconceito racial. (GOMES, 2002, p 42)

Ao não questionar práticas racistas no processo educacional, naturaliza-se a falsa ideia de que a desigualdade é uma característica inerente da população negra e que, portanto, sua história na formação cultural, social e histórica da sociedade brasileira seja considerada irrelevante e estereotipada, transformando pessoas negras em seres não históricos, sociais e/ou culturais. Portanto, comprometer-se com uma pedagogia antirracista que desnaturaliza as desigualdades raciais é uma postura educacional, política, histórica e social em prol da construção de uma educação inclusiva, significativa e libertadora.

(...) Mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial. Essa problematização implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade. Essa é mais uma estratégia pedagógica que, na minha opinião, toca de maneira contundente nos processos identitários dos negros e possibilita a construção de representações positivas tanto para estes quanto para os brancos e demais grupos étnico/raciais. (GOMES, 2002 p 46)

Pensar a influência da educação na edificação da identidade étnico-cultural dos sujeitos, é um processo de reeducação do olhar pedagógico sobre o negro. Traçar estratégias de ensino-

aprendizagem que abandone a subalternidade e os estereótipos e dê o devido destaque à importância do povo negro na formação da sociedade brasileira é um meio de criar representações edificantes da negritude que ajudará de maneira mais positiva as/os discentes negros e não negros em seus processos de formação identitárias.

3.2 Conhecimento Histórico Escolar e Decolonialidade

Até a década de 60 do século XX, as particularidades da História Ensinada e a História aprendida nas escolas não eram concebidas como algo a ser problematizado pelas/pelos professores e pelas/pelos pesquisadores. Até então, o ensino de História na educação básica era visto como reproduções didáticas das pesquisas acadêmicas e as/os docentes eram os interlocutores destas transferências, sendo colocados numa classificação subalterna em relação aos docentes e pesquisadores acadêmicos.

Essa visão gerou uma hierarquia entre o conhecimento histórico produzido nas academias e nas escolas e entre as/os docentes do ensino básico e as professoras/pesquisadoras e os professores/pesquisadores universitários. A ideia era que a escola seria o local receptor do conhecimento universitário e as/os docentes do ensino básico eram meros reprodutores deste conhecimento. (Silva, 2019)

Isso mudou quando “a emergência de pesquisas sobre a didática da história, especialmente em suas vertentes alemã e francesa e questionamentos sobre a própria natureza da história como conhecimento” passaram a tomar corpo nos anos 60 e 70 do século XX (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019, p.50). Na Alemanha começou –se a interpelar a função política do ensino de História e a tarefa básica da sua aprendizagem. Isto fez com que a forma de se pensar os meios para trabalhar esta disciplina nas escolas fosse repensada, onde ao invés de descritiva ela deveria ser analítica e preocupada em compreender “as formas, as funções e os usos da história na vida pública” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019, p.50-51). Já na França, as pesquisas debruçaram-se sobre a didática histórica e nas epistemologias das ciências educacionais, se preocupando com as idiosincrasias do ensino, do ensinar e aprender história nas escolas e as relações entre história acadêmica e história escolar. As pesquisas ajudaram a consolidar a ideia da produção de uma história escolar qualitativa e não subordinada à história acadêmica, isto é, a concretização da percepção de que a história escolar tem suas epistemologias, especificidades e didáticas.

Nos anos 80 e 90 do século XX, o ensino de História passa a ser entendido como tema de pesquisa e objeto de pesquisa, o espaço escolar como local de produção de conhecimento e

as/os docentes como aqueles que mobilizam e dominam os saberes necessários da didática histórica escolar. “É nesse reposicionamento da escola e do professor que se observa o conhecimento histórico escolar como aquele que possui uma natureza própria e um status específico”. (SILVA, 2019)

Isso nos leva a questionar qual o conhecimento histórico é produzido nas escolas e como esse conhecimento circula na relação ensino aprendizagem. Uma das possíveis respostas se dá na compreensão de que a escola está inserida em uma sociedade e por isso o conhecimento escolar é construído a partir da elaboração e reelaboração de vários conhecimentos existentes dentro e fora do espaço escolar. Como cada sociedade tem suas particularidades, o conhecimento histórico escolar varia de escola para escola no espaço e no tempo.

(...). O desafio (**de entender como o conhecimento escolar é produzido**) implica observar a singularidade de cada escola, sala de aula, professor e estudantes. É uma observação situada no tempo e com muitas variáveis. Isso porque a história escolar é uma construção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir das relações e interações entre as culturas escolar, política e história; com os livros didáticos; com outros saberes que não apenas os históricos e muito menos circunscritos formais; com as ideias sobre a história que circulam em novelas, filmes, jogos, etc.; e, não menos importante, com a história pública (história de grande circulação ou de massa).” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019, p.52. Grifo da autora)

A partir do conhecimento histórico escolar que aprendem, as/os estudantes articulam e fazem conexões entre os acontecimentos históricos e a história do tempo presente. Nesta perspectiva, o ensino de História deve construir conhecimentos históricos que sejam capazes de possibilitar às/aos estudantes lidar com situações contraditórias, com conflitos, que consigam contextualizá-los; que sejam conscientes de suas crenças, de suas perspectivas do lugar que ocupam no mundo; ciente da diversidade cultural que os separam de uns e os aproximam de outros no presente e em outros tempos históricos, aprendendo a respeitar e não hierarquizar essa diversidade.

Assim os objetivos da História Escolar são próprios e não podem ser diminuídos em relação aos objetivos da História Acadêmica. “A natureza específica do conhecimento escolar se constrói por meio das relações de aproximações e distanciamentos com a história acadêmica” (Bittencourt, 2004. p 49). Este processo de aproximação e distanciamento entre o conhecimento histórico escolar e o conhecimento histórico acadêmico faz do ensino de História área de fronteira entre os campos da História e da Educação.

O saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar se relacionam através da transposição didática. Segundo Ana Maria Monteiro, o termo transposição didática foi utilizado pela primeira vez na França em 1975 e, posteriormente, desenvolvido por Yves Chevallard, em 1982, para analisar o trajeto das mudanças ocorridas entre a formulação acadêmica de apreensão de conceitos matemáticos até sua introdução nos currículos escolares. Então transposição didática pode ser entendida como as modificações e adaptações necessárias para que o saber acadêmico possa ser um saber ensinado nas escolas.

Hevallard afirma categoricamente a diferença entre ‘saber sábio’ (*savoir savant*) e o ‘saber ensinado’. Para que o ensino seja possível, o elemento de saber deverá ter sofrido certas ‘deformações’ que o tornarão aptos a ser ensinado. O termo ‘deformações’ é utilizado pelo autor para indicar a ocorrência de mudanças, transformações nos saberes, sem denotar o aspecto pejorativo que esse significante assume na língua portuguesa. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019, p.220)

E qual o papel do ensino de História nesse processo de evidenciar questões étnico-raciais na escola? Partindo das premissas epistemológicas de Cerri (2011), não há apenas uma forma de consciência histórica. Segundo ele, as atribuições de sentido ao tempo, através das experiências empíricas dos sujeitos, comprovam que a consciência histórica é uma construção teórica dos seres humanos, para tentar entender como se dão os processos e experiências humanas no tempo. Assim é da natureza humana pensar historicamente. Porém são nas instituições de ensino que os indivíduos têm acesso ao conhecimento histórico, que são os estudos sobre as ações humanas no tempo, e com isso podem desenvolver um olhar crítico da realidade que o cerca. Portanto, a consciência histórica é inerente ao ser humano de qualquer tempo, espaço, erudição e classe social e as instituições de ensino possibilitam um aprofundamento dessa consciência fazendo-o refletir sobre a sua realidade e a realidade de outros.

A pensadora e educadora Bell Hooks (2013) defende, entre outras questões, que o ofício docente não é apenas partilhar informações, mas participar e contribuir positivamente no crescimento intelectual e humano das/dos estudantes. De acordo com a educadora, “é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existente” (HOOKS, 2013, 31) e edificar uma educação libertadora. Para que isso ocorra, é imprescindível que todos os personagens da escola sejam participantes ativos e não consumidores passivos no processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, Hooks assinala que a educação tem de ter uma abordagem holística⁵⁸ entre aprendizagem e prática social, isto é, é necessário que os conhecimentos trabalhados na escola sejam desenvolvidos no intuito de aguçá-los e estimular conhecimentos de como viver no mundo. Para tanto é essencial que as reflexões e ações da prática docente oportunizem conhecimentos escolares que reverberem efetivamente na vida prática das/dos discentes.

O pensamento de Hooks alinha-se com a ideia de Paulo Freire (1968) de que o ser humano não está apenas no mundo, mas está com o mundo, pois, através de sua consciência, é um ser aberto e capaz de atuar sobre a realidade. Assim sendo, entende-se que a consciência e a ação sobre a realidade são elementos inseparáveis e integrantes do ato transformador pelo qual o ser humano se faz ser relacionável. E a educação é o caminho pelo qual se desenvolve esta prática consciente que envolve reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência.

Assim os debates sobre os diversos entendimentos acerca do conceito de ensino, aprendizagem e conhecimento histórico fazem-nos tecer conjecturas a respeito do percurso do ensino de História no Brasil, sobre a relação ensino-aprendizagem, a importância de articular saber acadêmico e saber escolar, a necessidade de se pensar sobre a formação da/do docente, bem como a importância de valorização da produção histórica e historiográfica escolar.

3.3. O cenário da pesquisa: o Colégio Estadual de Barra do Pojuca

O Colégio Estadual de Barra do Pojuca, situado no foi fundado em janeiro de 2010, como extensão do Colégio Estadual de Monte Gordo, em uma área com duas casas de veraneio, na comunidade de Barra do Pojuca. Devido a isso, o colégio passou a ser popularmente chamado de “casarão”, sendo emancipado em 2011. Em novembro de 2021, foi inaugurado o novo colégio com 09 salas de aulas, dois laboratórios de ciências, uma quadra poliesportiva, auditório, refeitório, biblioteca e a ala que compõe a parte administrativa com direção, vice direção, secretaria e sala das/dos docentes. A nova estrutura trouxe ânimo a toda comunidade escolar por estar em um espaço adequado para desenvolver ações pedagógicas.

⁵⁸ No modo geral, a visão holística significa observar ou analisar algo ou alguma área da vida de forma global, ou seja, como um todo e não de maneira fragmentada. Para mais informações acessar: <https://www.dicio.com.br/abordagemholistica>. Acessado em 10/03/2022

Figura 04. Colégio Barra do Pojuca, casarão



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 05: Colégio Estadual Barra do Pojuca depois da reforma



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 06: Colégio Barra do Pojuca depois da reforma, interior



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 07: Colégio Barra do Pojuca depois da reforma, laboratório de Ciências



Fonte: arquivo pessoal da autora.

O colégio é considerado de grande porte e, em 2021, tinha matriculado 750 estudantes, sendo cerca de 80% pretos ou pardos⁵⁹. O colégio funciona nos três turnos e possui turmas regulares, integrais e PROEJA. A unidade escolar possui 23 docentes, 10 funcionários, entre secretaria, cozinha, limpeza e segurança. As relações interpessoais entre as/os profissionais de educação e destes com as/os estudantes é, no geral, sem grandes conflitos, o que torna o ambiente de trabalho harmonioso.

3.4. A e os protagonistas da pesquisa⁶⁰

A efetivação da investigação por mim idealizada não seria possível sem a participação dos meus colegas de trabalho, os docentes de História. Quando, individualmente, propus os encontros para refletirmos sobre nossas práticas pedagógicas e a educação antirracista, eles de prontidão aceitaram e se mostraram entusiasmados em reunirmo-nos para traçarmos novas estratégias pedagógicas que ajudassem o corpo discente a ter uma visão mais crítica e politizada da situação racial do Brasil e do mundo.

Para conseguir traçar uma metodologia a fim de desenvolver a pesquisa por mim proposta, foi preciso conhecer a jornada profissional de cada docente de História que compõe o quadro profissional do CEBP. Iniciei conversando com cada um sobre os motivos que os

⁵⁹ Dado retirado da análise das respostas dos estudantes, ou seus responsáveis, sobre suas identidades étnico-raciais, presente no formulário para a matrícula. As informações podem ser confirmadas pela secretaria do colégio, através do número 3626-1770.

⁶⁰ É importante salientar que todos os professores participantes desta pesquisa foram informados das regras, metodologias, cronograma e riscos de cada etapa da pesquisa, como especifica o conselho de ética em pesquisa com seres humanos, e que os mesmos aceitaram e assinaram todos os termos exigidos pelo CEP.

levaram a optar pela docência e pelo curso de História e como esse profissional chegou na instituição de ensino onde a pesquisa se desenvolveu. Somos quatro docentes de História no colégio. Apresentados aqui em ordem alfabética: Augusto de Souza Santos, Danielle Souza Santos (a responsável por essa pesquisa), João Carlos Vieira Peixoto e Lázaro Reinaldo Alberto dos Santos Ferreira.

3.4.1. O professor Augusto de Souza Santos

O professor Augusto Santos tem 62 anos de idade e é professor da rede estadual há 22 anos. Ele se graduou em História pela Universidade Federal da Bahia, em 1999. A escolha pelo curso de História não foi por uma identificação prévia pela ciência e sim por um conjunto de fatores profissionais e pessoais. Antes de ingressar na faculdade de História, Augusto Santos trabalhava no setor de transporte público, como fiscal dos transportes e nesse período teve contato com a vivência sindical e leituras marxistas, o que lhe fez olhar a sociedade de forma mais crítica e se identificar com a luta social. Segundo Santos, a jornada de trabalho como fiscal de transporte público era excessiva, o salário insuficiente para suprir as necessidades da família e ele desejava retornar ao mundo acadêmico, pois havia abandonado o curso de Geografia na Universidade Católica do Salvador e via na formação acadêmica uma oportunidade de melhorar a vida. Outro elemento que o levou à universidade foi ver na rotina acadêmica uma oportunidade de ocupar-se mentalmente a fim de superar o trauma do fim do casamento. O fim do casamento lhe desencadeou uma depressão e o curso de História serviu como uma válvula de escape, além do vislumbre de melhorias profissionais.

Eu desci de paraquedas, mas já tinha uma inclinação para História porque eu já militava no movimento sindical. Eu não era sindicalista, mas era ativista, um trabalho que fazia por fora do sindicato. Eu militava à esquerda marxista, como até hoje eu escrevo questões da história marxista. Recebi essa influência antes da universidade e lá dentro eu passei a olhar melhor a história e também foi até uma forma d'eu superar a separação. Foi uma separação traumática e eu tinha que fazer algo para colocar no lugar da relação fracassada e seguir adiante e graças a Deus deu certo. Porque eu fiquei um período deprimido e quatro meses depois da separação eu estava na faculdade federal. (SANTOS, Augusto. Camaçari, 11/05/2021)

Augusto Santos afirma que gosta de ser professor, mas a desvalorização social e profissional que a categoria sofre lhe revolta. Para ele, os professores sofrem um boicote intencional por parte daqueles que querem manter a população, principalmente os mais carentes, acrítica das explorações que sofrem.

Eu não me arrependo de ser professor não. Me arrependo da falta de valorização que essa elite arcaica brasileira faz com a gente. Desvaloriza a profissão! E fazem isso porque querem manter o povo, principalmente os mais pobres, subjugados e alheios às opressões capitalistas porque sabem que se essa gente começar a criticar e se rebelar contra a opressão, eles caem do poder. (SANTOS, Augusto. Camaçari, 11/05/2021)

Por ter se formado no final dos anos 90, Santos não teve em sua graduação nenhuma disciplina ou grupo de estudos que discutisse temas voltados a questão étnico-racial. Mesmo durante a sua atuação docente, nunca lhe foi apresentado os objetivos da Lei 10.639/03 ou teve acesso a nenhum curso que tratasse de questões étnico-raciais. Apesar disso, o professor afirma que discutir assuntos étnico-raciais é importante porque esses temas estão presentes no âmbito social, profissional e escolar. Para o professor, a História tem como motor a luta de classes e o estudo da disciplina História é importante porque oportuniza as/os estudantes a compreenderem a humanidade e as sociedades nos aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e antropológicos.

3.4.2. A professora Danielle Souza Santos

Tomando como base a ideia de *escrevivência*⁶¹ de Conceição Evaristo, me apresento como uma mulher negra de 42 anos, professora há 21 anos e que vê na docência uma oportunidade de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária ao empoderar⁶² as/os estudantes, sobretudo estudantes negras e negros. Me decidi pela licenciatura em História ainda no ensino médio, devido a convivência com práticas pedagógicas de alguns professores, especialmente do professor César, de Filosofia, que me fizeram enxergar na docência uma profissão desafiadora e engrandecedora.

Cursei Licenciatura Plena em História na Universidade Católica do Salvador entre os anos de 2000 e 2005. Fui bolsista e desde o segundo semestre tive contato com a sala de aula. Na minha graduação não tive contato com nenhum material que discutisse relações étnico-

⁶¹ O termo *escrever* ou *escrevivência* foi criado pela professora e poeta Conceição Evaristo e diz respeito a escritas do cotidiano, das vivências, lembranças e experiências de vida de mulheres negras que revelam a condição afrodescendente no Brasil. É uma escrita que contam histórias absolutamente pessoais, mas que remetem a outras experiências coletivas e dá a autora o protagonismo de contar sua história. A *escrevivência*, segundo Conceição Evaristo tem por objetivo provocar falas e histórias silenciadas e que incomodam o sistema racial edificado na falácia da democracia racial. Para maiores esclarecimentos, acesse: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>

⁶² Quando falo em empoderamento me refiro a trabalhar com o corpo discente ações pedagógicas que lhes ajudem a desenvolver a autoestima e a capacidade de tomar decisões positivas em prol de seu crescimento pessoal e coletivo.

raciais na educação e mesmo sendo universitária no advento da promulgação da Lei 10639/03, não me foi possibilitado nenhuma discussão sobre a mesma.

Sempre fui professora de escola pública por opção. Ser da comunidade de Arembepe, litoral de Camaçari, na região metropolitana de Salvador, me ajudou nesta decisão. Minha vivência comunitária, de conhecer e ser conhecida por todos, de ser cuidada não só pela família, mas pelos vizinhos ajudou-me a desenvolver um sentimento de pertencimento, de fazer parte de uma coletividade que ajudou a me constituir enquanto ser social. Assim, ao abraçar a licenciatura decidi que seria mais útil e feliz pessoalmente e profissionalmente trabalhando com os meus, isto é, com pessoas que assim como eu é de comunidade e, assim como eu não tiveram/tem a garantia e o acesso a todos os seus direitos sociais.

Comecei a lecionar como professora REDA (Regime Especial de Direito Administrativo), na rede municipal de Camaçari em 2001 e desde 2009 passei a ser professora concursada. Na rede estadual, assim como na rede municipal, iniciei meus trabalhos como professora REDA no Colégio Estadual de Barra do Pojuca, em 2010 e em 2011 passei a ser professora concursada e atuo desde então nesta mesma unidade escolar. Entre 2007 e 2008 fiz especialização em História Econômica e Social do Brasil pela Faculdade São Bento, onde falei sobre as mudanças sociais e econômicas da comunidade de Arembepe com a implantação de uma aldeia hippie e em 2019 passei na seleção para o mestrado profissional em ensino de História, o ProfHistória, o que me ajudou a repensar e aprimorar minha prática pedagógica e oportunizou partilhar com meus pares angústias e esperanças no fazer pedagógico.

3.4.3. O professor João Carlos Vieira Peixoto

O professor João Carlos Peixoto tem 27 anos e é graduado em Filosofia pela Universidade Católica do Salvador, se formando em 2017. Ele leciona desde 2017, começando como estagiário no CEBP, mas assumindo as responsabilidades da sala de aula sem nenhuma supervisão e com a carga horária de um professor efetivo. Atualmente ele continua a trabalhar no colégio como professor REDA (Regime Especial de Direito Administrativo), por meio de uma seleção para preenchimento das vagas de docentes que não foram preenchidas por docentes concursados.

Peixoto afirma que não escolheu a licenciatura como profissão, mas que algumas decisões pessoais acabaram lhe levando ao magistério. No final da adolescência, ela havia escolhido o sacerdócio que tem como obrigação a formação superior em Filosofia e em

Teologia. Antes de começar o curso de Teologia, ele desistiu do sacerdócio, mas continuou a faculdade de Filosofia, o que possibilitou, mais tarde, estagiar no CEBP.

Terminei os estudos no ensino médio e fui participar do seminário. Chegando no seminário, parte da formação seminarista é a formação intelectual. Nós fazemos quatro anos de Filosofia e quatro anos de Teologia. Faltando um ano para terminar o curso de filosofia, eu pedi para sair do seminário porque eu refletir e percebi que o sacerdócio não era mais o que eu queria para minha vida. Só que eu saí do seminário, mas não saí do curso de Filosofia. Eu continuei os seis meses que faltavam para terminar a graduação de filosofia. Ao sair do seminário, tive de voltar para minha casa, em Barra do Pojuca, que é distante do campus da universidade Católica onde estudava e, como precisava de dinheiro para custear meu transporte e permanência na faculdade, alguns colegas me ajudaram a refletir sobre tentar uma vaga de estágio remunerado e eu consegui uma vaga de estágio no Colégio Estadual de Barra do Pojuca que é o colégio que estou dando aula até hoje. (PEIXOTO, João Carlos. Camaçari, 11/05/2021)

Apesar de não ter sua formação em História, o professor Peixoto ministra aulas da disciplina em algumas turmas, desde o período do estágio, por questões de organização interna de preenchimento de vagas. Para ele, é um desafio trabalhar com a disciplina História pelo fato de ter formação em Filosofia, e por isso ele afirma se dedicar em dobro para desenvolver uma aula onde as/os estudantes compreendam os assuntos históricos de forma significativa.

Para o professor Peixoto, trabalhar no CEBP tem um significado especial, pois ele foi estudante no colégio entre os anos de 2009 e 2011. Ele afirma que é gratificante e emocionante ser colega de pessoas que foram suas/seus professoras/es e também vê que sua volta ao colégio na condição de docente pode ser visto como um incentivo aos atuais estudantes para que terminem o ensino básico e ingressem no ensino superior.

Eu me sinto muito feliz de verdade porque eu reencontro pessoas que foram meus professores e que hoje estão me ensinando, não mais os conteúdos em sala, mas me ensinando a ser professor. Ter agora como colegas meus professores que eu vi dando aula é muito gratificante. Sem falar que também tem a questão de motivação para os alunos que estudam na escola. Eles me olham e dizem: olha, ele estudou aqui e hoje em dia ele é professor. (PEIXOTO, João Carlos. Camaçari, 11/05/2021)

Na busca por aprimorar os conhecimentos profissionais, o Peixoto decidiu cursar a faculdade de Pedagogia na Unifacveste, concluindo em 2020. Na sua graduação de licenciatura em Filosofia, o professor João Carlos Peixoto não teve nenhum contato com disciplinas que discutissem a Lei 10.639/03 ou questões étnico-raciais no ensino. Ele teve contato com estas discussões no curso de Pedagogia. Para ele ter essas discussões na formação foi importante,

pois lhe ajudou a ter maior clareza e segurança em discutir questões que fazem parte do cotidiano das/dos estudantes.

O professor tem que ter contato na formação, seja ele negro ou não, com a Lei 10.639 e tudo que envolve questões étnicas raciais, indígenas e minorias porque a gente precisa falar, porque é o que está na nossa sala de aula, é o nosso produto de trabalho, principalmente nas disciplinas de humanas que discutem a sociedade. (PEIXOTO, João Carlos. Camaçari, 11/05/2021)

Para o professor João Carlos Vieira Peixoto, o fato de ser negro, homossexual e adepto de religião de matriz africana, o que lhe enquadra em algumas minorias, poder trabalhar a Lei 10.639/03 é de suma importância, porque esta lei lhe dá a legalidade de falar de forma pedagógica sobre representatividades, vivências e saberes do povo negro, além de lhe garantir o direito de lutar contra preconceitos.

Eu sou negro, sou homossexual e de religião de matriz africana, então me encaixo em todas as minorias possíveis. Portanto, para mim é de suma importância poder falar aquilo o que eu sou. Eu, como professor, eu falando de educação étnico-racial, eu estou falando de mim, estou falando em minha sala de aula que eu sou professor negro e como negro também faço parte da sociedade, estou falando para uma sala de aula que tem maioria negra, porque eu vivo no estado negro e em uma sociedade negra que foi construída com a ajuda do povo negro. Então a Lei 10.639 me garante a legalidade de poder falar e ensinar sobre as vivências, lutas e saberes da negritude com mais propriedade. (PEIXOTO, João Carlos. Camaçari, 11/05/2021)

Assim, de acordo com o professor Peixoto, trabalhar assuntos de temática étnico-racial é trabalhar a diversidade brasileira e mundial, é também falar de representatividade e o caminho para garantir uma educação mais igualitária e uma sociedade livre de preconceitos.

3.4.4. O professor Lázaro Reinaldo Alberto dos Santos Ferreira

Lázaro Reinaldo Ferreira tem 53 anos e leciona há 28. Ele concluiu o curso de Bacharelado de História em 1999, na Universidade Católica do Salvador, e devido às dificuldades de encontrar espaço profissional na área de pesquisas históricas começou a trabalhar como professor em algumas escolas particulares. Com a lei de obrigatoriedade dos profissionais em educação terem o curso de licenciatura plena como pré-requisito para

lecionar⁶³, ele decidiu prestar novo vestibular e retornar para a faculdade a fim de cursar as disciplinas de licenciatura, concluindo em 2007. (FERREIRA, Lázaro Reinaldo. Camaçari,)

O professor Ferreira conta que a inclinação pela docência foi influenciada por familiares. Ele cresceu numa família repleta de professoras e professores do ensino básico. Dentre esses familiares que lhes influenciaram profissionalmente, destaca-se sua tia Dilza Ferreira Coelho, professora de Língua Portuguesa, que havia mudado a sua realidade socioeconômica ao seguir à docência. Além da influência familiar, a convivência com seus professores na graduação lhe cativou pelo ofício da docência.

Essa minha escolha não foi como aquela que as pessoas falam ‘eu quero ser professor quando eu crescer ou algo do tipo’. Não cresci com essa visão de querer ser professor. Se eu dissesse isso a você eu estaria mentindo. Agora, eu sempre tive referências na área de educação por conta da minha família paterna, pois minhas tias na sua grande maioria são professoras primárias. Além das minhas tias, alguns primos mais velhos também são professores secundários. Eu contei. Comigo são nove professores na família, apenas na minha geração. Então eu tive essa referência principalmente da minha tia Dilza que era formada em Letras e professora de português e ela funcionou para gente como uma espécie de exemplo não só para os meus tios que vieram depois dela, mas até mesmo os sobrinhos, como eu. (FERREIRA, Lázaro Reinaldo. Camaçari, 11/05/2021)

O professor Lázaro Reinaldo Ferreira afirma que sempre teve uma predileção para as matérias de humanas durante a sua vida escolar, e escolheu cursar História porque na sua adolescência vários questionamentos sobre as dinâmicas da sociedade passaram a existir e ele encontrava nas disciplinas de humanas, principalmente a disciplina de História, algumas respostas para suas perguntas e isso lhe instigou a ser historiador.

Ferreira também explica que o contato com alguns docentes da graduação e as experiências ministrando aulas lhes fizeram perceber que a docência lhe realizava profissionalmente. Com a exigência, da LDB, de licenciatura plena para exercer a docência, ele buscou complementar sua graduação para atender às exigências legais e traçou como meta profissional seguir carreira como professor público. Assim, após concluir o curso de licenciatura plena em História, prestou concurso para professor na rede municipal da cidade de

⁶³ A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, popularmente chamada de LDB (Lei de Diretrizes e Bases), no seu artigo 62 estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica (que abrange a educação infantil [creches e pré-escolas], o ensino fundamental [anos iniciais do 1º ao 5º e anos finais do 6º ao 9º] e o ensino médio [da 1ª a 3ª série]) deve ser, obrigatoriamente, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. De acordo com as novas exigências para a formação de professores, pela LDB, a partir de 2007, passaram a ser admitidos apenas professores habilitados em nível superior para a docência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13586-professor-do-ensino-fundamental-tera-formacao-de-nivel-superior>. Acesso em: 14/09/2021

Camaçari/BA em 2009 e para a rede estadual da Bahia, em 2011 e, por questões espaciais, já que estava trabalhando em uma escola pública da rede municipal na orla de Camaçari, decidiu preencher a vaga no CEBP, onde está até hoje.

Além do fascínio que os professores da graduação exerceram sobre mim, percebi que eu não encontrava espaço para pesquisa na área de História. Eu acho que nós, da minha turma, fomos como fosse um plano piloto da universidade. A universidade colocou curso de bacharelado, mas a gente não percebia oportunidades de pesquisas na área de História acontecerem. Mas independente disso, como eu falei a você, eu comecei a gostar de dar aula por causa desses professores. Uma coisa eu percebia de uma boa parte dos professores da graduação é que eles tinham uma preocupação, além de trabalharem os assuntos da disciplina, de falarem da importância da educação. Não me esqueço do dizer da professora Venete: *‘a ignorância é algo tão terrível que depois que você a perde não recupera mais’*. Isto foi fundamental para me fazer entender as possibilidades de mudanças e transformações que a educação e o conhecimento podem trazer para as nossas vidas. Esta frase me motivou a querer trabalhar com educação. E cada vez mais fui gostando de trabalhar com os meninos, principalmente os menores. (FERREIRA, Lázaro Reinaldo. Camaçari, 11/05/2021)

4. PORTAS OU MUROS: O QUE TORNA A ESCOLA UM LOCAL DE APRENDIZAGEM PLURICULTURAL E ANTIRRACISTA?

4.1. O ser professor: reflexões sobre a prática docente

Na busca de contribuir para o processo de valorização pessoal e profissional das/dos docentes e tendo como premissa a ideia de que o conhecimento se dá pela prática da pesquisa e que ensinar e aprender só ocorrem significativamente quando decorrem de uma postura investigativa em relação ao conhecimento, essa pesquisa convidou os docentes de História do CEBP a realizarem uma análise e revisão de suas práticas docentes para que, coletivamente, busquem viabilizar ou aprimorar práticas pedagógicas que ajudem as/os estudantes a vincular os saberes históricos às suas vivências dentro e fora da escola.

A comunidade discente escolar do Colégio Estadual de Barra do Pojuca, cenário dessa pesquisa, é em sua maioria negra⁶⁴ e durante o processo da pesquisa foi perceptível a fragilidade de uma identidade negra escolar, isto é, a escola não reflete a negritude do seu alunado ao não aprofundar temáticas étnico-raciais durante o ano letivo. Em diversas ocasiões durante a semana pedagógica⁶⁵ foram propostos, por algumas e alguns docentes da área de Humanas para esta unidade escolar, atividades e projetos pedagógicos que buscassem aprofundar as discussões sobre questões étnico-raciais durante todo o ano letivo em todas as disciplinas, porém alguns docentes de outras áreas de conhecimento expuseram que não se sentiam preparados para trabalhar essa temática e/ou não visualizavam como encaixar questões étnico-raciais nas suas disciplinas. Até mesmo por acreditarem não ser esse assunto de real importância para se trabalhar em todo o ano letivo, sendo apenas o Dia da Consciência Negra, comemorado no dia 20 de novembro, suficiente para abordar essa temática. Isso demonstra que nem todo o corpo docente da unidade escolar compreende a importância da Lei 10.639/03 e a necessidade de debater a diversidade étnico-racial de forma ampla e aprofundada, que se faz urgente e necessária não apenas com discentes, mas também com o corpo docente.

As relações étnico-raciais são temas complexos e, por isso, é necessário que todos os profissionais envolvidos na formação escolar das/dos estudantes sejam sensíveis e conscientes

⁶⁴ Segundo dados fornecidos pela Secretaria do Colégio Estadual de Barra do Pojuca, cerca de 90% dos estudantes matriculados se autodeclararam negros ou pardos

⁶⁵ Período do início do ano letivo em que os docentes e profissionais da educação se reúnem para ser apresentado o calendário letivo e decidirem os eixos temáticos que nortearão a metodologia, os projetos e as atividades educacionais com o propósito de promover o fortalecimento do processo educativo, os valores e a cultura das escolas.

do seu papel na luta contra o racismo estrutural presente dentro e fora dos muros da escola. O trabalho docente tem em sua intencionalidade a formação humana através de um conjunto de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes que garantam a socialização discentes na sociedade. As/Os docentes devem desenvolver conteúdos conceituais (que envolvem a abordagem de conceitos, fatos e princípios), procedimental (saber fazer) e atitudinal (saber ser) que objetivem reflexões e posturas frente aos desafios cotidianos das/dos educandos. Portanto, a/o educador tem de ter plena consciência de que o desenvolvimento desses conteúdos envolve escolhas, valores e compromissos éticos.

Nesse sentido, é importante compreender que a proposta da Lei 10.639/03, de ensinar a História da África e a História afro-brasileira, não é um acréscimo de conteúdo a ser ministrado nas aulas de História, esta lei propõe uma nova forma de pensar os temas propostos por todas as disciplinas da educação básica tendo como eixo as relações étnico-raciais. (GOMES, 2012). Para que discussão e reflexão sobre a educação antirracista ganhe consistência, se faz necessário que as/os estudantes tenham a garantia do conhecimento sobre as contribuições científicas, filosóficas, artísticas, linguísticas e culturais das/dos negros para a construção da sociedade brasileira e a humanidade. Para tal, é preciso buscar novas práticas educacionais com olhares mais equânimes sobre os corpos, ideias e culturas negras.

Para Selma Garrido Pimenta (2018, p 14), “o desafio é educar as crianças e jovens proporcionando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições de fazer frente às exigências do mundo contemporâneo”. Assim, para ensinar, a/o docente necessita de conhecimentos e práticas que vão além da área de sua especialidade. É necessário que este profissional, além de dominar os conteúdos trabalhados no processo educacional, possua competência e conhecimento que ultrapassem seu campo de domínio específico, assim como possua sensibilidade ética e consciência política para enfrentar os desafios das situações de ensino, especialmente as relacionadas às questões étnico-raciais.

Ser docente requisita possuir saberes e conhecimentos, não apenas pedagógicos, mas científicos, criatividade, senso crítico, didática, sensibilidade da prática, diálogo entre prática e teoria educacional para lidar com as situações conflituosas, ambíguas, por vezes violentas, que envolvem as situações de ensino dentro e fora dos muros das escolas. Pois, como afirmou Paulo Freire, “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p.58). O processo ensino aprendizagem é a essência do trabalho docente e também é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valores que exige opções éticas e políticas das/dos profissionais de

educação e também valorização por políticas voltadas para esse fim, pois o processo de ensino aprendizagem engloba muito mais elemento que apenas docentes e discentes, é necessário condições de trabalho e instrumentalização das/dos profissionais de educação.

Valorizar o trabalho docente implica dar as/aos docentes condições para analisar criticamente o contexto em que se realiza a sua prática educativa. Se para enfrentar os desafios das situações de ensino, como por exemplo identificar, compreender e reparar dificuldades pedagógicas encontradas por estudantes, as/os docentes precisam da competência, do conhecimento, da sensibilidade ética e da consciência política, é necessário discutir temas do cotidiano escolar ligados aos contextos institucionais e às políticas públicas educacionais, como: projeto político pedagógico, formação, prática e autonomia docente, violência, cultura, religiosidade, o papel das famílias no processo educacional, diálogo entre teoria e prática educacional etc.. Em suma, valorizar o trabalho docente é possibilitar que as/os docentes dialoguem com seus pares, façam leituras, cursos e reflexões que os instrumentalizem para compreender os múltiplos contextos histórico, social, cultural que compõem a sua própria prática docente, além de garantir salários condizentes, salas de aula com equipamentos que possibilitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas, entre outros.

Neste sentido, as propostas educacionais não podem ver a/o docente como mero executor de decisões educacionais alheias. Estes profissionais devem ser vistos como membros de decisão ativa no processo educacional. Se os órgãos educacionais, como Ministério da Educação e as secretarias estaduais e municipais de educação, deixarem a formação e o desenvolvimento profissional da/do docente à margem das discussões educacionais, nenhum projeto educacional vingará e/ou atingirá a sociedade, pois as/os docentes são parte essencial no processo ensino aprendizagem e exercem papel imprescindível e insubstituível no processo de mudança social. Pois a/o docente, mais do que facilitadores, são problematizadores. Sua função é político-pedagógica. A/O estudante precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso, a/o docente também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para desenvolver uma educação significativa. Em suma, as/os docentes são aprendizes permanentes, construtores de sentidos, cooperadores no processo de aprendizagem das/dos discentes. Nas palavras de Rubens Alves (1981): “ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”

É preciso pensar em possibilidades de descolonizar e expandir o currículo pautando-o na inclusão das relações de pertencimento e conhecimento étnico-racial na formação das/dos docentes e relação ensino-aprendizagem destes com as/os estudantes. E é nessa perspectiva que

a pesquisa por mim proposta pretende caminhar. Na reflexão coletiva sobre temas e práticas pedagógicas antirracistas e na construção coletiva de novas abordagens e estratégias de aprendizagens para assegurar às/aos docentes o cumprimento da Lei 10.639/03 para assim as/os educandos negros e não negros possam se reconhecer na cultura e sociedade brasileira.

Por ser parte essencial no processo educacional, é importante que a/o docente participe ativamente das discussões e decisões pedagógicas e curriculares. As escolas precisam passar por profundas transformações em suas práticas e culturas para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, como por exemplo o combate às diversas formas de preconceitos ainda muito presente na sociedade, ou ainda, o desafio de lidar com a tecnologia e torná-la em uma aliada educacional. Para tal enfrentamento, a formação docente continuada é importante porque leva a/o docente a reflexões e revisões constantes das suas práticas pedagógicas, possibilitando a produção de novos conhecimentos. A formação acadêmica e continuada docente é um processo e envolve a valorização identitária e profissional da/do docente. Investir na formação continuada destes profissionais pode resultar na ampliação da consciência crítica destes sobre sua prática docente levando-os a buscar novas práticas educacionais que proporcionem às/aos educandos um entendimento mais crítico da realidade que o cerca.

4.2. A insatisfação com a vida escolar: algumas razões

Proporcionar uma educação de qualidade e que garanta a formação de cidadãos críticos e eticamente atuantes nas esferas política, social, cultural, etc., é o que determina a LDB⁶⁶. Porém comumente presenciamos profissionais da educação expondo suas insatisfações com a vida escolar. Muitos reclamam de um ambiente escolar cada vez mais destituído de significados, uma educação que não permite que as/os educandos reflitam sobre a realidade na qual estão inseridos e desenvolvam a capacidade de aprender a aprender⁶⁷. Esta preocupação

⁶⁶ Os artigos 2º e 3º do Título II que fala Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, na LDB, traz os objetivos e princípios que devem reger a educação brasileira. Como objetivo, está posto que a educação deve proporcionar aos educandos seu pleno desenvolvimento para exercer a cidadania, inspirados nos princípios de liberdade e ideias de liberdade, além de qualificá-los para o trabalho. Dentre os princípios que devem alicerçar o processo ensino-aprendizagem, estão: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização do profissional da educação escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12/09/2020.

⁶⁷ Segundo Caio Beck, aprender a aprender é descobrir qual a melhor estratégia de aprendizagem para que possamos realizar o processo de entender o que não entendíamos antes. Isto é, refletirmos sobre o que já sabemos e quais foram as estratégias que nos possibilitou adquirir este aprendizado e buscar novas formas (se necessário) de aprender sobre o que ainda não conhecemos. Para tanto, é importante que os professores, no processo ensino-aprendizagem, tenham como ponto de partida aquilo que o estudante já sabe, levem em consideração os

com os problemas relacionados à aprendizagem das/dos educandos soma-se a insatisfação de foro mais profissional como problemas salariais, de cargas horária extensivas, material didático inacessíveis, falta de tempo para aperfeiçoar os conhecimentos, entre outros.

É importante identificar essas insatisfações da vida escolar para investigar suas razões e buscar mudanças que as superem. Dentre as razões que provocam estes desagradados, as marcas do passado educacional marcado pela exclusão étnico-racial, por reformas educacionais que não refletem os problemas étnico-sociais do Brasil e por dificuldades administrativas e pedagógicas não solucionadas não podem ser ignorados.

A insatisfação da vida escolar se dá quando ela estimula uma "aprendizagem morta"⁶⁸, onde se constata a não construção da relação ensino-aprendizagem, caracterizada, dentre outras coisas, na passividade durante a produção do conhecimento escolar, isto é, a/o educando não é estimulado a refletir, opinar, propor sobre a produção do conhecimento escolar que está desenvolvendo. Também na visão da/do docente como detentor e repassador do conhecimento e a/o estudante o seu receptor que apenas espera, é apático na construção do conhecimento desenvolvido no processo educacional. Ou seja, quando no processo de ensino-aprendizagem, há uma total passividade das pessoas que fazem parte deste processo (docentes e discentes), perceptível quando durante o processo escolar elementos que envolvem problemáticas étnico-raciais, étnico-sociais e étnico-culturais não são problematizados no ambiente escolar, pois não há questionamentos, investigações e aprofundamento de assuntos relacionados a essas temáticas. Reconhecer esses problemas e buscar superá-los é um passo essencial para o desenvolvimento de um ensino crítico.

Não se pode também perder de vista que desvincular o passado do presente e não o problematizar, assim como não trabalhar o passado plural, entendido como pluralidade de vivências durante o processo educacional, pode ajudar na perpetuação do perigo da "história única"⁶⁹, indicada por Chimamanda Adichie e na manutenção de um ensino vazio de

conhecimentos prévios dos estudantes. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/como-aprender-a-aprender/>. Acesso em: 08/09/2020.

⁶⁸ Esse termo é baseado na sua ideia freiriana de "educação bancária".

⁶⁹ A escritora nigeriana Chimamanda Adichie, apresentou o termo "história única", em 2009, no TED (Technology, Entertainment, Design), uma conferência realizada nos Estados Unidos e que visa promover a troca de experiências entre pessoas de diferentes áreas. A autora utilizou o termo para chamar a atenção da influência que as histórias contadas para nós, principalmente quando crianças, causam nas nossas percepções sobre eventos históricos, nos oferecendo um ponto de vista por vezes insuficiente a respeito deles. Adichie apontou como pode ser prejudicial termos apenas uma versão das muitas narrativas existentes sobre pessoas, vivências, lugares e acontecimentos históricos. Para ela, a história única cria estereótipos, estabelecendo preconceitos, distorções identitárias e visões simplistas sobre o outro, não condizentes com a imensa complexidade que a vida humana representa de fato, qualquer que seja a cultura ou o território em que se vive.

significados, já que o processo ensino-aprendizagem não reflete na vida das/dos estudantes, pois não os faz questionar a realidade.

Para se produzir uma educação libertadora, cheia de significados e humanizada, como idealizada por Paulo Freire no seu livro *Pedagogia da Esperança* (2001), é necessário romper com a visão educacional fatalista de imutabilidade da realidade e pensar este ensino refletindo sobre o fundamento da educação humanizada e baseada na diversidade que visa proporcionar vivências e experiências que preparem os indivíduos para um bom convívio em sociedade. Nas palavras de Freire:

(...) É sempre processo, e sempre devir, passar pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz [sic]. (Freire, 2001, p. 99)

Isso significa que a construção do conhecimento histórico escolar é um processo imbuído de construção, desconstrução e reconstrução empreendido pelos sujeitos (docentes e estudantes) que estão no processo ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, devemos salientar que construir conhecimento histórico não é apenas deter um extenso número de datas e fatos históricos. Construir conhecimento histórico é, na verdade, decodificar, interpretar, relacionar, processar os fatos históricos. Isto é um trabalho complexo e que varia de pessoa para pessoa.

O espaço escolar é considerado o local que deve desenvolver um processo educacional que contemple a diversidade. Porém esta instituição torna-se um agente de exclusão ao reproduzir e multiplicar situações de preconceitos e discriminações, reforçando a marginalização de alguns estudantes vistos como indesejáveis pelo sistema educacional. É necessário, no ambiente escolar, questionar todos os processos de exclusão e discriminação que existiram e existem na instituição escola e na sociedade para que docentes e estudantes sejam capazes de se reconhecerem como sujeitos capazes e de atuarem de forma independente e transformadora na realidade que os cercam.

Combater uma escola excludente é, como nos aponta Paulo Freire (2002), valorizar a diversidade étnico-cultural e combater a prática educacional por ele denominada *educação bancária*⁷⁰, onde os estudantes são vistos como depósitos de informações dadas pelas/pelos docentes, de forma vertical e sem espaço para nenhum tipo de questionamento pelas/pelos estudantes. Uma educação sem espaço para as diferenças, sem debates e questionamentos e que

⁷⁰ Para aprofundar a leitura sobre **educação bancária**, termo desenvolvido por Paulo Freire, ler o livro *Pedagogia do Oprimido*, 32ª edição, lançada pela editora Paz e Terra em 2002.

impossibilita a problematização de questões relacionadas à realidade das/dos estudantes que devem aceitar a realidade como posta e imutável. Enfim, uma educação fatalista e legitimadora da opressão, pois não se compromete a buscar, junto com as/os estudantes, mudanças da realidade.

Portanto, na prática educacional construir um conhecimento histórico tem a ver com alguns pontos: os objetivos e planejamento do conhecimento que será trabalhado em sala de aula para melhor orientar e acompanhar o processo de construção de conhecimento histórico de cada estudante; a forma como uma/um estudante dialoga com os objetos, ambiente educacional e os documentos estudados; a certeza e certificação de que a construção do conhecimento histórico é algo feito, construído através de um processo onde os conteúdos devem ser identificados, interpretados, relacionados, analisados, conceituados, entre outros. Também é importante compreender que o processo de construção do conhecimento histórico e do conhecimento como um todo não acontece exclusivamente na sala de aula, muito menos se esgota nela. O estudante interage em outros meios sociais e esses meios também a/o ajudam a desenvolver o seu processo de construção do conhecimento. Entretanto, a sala de aula deve ser um lugar privilegiado na construção desse conhecimento já que o seu propósito é justamente a produção e disseminação do conhecimento humano.

Nesse ponto é importante refletir sobre o conceito de professor-pesquisador. Para Garcia (2009), professor-pesquisador é aquele que reflete sobre questões relativas à sua prática docente com o intuito de aperfeiçoar esta prática, sempre na perspectiva de melhorar o aprendizado das/dos educandos, diferenciando-se assim dos pesquisadores acadêmicos, pois:

A pesquisa acadêmica tem a preocupação com a originalidade, a validade e a aceitação pela comunidade científica. A pesquisa do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas e à autonomia do professor. Em relação ao rigor, o professor pesquisa a própria prática e encontra-se, portanto, envolvido, diferentemente do pesquisador teórico. Em relação aos objetivos, a pesquisa do professor tem caráter instrumental e utilitário, enquanto a pesquisa acadêmica em educação em geral está conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos. (Garcia, 2009, p. 177)

Assim a ação da/do professor(a)-pesquisador que consta em a partir da realidade educacional que lhe cerca, formula hipóteses sobre práticas pedagógicas mais adequadas para atender às necessidades educacionais das/dos estudantes, mostra uma preocupação direta e objetiva com a formação educacional e humana das/dos educandos.

De acordo com Fagundes (2016), o conceito de professor-pesquisador, surgiu da ação direta de professores preocupados em aprimorar suas práticas pedagógicas para melhorar os índices educacionais de seus estudantes e essa ação ajudou a difundir a ideia de que a/o docente é produtor de conhecimento. Para a autora, esta produção de conhecimento está intrinsecamente conectada à compreensão de que as diversidades sócias e étnicos-culturais são elementos inerentes aos sujeitos e às sociedades humanas e que não podem ser descartadas nas pesquisas da/do docente.

Entretanto, segundo Fagundes (2016), é importante deixar claro que a lógica da/do professor(a)-pesquisador de refletir sobre sua prática para melhorar a aprendizagem não pode ser utilizada como forma de sobrecarregar a/o docente como o único responsável por mudanças e melhorias educacionais, pois a relação ensino-aprendizagem é apenas um dos aspectos do processo educativo e ela está sob a influência de elementos internos, externos e estruturais, como projeto político pedagógico, currículo e políticas educacionais.

Assim sendo, as insatisfações da vida escolar são, antes de tudo, uma preocupação que reflete um desejo de mudanças significativas no ensino para que este, de fato, seja repleto de significados na vida dos sujeitos presentes na escola. E quando docentes levantam questões problemáticas, promovem debates, produções textuais e artísticas, análises de fontes históricas, aguçam o desenvolvimento cognitivo das/dos estudantes.

Para que a escola seja vista como um local de aprendizagem, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem se dê de forma horizontal, onde a/o docente e as/os estudantes, juntos, desenvolvam constante diálogo onde todos os personagens possam, sem hierarquias de saberes, propor, e nunca impor, o que deve e como deve ser desenvolvido os saberes no ambiente escolar, num processo em que os conhecimentos prévios das/dos estudantes e a sua realidade étnico-social sejam levados em conta para traçar estratégias de aprendizagem pelas/pelos docentes na perspectiva de promover uma educação libertária, onde as/os estudantes se vejam no mundo como seres ativos e capazes de mudar a realidade que o cerca. Nas palavras de Freire (2002, p 07), “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

Por isso a edificação de uma educação antirracista deve envolver toda a comunidade escolar, não apenas estudantes negras e negros. É de extrema necessidade que as/os estudantes não negros recebam uma educação escolar que lhes ajudem a reconhecer a diversidade étnico-racial existente nas sociedades humanas e na construção cultural da sociedade que ele está

inserido, assim como uma educação que lhes ajudem a identificar e se posicionar contrário ao racismo e compreender a necessidade da luta por igualdade de direitos como um dever de todos.

4.3. Pensar e repensar coletivamente a prática profissional para desenvolvê-la

O combate ao racismo perpassa pelo entendimento de seus malefícios para a sociedade. Pensar e repensar a prática docente tendo como parâmetro as relações étnico-raciais, é um caminho que pode levar a uma compreensão mais clara sobre raça, racismo e como a mentalidade colonial atuou na construção dessas ideias, naturalizando das desigualdades sociais e educacionais. A educação tem sido uma das bases que mantém a estrutura racista no Brasil, especialmente quando se pensa o currículo e, segundo GOMES (2012), inserir a história e cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica é, antes de tudo, uma revisão de currículo. E é uma revisão porque o Currículo Educacional brasileiro foi construído para legitimar os interesses dos herdeiros da elite colonizadora, apagando as contribuições indígenas e africanas na construção da sociedade brasileira. Portanto, o Currículo e a Educação eurocentradas são mecanismos para a continuidade das estruturas de dominação dos povos originários e afro-brasileiros pelos descendentes dos colonizadores e, repensar este currículo, é um dos caminhos para romper com essa estrutura dominante. Como nos mostra Thiago Henrique Mota (2021, p 17)

(...) O currículo do ensino de História é racializado em grande parte: trata-se da construção da nação e das contribuições da população eurodescendente na cultura, na economia, na política, nas artes, na organização social. No que tange à História Geral, o eixo norteador da seleção de temas tem sido a história europeia. A presença negra ora aparece exclusivamente na condição submissa, ora na ambígua condição de resistente: à escravidão ou à modernização? A História da África, em livros didáticos, muitas vezes é reduzida à presença europeia no continente. (...)

Assim a inserção no currículo de temas ligados às relações étnico-culturais é, antes de tudo, uma revisão do discurso histórico, pois nos intima a repensar as contribuições políticas, culturais, artísticas, econômicas, científicas dos povos negros na construção da nação brasileira e da humanidade.

A Lei 10.639/03 é resultado da luta dos vários grupos dos movimentos negros que tinham a educação da população negra como pauta antiga em suas reivindicações. A revisão das atribuições da população negra na dimensão social, política, econômica e cultural no processo de construção do Brasil é mais que uma reparação histórica, é uma forma de ajustar a

mentalidade da população brasileira em relação ao imaginário de uma suposta democracia racial existente no país (KALY, 2013).

A necessidade de combater esse imaginário da existência de uma democracia racial no Brasil é importante porque ela naturaliza desigualdades sociais que são estruturadas na ideia de uma hierarquia racial que leva as pessoas brancas e negras a aceitarem, sem questionar, uma realidade distorcida que foi edificada em estruturas excludentes e em privilégios herdados desde a colonização. A naturalização dessa realidade distorcida enraíza na mentalidade social brasileira que a população branca é, naturalmente, mais capaz e a única merecedora de melhores postos de trabalhos e salariais e na mesma linha de raciocínio, a população negra, por ser naturalmente menos capaz, merece os piores salários e trabalhos, aprofundando e legitimando a desigualdade histórica e social sobre a população negra brasileira.

Mudar essa representação de hierarquia racial é fundamental para combater a naturalização e legitimação da desigualdade de acesso e oportunidades entre brancos e negros. Porém, para que essa mudança aconteça, é necessário que políticas públicas em prol da reparação racial, como o Estatuto da Igualdade Racial⁷¹ e cotas sociorraciais para ingresso e permanência em instituições públicas de ensino superior, dialoguem com a educação básica, através da Lei 10.639/03 que requisita a inclusão das experiências, contribuições e perspectivas da população negra no currículo dos conteúdos do ensino fundamental e médio (MOTA, 2021). Este diálogo é um dos caminhos para transformar a mentalidade racial, baseando-a na equidade e não na hierarquia de contribuições étnico-raciais na construção da sociedade brasileira, e, por conseguinte, buscar igual oportunidade de condições materiais de existência entre brancos e negros.

Diante das análises acerca das insatisfações de vários profissionais da educação com a atual realidade educacional, do objetivo almejado com a prática profissional associado ao objetivo do ensino de História, esta pesquisa propôs aos discentes envolvidos na investigação refletir coletivamente sobre a prática docente através de discussões e reflexões acerca de temáticas étnico-raciais na educação para a construção coletiva de sequências didáticas que dialogassem com a Lei 10.639/03, afim de buscar uma forma de superar os hiatos entre o ensino prescrito e o ensino efetivado em prol de uma educação antirracista. .

⁷¹ O Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 2010, destina-se a garantir à população negra a igualdade de oportunidades e a defesa dos direitos étnicos e individuais, coletivos e difusos. Além disso, busca combater a discriminação racial e quaisquer outras formas de intolerância étnica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm .

Partindo das normativas legais das Relações Étnico-Raciais para a educação básica⁷², a proposta aqui apresentada se baseia em políticas de reparações, reconhecimento e valorização da história do povo negro, cultura e identidade associadas ao contexto de aprendizagem escolar. A ideia é desenvolver ações pedagógicas que visem romper com a visão eurocentrada que alicerça a pressuposição de superioridade-inferioridade racial da colonialidade, classificando assim as produções epistemológicas europeias como os eixos centrais dos conhecimentos a serem trabalhados nos currículos escolares e relegando outras formas de epistemologias à condição de conhecimentos subalternos ou folclóricos.

Assim, propor ao corpo docente uma reflexão crítica de sua prática profissional a fim de identificar fragilidades ainda existentes no engajamento de questões étnico-raciais no seu fazer pedagógico é um caminho para a decolonialidade educacional, pois possibilita a promoção de ações pedagógicas que impulsionem a autoestima, o potencial criativo e cognitivo, a alteridade e o respeito à diversidade étnico-racial do corpo discente, em especial das e dos estudantes negras e negros, em suas relações coletivas. Para tanto, as/os docentes precisam, em seu trabalho cotidiano, incorporar o discurso da diferença não como desvio, mas como algo que enriquece suas práticas e as relações entre o corpo discente, possibilitando, desde cedo, o enfrentamento de práticas de racismo, a construção de posturas mais abertas às diferenças e, conseqüentemente, a construção de uma sociedade mais plural. (ABRAMOWICZ et al., 2006, p.74).

Pensar uma educação antirracista é, entre outras coisas, pensar uma educação transgressora do modelo colonial de ensinar. Logo, uma educação de proposta decolonial é aquela voltada para a diversidade epistemológica e étnico-racial nas relações de ensino-aprendizagem. Esta forma de pensar e fazer a educação torna-se de extrema necessidade e deve fazer parte da reflexão da/do docente em seu cotidiano profissional. Assim, é imprescindível instrumentalizar os docentes, visto que “[...] essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã” (MUNANGA, 2005, p. 15).

⁷² Relações Étnico-raciais para a educação configura-se como uma ação educacional de atendimento direto à demanda da população afrodescendente, por meio da oferta de políticas de ações afirmativas e pedagógicas inscritas na Educação Básica. Esse serviço é composto por proposição de conteúdo curricular de abrangência das dimensões históricas, sociais e antropológicas inerentes à realidade brasileira, através de ações de reformulação pedagógica que possam ressignificar o processo de aprendizagem dos estudantes, sobretudo da população negra, por meio do reconhecimento identitário e da valorização sociocultural. No âmbito social, a Educação das Relações Étnico-raciais atua como estratégia de combate ao racismo e às violências de caráter epistemológico. Para mais informações, acesse: <https://www.mg.gov.br/servico/ter-acesso-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>

Nessa busca coletiva por reflexões e caminhos em direção a uma relação de ensino-aprendizagem que suscite o ensino de uma História viva e cheio de significados e que atenda às normativas da Lei 10.639/03, utilizei como metodologia a pesquisa-ação, pois ela propõe refletir nossas práticas pedagógicas em prol de uma educação antirracista, agir no sentido de melhorar essas práticas, voltar a refletir e ficar nessa constante: reflexão-ação-reflexão. Outra metodologia por mim utilizada para estabelecer, ordenar e desenvolver os procedimentos de trabalho durante os círculos de debates foi a história oral, embasada no pensamento de Janaina Amado e Marieta de Moraes Ferreira (2015). A história oral nos possibilita investigar a memória como ação de reconstituição do passado. A comunicação entre entrevistador e entrevistado é uma tentativa de interpretar o passado através da documentação e análise da ação do entrevistado de recompor o vivido. Como cada ser histórico singulariza a sociedade na qual está inserido e a percebe de uma forma específica pode-se afirmar que cada indivíduo estabelece uma percepção verdadeira do real e assim compreende e se apropria do mundo ao seu redor. Ao tornar pública sua percepção, está, de alguma forma, contribuindo para a elucidação parcial de alguma situação.

O ponto de partida para a pesquisa foi a identificação e conhecimento de vulnerabilidades na minha e na prática docente dos professores investigados para então trabalhar nelas. Essa identificação e o conhecimento primário se deu através de um questionário virtual onde os docentes participantes da investigação responderam questões sobre a Lei 10.639/03 e a educação antirracista⁷³. Em posse dessas informações pude traçar os temas dos encontros que aconteceram com os docentes e buscar leituras e mecanismos legais que me ajudaram a mediar tais encontros. Assim, propus cinco encontros virtuais com os professores de História do Colégio Estadual Barra do Pojuca para em conjuntos discutirmos sobre educação, carreira, relação ensino-aprendizagem, o alunado, educação antirracista e ensino de História.

Essas conversas, onde eu fui a mediadora, foram divididas em cinco encontros virtuais, utilizando a ferramenta Google Meet⁷⁴ e aconteceram entre maio e junho de 2021, nos dias das ACs (atividades complementares), sem a presença de coordenação pedagógica, pois não há este profissional na unidade escolar. Os encontros ficaram organizados da seguinte forma:

1º encontro: A proposta foi nos conhecermos melhor evidenciando nossas trajetórias profissionais e ideias sobre temas como: Lei 10.639/03; racismo estrutural e identidade étnico-racial;

⁷³ O questionário utilizado está nos anexos desta dissertação

⁷⁴ O Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pela empresa Google.

2º encontro: A proposta foi discutirmos sobre formação continuada e a construção coletiva de uma sequência didática antirracista para o primeiro ano regular;

3º encontro: A proposta girou em torno da discussão sobre currículo escolar e o currículo da disciplina História e a construção coletiva de uma sequência didática antirracista para o segundo ano regular;

4º encontro: A proposta foi em torno da discussão do livro didático de História e a representação da negritude e a construção de uma sequência didática antirracista para o terceiro ano regular;

5º encontro: No quinto encontro a proposta se baseou na leitura do PPP do colégio para identificarmos o diálogo deste documento com a Lei 10.639/03 e, assim, sugerir e/ou aprofundar diretrizes que orientem todo o corpo docente a inserir em suas práticas pedagógicas ações educacionais que combatam a discriminação racial tanto no ambiente escolar como fora dele.

4.4. O primeiro encontro

No primeiro encontro nos reunimos para conversar sobre nossas trajetórias profissionais, e as percepções dos professores pesquisados acerca da importância do ensino de História e o que cada um deles conhecia da Lei 10.639/03. Cada professor falou sobre suas escolhas, motivações e percepções dos desafios enfrentados pelas pessoas que optam pela licenciatura como carreira profissional como mostrado acima. Os docentes também relataram suas visões a respeito da relevância do ensino de História.

O professor Augusto Santos explicou que na sua visão o ensino de História tem papel duplo. Segundo o docente, este ensino serve como memória vida da humanidade e também elemento desalienante ao reescrever fatos históricos quando ajuda as/os discentes a tecerem críticas sociais, econômicas e políticas acerca de suas realidades.

A importância do ensino da história enquanto memória, enquanto crítica social, econômica e política, tem um papel fundamental para reescrever os fatos. A história são relatos que depende do ponto de vista ideológico de quem a escreve. Assim, o ensino de História pode ser narrado pela burguesia ao seu favor, ou mesmo pelos negacionistas. Neste sentido o ensino de História pode ser relatos ideológicos de manipulação de classe. Segundo Marx o motor da história é a luta de classes. Aí entra o papel ideológico do materialismo histórico. A história é arquivo vivo da humanidade em todas as épocas. (SANTOS, Augusto. Camaçari, 11/05/2021)

Assim, o professor salienta que o ensino de História, assim como a ciência História não são neutros. Elas estão imbuídas de ideologias e é necessário deixar claro às/aos discentes essas ideologias. Na visão do professor, o ensino de História também é disputa de narrativas e é comumente utilizado pelas classes dominantes como instrumento ideológico de manipulação de classe e cabe às/aos docentes desmistificar os fatos históricos, sinalizando sempre o ponto de vista de quem escreve a História. Pois, segundo o professor, o ensino de História “tem o papel e a importância de desmistificar e descongelar esse passado e colocar a luz da realidade dos conflitos de classes. ”

Por isso, de acordo com o professor Santos o ensino de História deve ser pautado a partir do ponto de vista dos de baixo, que para ele são todos os grupos que fizeram a história, mas não puderam contar suas versões na historiografia oficial. Ele também frisa que o ensino de História não deve trabalhar os fatos históricos como verdades absolutas e sim como um exercício de reescrita, de desmistificação e reconstrução à luz da ciência. Assim como o ensino de História deve ser traçado pela interdisciplinaridade para que ela não se torne factual e presa no passado.

Então para isso é necessário que os professores que tenham a visão de classe olhem para baixo e conte a história de baixo para cima e não de cima para baixo, porque é muito fácil negar fatos históricos. Então a história é uma ciência, mas quem trabalha com o materialismo histórico. A ciência histórica deve ser reescrita, deve ser reanalisada de uma ótica do ponto de vista de luta de classes e não de reprodução ideológica da classe dominante. (SANTOS, Augusto. Camaçari, 11/05/2021)

O ensino de História deve ser analisado do ponto de vista da totalidade e que abarque também a interdisciplinaridade porque o ensino de História isolado, ela é factual, é fragmentado e ele deve ser completo com seus narradores, evidenciando quem são seus narradores e os pontos de vistas ideológicos de quem narra a história que está sendo contada. Se é uma história contada para desenvolver a criticidade ou para alienar. (SANTOS, Augusto. Camaçari, 11/05/2021)

Na percepção do professor João Carlos Peixoto, o ensino de História é um importante instrumento de reflexão das ações humanas, já que problematizar o passado pode ajudar a não cometer equívocos que alimentam as desigualdades na atualidade. O docente ainda faz uma crítica da conjuntura política atual no qual leva a sociedade a desacreditar e desvalorizar as ciências humanas.

O ensino de História no ambiente escolar é de extrema importância, dentre os qual podemos citar: preservar a identidade e a cultura de um

povo, conhecer os erros e acertos do passado, para assim perceber o que deu certo e não repetir o que deu errado.

Com base no que foi citado acima (lembrando que poderia ser nominados vários outros motivos) pode-se perceber o real valor da disciplina de história no âmbito escolar principalmente em tempo em as ciências humanas vem sendo desacreditada e desvalorizadas. (PEIXOTO, João Carlos. Camaçari, 11/05/2021)

O professor Lázaro Reinaldo Ferreira explicita que o ensino de História tem várias finalidades. Uma delas, enfatizada por ele, é analisar as ações humanas do decorrer do tempo, caracterizando as influências humanas sobre a natureza e sobre outros seres humanos.

O que eu penso sobre a importância do ensino de História: Eu tenho várias percepções sobre esse tema. A primeira percepção é que o ensino de História nos possibilita ter a capacidade de analisar o homem no decorrer dos tempos. O homem é capaz de influenciar de forma definitiva o mundo que ele vive e o ensino de história nos oportuniza entender as relações humanas com a natureza e com outros seres humanos. (...). (FERREIRA, Lázaro Reinaldo. Camaçari, 11/05/2021)

Uma outra finalidade do ensino de História para o referido professor é a oportunidade que os estudos históricos disponibilizam em entender como as sociedades humanas se dividiram em grupos dominantes e grupos subalternos, destrinchando a relação do ser humano com o poder e os mecanismos desenvolvidos para manter certos grupos no poder.

Minha segunda percepção sobre o ensino de História é que o estudo da história nos ajuda a entender a relação do homem com o poder, o poder para influenciar e dominar os outros, os mecanismos criados pelas elites para se manterem no poder, a utilização do sagrado nas suas mais variadas formas, também, como uma forma de influenciar classes sociais a fim de atender aos objetivos de ampliação e perpetuação das classes dominantes no poder. (...). (FERREIRA, Lázaro Reinaldo. Camaçari, 11/05/2021)

A terceira finalidade do ensino de História apontada pelo professor Lázaro Ferreira é de dar voz aos silenciados. De acordo com o professor, ao trazer a história dos esquecidos, o ensino de História mostra os mecanismos de lutas e de sobrevivências dos grupos do passado e do presente relegados ao acesso a direitos fundamentais e à uma existência humana digna. E ao trabalhar essas lutas, oportunizam as/os estudantes a entenderem que não se deve aceitar, sem críticas, as mais variadas formas de desrespeitos e desumanizações à existência humana.

Porém, o ensino o ensino de História também nos dá a capacidade e a oportunidade de dar fala aos que sempre estiveram à margem das sociedades tanto nas sociedades passadas quanto nas sociedades atuais. E, a partir disso,

o ensino de História nos mostra os mecanismos de lutas e sobrevivências que essas classes subalternas criaram para se contrapor ao poder quem os estavam oprimidos. É importante termos a percepção de que falar dessas classes subalternas para os estudantes e dizer como essas classes foram se estruturando para lutar contra o poder opressor, serve de exemplo para que hoje as classes oprimidas criem suas formas de lutar contra as formas de poder estabelecidas. (FERREIRA, Lázaro Reinaldo. Camaçari, 11/05/2021)

Conforme o professor Lázaro Reinaldo Ferreira, é necessário trabalhar as mais variadas formas de lutas dos grupos minoritários para que as/os estudantes possam compreender que a realidade é fruto de lutas, diálogos, resistências, negociações e conflitos. Pois, para o referido professor:

(...) levar só em consideração as contribuições dos portugueses para a formação do Brasil, como se fosse uma história linear, onde tudo o que os portugueses determinaram e quiseram aconteceram sem conflitos, como se os indígenas nunca lutassem ou criassem formas de resistir a invasão e domínio português, de um erro abissal.

É necessário realmente trabalhar com os estudantes que houve resistência, houve lutas, houveram formas de se impor ao poder constituído e que isso é também possível nos dias de hoje. Então eu digo que estudar história é estabelecer pontes entre realidades passadas e realidades presentes. É situar o ser humano diante da sua realidade e mostrar para ele quem ele é nesse jogo de xadrez social e o por que ele desempenha determinado papel e não outro, porque a ele é negado tantos espaços e a outros não, e mostrar o que existe por trás de tudo isso que é colocado pelas classes dominantes. (FERREIRA, Lázaro Reinaldo. Camaçari, 11/05/2021)

Após esse primeiro momento de apresentações profissionais e das falas sobre suas visões acerca da importância do ensino de História, passamos a conversar sobre a Lei 10.639/03. Para tal, foi enviado aos professores, para leitura prévia, um texto sobre a referida lei⁷⁵ e lhes foi perguntado se conheciam a lei e eles responderam que conheciam superficialmente:

Professor Augusto Santos: *Eu li pouco sobre essa Lei e li logo quando saiu o seu decreto. Então, eu a conheço superficialmente.*

Professor João Carlos Peixoto: *A gente trabalhando na escola tem contato com falas de que existe uma lei que diz que deve ser ensinado sobre a cultura africana e afro-brasileira nas salas de aula, mas não conheço a fundo a lei. Conheço de forma superficial.*

⁷⁵ Texto criado a partir de fragmentos de textos da internet de Leandro Carvalho, Morghana Benevenuto e da Fundação Palmares

Professor Lázaro Reinaldo Ferreira: *Eu conheço as diretrizes da lei, os objetivos. Já li sobre ela, mas não me recordo de todas as minúcias da lei não. Eu sei os objetivos e as diretrizes. Mesmo assim acredito que conheço de maneira superficial.*

Fizemos a leitura do texto explicativo disponibilizado previamente aos docentes, com informações acerca do histórico de concepção, criação e sanção da Lei 10639/03. Foi frisado aos professores que essa lei foi resultado da luta dos movimentos negros que denunciavam as mazelas que a educação eurocentrada impôs à sociedade brasileira, em especial à comunidade negra, ao desprezar a diversidade étnico-racial na formação da sociedade brasileira. Portanto, uma das determinações da lei é que o ensino desenvolva novas estratégias de ensino-aprendizagem para ressaltar a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

No decorrer do encontro, os professores Santos e Ferreira afirmaram que, por serem formados em anos anteriores à publicação da lei, não foram preparados para trabalhar a importância da cultura negra na sociedade brasileira, e o professor Peixoto afirmou que, mesmo se formando quatorze anos após a Lei ser sancionada, ele também não teve tal preparo, o que demonstra que a Lei 10639/03 ainda encontra dificuldades de ser plenamente implementada tanto nos currículos de formação dos professores quanto nos currículos escolares.

Após a leitura do texto, os professores explanaram acerca de suas percepções sobre o que dificulta a plena implementação da supracitada lei. Para o professor Ferreira, os entraves para a implementação da lei giram em torno da falta de contato dos profissionais em educação com esta legislação em suas formações, da falta de percepção de professores em compreender a importância da execução desta norma legal para o desenvolvimento mais democrático do processo ensino-aprendizagem, sobretudo professores que possuem preconceito racial, e a absoluta desinformação de profissionais de instituições educacionais, principalmente no setor do ensino privado, sobre a lei. De acordo com o professor Lázaro Ferreira, esses pontos fazem com que ela seja trabalhada de forma superficial e, conseqüentemente, sem atingir seus propósitos de uma educação que contemple a diversidade e mostre as contribuições do povo negro para a sociedade brasileira.

A lei diz que devemos trabalhar a contribuição negra para a formação da sociedade brasileira, mas geralmente o que fazem é um trabalho superficial e geralmente próximo do 20 de novembro apenas e não durante o ano letivo todo. Pelo que eu já li, pelo o que já andei pesquisando sobre essa lei é que é necessário que se trabalhe a cultura negra no dia a dia, no decorrer do ano letivo para que as pessoas realmente entendam que os saberes do povo negro fazem parte também do currículo. E eu percebo que muitos professores da área de humanas não trabalham na perspectiva de inserir saberes do povo negro

nas suas aulas e muito menos os professores das outras áreas de conhecimento escolar. (FERREIRA, Lázaro Reinaldo. Camaçari, 11/05/2021)

Já para o professor Peixoto, outros elementos também são cruciais para a não execução da Lei 10.639/03. Segundo ele, há uma ignorância acerca da negritude entre docentes e estudantes. Entre as/os docentes se dá pela falta de formação para trabalhar a lei. Em se tratando das/dos estudantes, a falta de informações destes sobre o universo da cultura negra atrelada à ideia de valorização da branquitude, muito presente nos meios de comunicação, no consumismo e na moda, associada ao racismo religioso, são comuns ao tentar trabalhar temas étnico-raciais em sala de aula. Na percepção do professor, as/os estudantes que não crescem em um ambiente que os ajude a perceber o valor da negritude, assim como estudantes que participam de grupos religiosos cristãos que distorcem os princípios de religiões de matrizes africanas, acabam desenvolvendo uma resistência em trabalhar qualquer assunto referente à cultura negra porque eles aprenderam a associar o universo negro a tudo o que é negativo.

O trecho da entrevista do professor João Carlos Peixoto é longo, mas ele é necessário porque tem a finalidade de refletir sobre a branquitude como um dos pilares do racismo estrutural que influencia as relações educacionais.

Existe a ignorância por parte dos professores e também por parte dos educandos, porque existe também, atrelado a essa ignorância, um descrédito da cultura negra que é resultado de uma supervalorização da cultura europeia, da branquitude que vê a cultura branca como dominante, que é vista como bonito e a única que deve ser valorizada e estudada. Os estudantes no seu dia a dia são induzidos acreditar que apenas a cultura branca é a que deve ser valorizada, estudada e ser vista como bonita, então eles acabam desacreditando daquilo que é deles, no caso seria a cultura negra, a negritude, os saberes do povo negro. Estamos em uma escola onde os estudantes são em grande maioria negros, estamos em um estado [BA], podemos dizer assim, negro. Então a educação valoriza a cultura branca e desacredita, não dão importância à cultura negra. Isso acontece não apenas porque eles [os estudantes] querem, mas porque estão em uma sociedade em que tudo o que lhes cercam fazem com que eles pensam dessa forma. Essa estruturação racista ajuda os estudantes e professores a pensarem a negritude e cultura negra como cultura inferior, como algo que não tem nada acrescentar, que os negros não tiveram papel preponderante na formação cultural, econômica, política e social na construção da sociedade brasileira. (PEIXOTO, João Carlos. Camaçari, 11/05/2021. Grifos da autora)

A fala do professor Peixoto traz à tona a necessidade de desenvolver uma estrutura educacional que possibilite a comunidade escolar eliminar elementos que reforçam a evasão escolar de crianças negras. Pensar uma educação antirracista envolve tratar da relação entre os personagens que ocupam os espaços escolares e seu entorno e permitir que todos tenham sua

identidade e história acolhidos no espaço escolar. O processo de acolhimento e de reconhecimento das identidades requer que a escola repense todas as suas dimensões: curricular, formativa, de atendimento, avaliação, material didático, arquitetura e rotina. A educação antirracista exige pensar nas manifestações racistas, e o que as sustentam, em todas as dimensões de uma escola.

Dando continuidade à reflexão em grupo, o professor Santos pontuou que o próprio currículo escolar e os livros didáticos não ajudam a trabalhar de forma plena a Lei 10.639/03. Em sua visão, o currículo é engessado e eurocentrado e não permite uma ampla abertura de diálogo com as/os estudantes sobre questões étnico-raciais, pois está mais centrado em conteúdos que prepare o corpo discente para o ENEM e não para desenvolverem criticidade sobre sua realidade. Além do currículo, o professor atenta para a falta de problematização de questões étnico-raciais nos livros didáticos que muitas vezes trabalham aspectos culturais de povos africanos, mas não aprofundam discussões políticas sobre as relações raciais no Brasil e no mundo:

O que ocorre é que a escola pede para fazer um planejamento e tem a questão não só do Enem, antes era o vestibular, mas a exigência de seguir um currículo rígido cronologicamente a partir da Idade Antiga, passando por todo desenvolvimento cultural e social dos povos europeus até a atualidade e o recorte do ensino afrodescendente e da população negra ficou prejudicado. Até na elaboração do livro didático você não encontra essa abertura para implementação da Lei. Então o currículo é rígido e às vezes o professor tem que dar uma escapulida para falar sobre o tema da cultura negra, do processo de colonização, do processo de escravização. (PEIXOTO, João Carlos. Camaçari, 11/05/2021)

No cenário atual, onde as mídias nos bombardeiam com casos de injustiças raciais, a sensação de desânimo em relação a edificação de uma sociedade racialmente igualitária é perceptível. Porém, é importante salientar experiências exitosas que a Lei 10639/03 e os movimentos negros direta ou indiretamente promoveram para que não se perca de vista a necessidade de luta constante pelo combate ao racismo. Podem ser citados como exemplos de experiências exitosas para o combate ao racismo na educação ações afirmativas⁷⁶ para a população negra, como as cotas raciais para o ingresso ao ensino superior e cursos de especializações em educação para as relações étnico-raciais para discentes e futuros discentes

⁷⁶ Entende-se por ações afirmativas o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente e que tem por objetivo eliminar as desigualdades e segregações, de forma que não se mantenham grupos elitizados e grupos marginalizados na sociedade, ou seja, busca-se uma composição diversificada onde não haja o predomínio de raças, etnias, religiões, gênero, etc. Para mais informações acesse: <https://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas>

do Ensino Básico, como o Ererebá do Colégio Dom Pedro II e o projeto “Abraço Negro” do Movimento Negro Unificado que tem como objetivo o combate ao racismo dentro do espaço da Educação em Goiás.

O professor Augusto Santos também critica a forma como, na visão dele, temáticas relacionadas à negritude são abordadas nos livros didáticos. De acordo com ele:

O livro didático mesmo só cita a escravidão, mas não cita a questão étnica, a questão da diversidade cultural. Então a Lei [10.639/03] foi bloqueada pelo próprio currículo escolar e o livro didático que não oferecem um conteúdo amplo para se debater em sala de aula com os meninos, pelo menos sobre a negritude. Então o grande problema está aí, pois continuamos com aquele planejamento seguindo para a formação do vestibular, hoje é do Enem que tem um currículo mais flexível, mas mesmo assim não expõe de forma ampla as questões que envolvem a cultura negra. Ou nega-se a questão racial. É por aí. Eu acredito que para quebrar isso é preciso haver um debate muito amplo dentro das escolas para que nós possamos reavaliar como colocar no currículo essa parte essencial da sociedade brasileira e dar uma abertura maior ao debate sobre questões étnico-raciais. (SANTOS, Augusto. Camaçari, 11/05/2021. Grifo da autora)

Apesar da crítica do professor ao currículo eurocentrado, é importante ter a clareza de que a Lei 10.639/03 dá suporte legal as/os docentes de buscarem meios próprios de desenvolverem ações pedagógicas que busquem trabalhar a diversidade étnico-racial e assim criar mecanismos de combate ao racismo presente nas escolas e na sociedade.

4.5. O segundo encontro

No segundo encontro a conversa girou em torno da formação continuada. Foi disponibilizado e lido, um texto⁷⁷ sobre a importância da formação continuada para os profissionais em educação. Após a leitura do texto, os docentes foram questionados sobre formação continuada que tratasse da Lei 10.639/03 e eles salientaram que nenhum curso de formação continuada ofertado a eles, até então, buscava trabalhar a diversidade étnico-racial na realidade escolar, muito menos lhes foram ofertadas formações para conhecer e trabalhar a Lei 10.639/03. O professor Peixoto destacou a falta que um curso de formação continuada dessa natureza faz, pois, segundo ele, as/os docentes teriam respaldo para trabalhar com mais segurança temáticas relacionadas à negritude. Ele fala também da falta de suporte nos cursos de licenciatura em

⁷⁷ Texto extraído do blog Pitágoras em 05/05/2021. Para mais informações, ver: <https://blog.pitagoras.com.br/formacao-continuada/>

instrumentalizar os futuros docentes para lidar com possíveis adversidades nas salas de aula, para introduzir temáticas relacionadas à cultura negra, devido ao racismo institucional presente na sociedade e nas escolas.

Eu acredito que a importância da formação continuada, principalmente uma formação que se refere a Lei 10.639, que é a lei que fala sobre a cultura afro-brasileira e africana na sala de aula, se dá pelo motivo para dar respaldo ao professor, para que ele possa trabalhar esses conteúdos em sala de aula, porque muitas vezes nós professores não somos formados para a educação antirracista. Eu falo por mim, na minha formação não tive nenhuma disciplina que tratasse desses assuntos, nenhuma disciplina que se referisse a conteúdo da cultura negra ou cultura indígena, que é a Lei 11.645/08, e para que a gente possa trabalhar esse conteúdo em sala de aula é necessário que tenhamos a formação. É necessário que me seja ofertado uma formação porque, por exemplo, eu trabalho em História a Antiguidade e me foi ofertado na faculdade uma disciplina que trabalhava História Antiga, no livro didático eu encontro falando sobre a História Antiga, mas quando se trata de educação antirracista, dificilmente eu vou encontrar nos livros didáticos ou na grade de disciplinas da faculdade matérias falando sobre a cultura africana e sobre a cultura negra. Não ou mentir! Eu tenho um pouco de receio de trabalhar essa temática, não porque eu não saiba, mas porque dá uma certa insegurança para trabalhar com os estudantes esse tipo de conteúdo sem ter um suporte teórico, principalmente porque nós vamos encontrar, dentro da escola, barreiras sociais, barreiras culturais, barreiras religiosas que simplesmente os cursos de licenciatura não nos dão suporte suficiente para trabalhar e responder a essa demanda de diversidade em sala de aula. Por isso que acredito que deva existir uma formação continuada especificamente sobre a cultura africana e afro-brasileira e educação antirracista. (PEIXOTO, João Carlos. Camaçari, 18/05/2021)

O professor Ferreira corroborou com a fala do professor Peixoto, pois para ele “Estudar a História é algo fascinante, é ajudar os estudantes, diante de tudo o que é trabalhado pelos professores, a olhar a sociedade de forma crítica e questionadora”⁷⁸ e acrescentou que a falta de uma instrumentalização para trabalhar a Lei 10.639/03 provoca ações improvisadas, pontuadas e sem profundidade, levando a uma ineficácia para implementar uma educação antirracista. Para o professor Lázaro Reinaldo Ferreira, é necessário que a/o docente possua o conhecimento necessário para se trabalhar as nuances da lei e deixar explícito aos educandos a importância da criação e implementação desta para a melhoria da sociedade. O docente segue afirmando que não há lógica em trabalhar temáticas ligadas à negritude forma pontual e rasa tendo a grande maioria do alunado negra. Segundo ele, é necessário trabalhar continuamente e de forma clara

⁷⁸ Fala do professor Lázaro Reinaldo Ferreira durante o segundo encontro com os professores de História do CEBP, realizado no dia 18/05/2021.

essas temáticas para que os estudantes negros e não negros possam refletir e agir de forma crítica em situações de contexto racistas.

Assim eu acredito que a priori você tem que ter o conhecimento, tem que ter um cabedal de conhecimento, já que você tem por objetivo falar sobre a lei e as implicações dessa lei em sala de aula. Se você realmente não é detentor do conhecimento, fica muito difícil abordar essa lei e suas implicações, o porquê dela, os motivos que levaram à sua criação, entre outras coisas, em sala de aula. Aí eu acho que o professor fica meio que patinando em sala de aula, meio que fazendo as coisas de improviso, porque ele não tem realmente aquele conhecimento, ele não tem aquele conhecimento para discutir a fundo essa lei. (FERREIRA, Lázaro Reinaldo. Camaçari, 18/05/2021)

Os professores apontam para a importância de um entendimento minucioso do que diz a Lei 10639/03 e seus desdobramentos, porém é importante salientar que há vários cursos gratuitos oferecidos por órgãos federais, estaduais e municipais, além da iniciativa privada que buscam o aprofundamento e a ampliação no entendimento e difusão da citada lei, como por exemplo, o PNEC-DH: Plano Nacional de Educação Continuada em Direitos Humanos, da UNEB na área de Promoção da Igualdade Racial, dentre outras áreas⁷⁹. Também pode ser citado cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização do Ministério da Educação, nas modalidades presencial e a distância em diversas áreas, dentre elas Educação para as relações étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola. O Ministério da Educação também ofertou a Coleção História Geral da África, a Síntese da Coleção História Geral da África e os títulos da Coleção Educação Para Todos que tratam especificamente da questão étnico-racial para as escolas públicas de todo o Brasil.⁸⁰

(...). É necessário se preparar para discutir a Lei 10639/03 e suas ramificações, porque você vai contar uma série de barreiras. Barreira de ordem religiosa, que eu acho que é uma das mais fortes, de caráter social e a própria realidade da formação do país não faz com que coisas ligadas à negritude não sejam valorizadas. Eu acho que as coisas ligadas a negritude muitas vezes são utilizadas em momento oportuno, tanto assim que o que eu observo muito no trabalho da Lei 10.639/03, é que é aquela coisa bem pontual no mês de novembro, no dia da consciência negra. Aí se faz um trabalho e depois se esquece. Precisamos discutir profundamente o racismo. Nós não aprendemos isso no curso de licenciatura, nós não temos uma formação sólida para realmente trabalhar conteúdos ligados à negritude e discutir com os estudantes e isso faz com que a gente vacile, que a gente faça as coisas muitas vezes de uma forma capenga. Eu não sinto uma firmeza. Não só minha, como de tantos

⁷⁹ Para maiores esclarecimentos acerca do curso disponibilizado pela UNEB, acesse: <https://portal.uneb.br/noticias/2018/12/17/uneb-divulga-cursos-gratuitos-do-plano-nacional-de-educacao-continuada-em-direitos-humanos/>

⁸⁰ Para maiores esclarecimentos acerca dos cursos e materiais didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação, acessar: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/igualdade-etnico-racial/acoes-e-programas-de-gestoes-anteriores/acoes-afirmativas/materiais-didaticos-e-paradidaticos-especificos>

outros professores da nossa área ao trabalhar a Lei 10.639 e muito menos a 11.645, porque falta realmente conhecimento teórico. (FERREIRA, Lázaro Reinaldo. Camaçari, 18/05/2021)

Ao refletir sobre a importância das/dos docentes aprofundarem os entendimentos acerca da Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade, o professor Lázaro mostra que é de suma importância as/os docentes não permaneçam de braços cruzados diante das barreiras criadas à plena concretização da Lei, pois a existência dela por si só não garante o desenvolvimento de uma educação antirracista. É necessário que as/os docentes desenvolvam projetos e práticas educacionais que questionem, articulem, transformem e construam saberes baseados na interculturalidade. Para tanto, é necessário que a/o docente busque estudos, cursos, leituras, entre outros, oportunizados pela iniciativa pública e/ou privada, tendo em mente que a formação continuada é uma prática e direito da carreira docente.

O professor Santos também deu sua contribuição afirmando que é necessário desconstruir o imaginário da democracia racial brasileira e trabalhar as perspectivas negras sobre a história da construção da sociedade do país. Para o professor, que é marxista, a necessidade de abordar a questão econômica é essencial, pois para ele essa manutenção das explorações trabalhistas é um ponto de base e perpetuação do racismo estrutural no Brasil.

A historiografia brasileira sempre teve como fundamento a história das elites. E por aí a gente tira o processo de difícil desconstrução da história dos de cima e da história dos de baixo. Aí você vê aquele canalha do Gilberto Freyre, que escreveu Casa-grande e Senzala, que dizia que havia uma democracia racial no Brasil. Aí você vê como a classe dominante constrói toda uma narrativa e historiografia, principalmente, minimizando ou até encobrindo a relação escravista e a relação de superioridade entre brancos e negros. Gilberto Freyre escreve um livro afirmando que há uma democracia racial no Brasil! Imagine você escrever um livro dizendo que é há uma democracia racial no Brasil! Então eu acho que o grande erro é não fazer essa desconstrução, principalmente se tratando de uma formação continuada. É necessário colocar na centralidade das discussões a questão econômica que é primordial também e que alarga a bandeira do racismo. Não é só ficar na questão do racismo em si, mas alargar a centralidade do trabalho e das relações sociais, se a gente for fazer uma revisão historiográfica. Por exemplo: qual é o papel do negro no mercado de trabalho brasileiro? O pior possível! São as piores profissões, os piores salários. Eu creio que a gente tem que começar pela centralidade econômica que abarca a questão do racismo explicando-o de forma muito mais abrangente. (SANTOS, Augusto. Camaçari, 18/05/2021)

Também foi pontuado, durante o encontro, o quanto seria vantajoso para o ensino básico se, além das/dos docentes de todas as áreas do conhecimento, todos os profissionais da educação

tivessem acesso a cursos de formação e formação continuada, voltados para o desenvolvimento de uma educação antirracista. Ter a Lei 10.639/03 como eixo central, não apenas para o desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas, mas no cardápio da merenda escolar e nas relações inter e intrapessoais no espaço escolar.

Após esse momento, os professores foram convidados a, coletivamente, planejarem aulas sobre civilizações da Antiguidade, inserindo a temática étnico-racial para o primeiro ano regular do ensino médio. O debate abordou discussões sobre quantidade de aulas, saberes e habilidades almejadas, a forma como os assuntos deveriam ser trabalhados e as avaliações.

Durante o processo de construção de uma sequência didática para o primeiro ano do ensino médio, os docentes frsaram a importância de enaltecer as contribuições científicas e culturais das sociedades africanas para o desenvolvimento das civilizações atuais. Para os professores, é de vital importância que as/os estudantes compreendam que povos africanos foram e são responsáveis por inúmeros conhecimentos vitais para a sobrevivência da humanidade.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Unidade Escolar: Colégio Estadual de Barra do Pojuca

Ano Letivo: 2022

Módulos, Semestre, Série / Ano, Eixo Temático: 1 ano regular, integral e Eixo VI

Componente Curricular: Ciências Humanas E Sociais Aplicadas

Professor/a: Augusto Souza Santos, Danielle Souza Santos, João Carlos Vieira Peixoto, Lázaro Reinaldo Alberto dos Santos Ferreira

Unidade: I

Período: Março

Quantidade de Aulas: 05 aulas **Turma:** TODAS

Transversalidade/ Tema Gerador: Desenvolvimento tecnológico e cultural na Antiguidade

Competência da BNCC: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

Habilidades da BNCC: (EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/ campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos.

Conhecimentos/ conteúdos: Antiguidade na África: Egito, Cuxi, Axum, Reino do Congo, Núbia, Etiópia, Zimbábue

Sequência de atividades / procedimentos metodológicos:

Antiguidade Africana (05 aulas de 50 minutos cada)

✓ Aula 01: O que a História me diz sobre a África?

Fazer um levantamento dos conhecimentos prévios de suas/seus estudantes sobre seus conhecimentos em relação a história do continente africano antes do domínio europeu. Deve-se questionar se as/os educandos conhecem algum grande reino ou império africano da Antiguidade. Perguntas como: “Sabem como os reis do Mali eram chamados?” “Sabem que conhecimentos matemáticos os africanos desenvolveram para criar palácios e templos?” “Por que há pessoas que defendem a ideia de intervenção alienígena nas construções das pirâmides? Os africanos não seriam capazes de construí-las?” É de extrema importância explicar sobre a grande diversidade que existiu de civilizações na África Antiga, desde as suas formas de sociedade, como linguística, ciências, religiosidades e desmistificar a UNICIDADE CULTURAL EUROCÊNTRICA DA ÁFRICA. O debate deve ser aberto, verificando a visão atual que as/os estudantes têm do continente ou o completo desconhecimento dele.

Para auxiliar a conversa, trabalhe o texto “reinos e império africanos” de Lorena da Silva Marques, disponível em <https://www.palmares.gov.br/?p=54236>

Como atividade, as/os estudantes em grupos devem produzir mapas da África Antiga, localizando as regiões onde estavam os principais povos e suas características geográficas.

✓ Aula 02 e 03: Riquezas humanas da África

Leitura e interpretação do vídeo: “CIVILIZAÇÕES PERDIDAS DA ÁFRICA”, um Documentário do Discovery Channel, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4VYG1KjN4eQ>, sobre a Diversidade da África, realizado por pesquisadores negros

Após assistir o vídeo, as/os estudantes devem responder perguntas como:

- É correto afirmar que o território africano desenvolveu apenas culturas nativas selvagens e perigosas?
- Por que para alguns exploradores europeus era tão difícil acreditar na capacidade criativa e produtiva dos povos negros da Antiguidade?
- Quais os objetivos das teorias racistas criadas e espalhadas por colonizadores brancos sobre a existência de civilizações brancas na África Antiga?
- O que você conclui sobre as sociedades africanas da Antiguidade, após assistir o documentário?

Para este plano de aula propomos o fechamento com a elaboração de placas de Memórias das Civilizações estudadas, desde hieróglifos até de dados e cenários apresentados no documentário.

✓ Aula 04: - CONCEITO DE SOCIEDADES HIDRÁULICAS E O EGITO ANTIGO

1º momento (20 minutos) Apresentar o texto sobre sociedade hidráulicas, disponível em <https://www.infoescola.com/antiguidade/civilizacao-hidraulica>.

O conceito de civilizações hidráulicas está inserido no conceito de modo de produção asiático, desenvolvido pela teoria marxista, nele estaria a explicação para sociedades que viviam suas organizações sociais e econômicas baseadas nos benefícios que as margens de grandes rios oferecia. Desta forma, haveria uma grande dependência desses povos em relação à condição dos rios margeados.

O Egito constitui-se em uma civilização que se desenvolveu com relações íntimas com o rio Nilo. A da comunidade egípcia foi toda planejada e dependente das variações de seus rios. No Egito, o rio Nilo marcou o nascimento e a vida do Império Antigo, um dos maiores rios do mundo.

O texto deve ser usado para refletir com as/os estudantes acerca da relação das sociedades com os rios. Deve-se esclarecer contexto das sociedades fluviais, associando o regime de cheias e vazantes dos rios, como o Nilo, à prática da agricultura. Deve-se mencionar a necessidade de se controlar a água e o conseqüente desenvolvimento da matemática e da engenharia no Egito antigo. Deve-se procurar traçar um paralelo entre esse assunto e a questão do uso da água no mundo contemporâneo, abordando o consumo e o problema da poluição.

2º momento (30 minutos): apresentar slides sobre o desenvolvimento social, político, econômico, religioso e cultural do Egito Antigo. É importante destacar a importância de cada grupo social no Egito antigo (o papel dos escribas, dos sumo sacerdotes, dos agricultores e dos servos e escravizados).

Também deve-se explicar a influência da religiosidade na dinâmica social, política, científica e cultural do Egito. Deve-se mencionar o grande desenvolvimento arquitetônico egípcio, desmistificando as teorias de intervenção alienígena, explicitando a capacidade cognitiva do povo negro. Outro destaque que deve ser mencionado é o legado cultural egípcio existente hoje na sociedade, como geometria, matemática, cosmética, brincadeiras, entre outros.

✓ Aula 05: o que aprendi sobre a África antiga

Nesta aula a/o docente deve dividir a turma em duplas ou trios e orientar as/os estudantes na produção de mapas mentais sobre as sociedades africanas estudadas. É importante que as/os estudantes pontuem localização geográfica, economia, sociedade, cultura, religião e curiosidades.

Recursos necessários: Quadro branco e piloto, Data show e notebook, tv, aparelho de som, pen drive, textos (históricos, jornalísticos, literários, de revistas, etc), livro didático, mapas, laboratório de informática; cartolina, papel madeira, fita adesiva, grampos, câmara filmadora e fotográfica, pen-drive, CD ou DVD, pincel atômico, mapas políticos, mini-system, transparências, folha de isopor, papel ofício, quadro para exposição de fotografias.

Avaliação: A avaliação será processual e levará em conta participação, trabalho em equipe, iniciativa em pesquisar sobre o tema, e organização das aprendizagens em seus cadernos, tendo os mapas mentais como culminância.

Ao final da aplicação da sequência didática, espera-se que as/os estudantes possam:

- Analisar os vestígios da cultura material e imaterial dos povos negros da Antiguidade, de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no período Antigo e nos espaços geográficos;
- Compreender que as diversas contribuições dos povos africanos da Antiguidade foram importantes para o desenvolvimento tecnológico e cultural da humanidade;

- Reconhecer a importância da contribuição dos diversos povos africanos da Antiguidade para o desenvolvimento tecnológico e cultural da humanidade;
- Identificar, no nosso cotidiano, as contribuições dos diversos povos africanos da Antiguidade.

4.6. O terceiro encontro

A pauta do terceiro encontro foi a reflexão sobre o currículo de História para o ensino médio, assim como a construção coletiva de uma sequência didática para o segundo ano do ensino médio. Para nortear a conversa, foi disponibilizado aos professores fragmentos de um texto sobre currículo, extraído do livro *Educação das relações étnico-raciais: Caminhos para a Descolonização do Currículo Escolar*, organizado por Eugênia P. de Sirqueira Marques e Marta C.C. Troquez. Neste encontro, os professores expuseram suas inquietações acerca dos conteúdos serem muito voltados à história europeia, o engessamento que o currículo único impõe, deixando poucas brechas para se trabalhar temáticas regionalistas e suas insatisfações com o programa “Novo Ensino Médio” que impõe como disciplinas obrigatórias apenas Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio e diluem as disciplinas de humanas dentro de um único livro didático.

A discussão sobre o Novo Ensino Médio foi rasa, pois estamos vivendo no tempo presente essas mudanças, mas não pudemos nos furtar de falar sobre esses assuntos. Nesse processo de formação não foi possível aprofundar as reflexões sobre essas alterações, pois as discussões e tensões sobre o Novo Ensino Médio estão acontecendo, e não damos conta de discutir as possíveis consequências que estão por vir, visto que estamos imbuídos no processo. Das discussões acompanhadas por nós docentes do CEBP até o momento, nos posicionamos contra o Novo Ensino Médio, pois entendemos que para que se consiga ampliar o acesso, a permanência e a conclusão do ensino médio, alterar o currículo e a carga horária é insuficiente. É necessário combater os altos índices de evasão escolar⁸¹, oferecer espaços físicos adequados,

⁸¹ De acordo com o Instituto UNIBANCO, cerca de 244 mil crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos estava fora das escolas no Brasil em 2019. Por isso a evasão escolar é um dos maiores desafios do ensino médio. De acordo com o instituto são múltiplas as causas para a infrequência, abandono e evasão escolar e tem relação tanto a fatores extraclasse, como gravidez, violência e trabalho, quanto a falta de conexão dos conteúdos com os interesses dos estudantes, entre outros. A predominância de currículos e práticas pedagógicas que não incluem a perspectiva de grupos historicamente excluídos, por exemplo, acaba por aumentar os índices de evasão e exclusão escolar de estudantes negros, LGBTQIA+ e com deficiência. Para maiores informações, ver: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar> . Acesso em 25/05/2021

além de tecnologia, formação continuada, condições de trabalho mais atraentes e valorização profissional as/aos docentes.

Diante do exposto acima, estamos acompanhando com preocupação os desdobramentos da implantação do Novo Ensino Médio e conversar sobre o mesmo está agendado para as futuras formações em 2022.

A conversa prosseguiu a partir da pergunta sobre como os professores viam a possibilidade de encaixar discussões étnico-raciais nos assuntos estipulados no currículo de História.

Segundo o professor Augusto Santos, há interseções entre racismo, poder econômico e luta de classe e, por isso, o currículo deveria trazer o diálogo entre estes três elementos. Para o professor, discutir a questão racial isolada da questão econômica e da luta de classes é uma discussão estéril. É necessário trabalhar com as/os estudantes a ligação entre racismo, economia e luta de classes para que eles possam ter uma visão macro da realidade que o cerca.

Para mim o currículo tem que começar pela centralidade econômica e luta de classes e daí partir para as discussões étnico-raciais, mas sem perder a perspectiva da luta de classes porque se trata da supremacia econômica. Nós estamos dentro do capitalismo. Como há uma inferiorização do negro, sendo que mais de 50% da população brasileira é negra e operária é necessário trazer a questão negra e do operariado negro para a luta de classes, inserir a questão econômica e juntar tudo isso à questão racial. Para não ficar muito fragmentado, o currículo não deve ter somente a questão do racismo em si, mas deve conter a linha mestra que é a centralidade econômica da classe operária. A maioria dos brasileiros pertence à classe operária e a maioria dos brasileiros pertencem a etnia negra. Então deve colocar a questão étnico-racial no currículo a partir da análise da luta de classes. É necessário agregar a abordagem multirracial e étnico-racial à abordagem da luta de classe. (SANTOS, Augusto. Camaçari, 25/05/2021)

É possível perceber contradições na fala do professor Augusto ao centralizar a questão econômica e tangenciar a questão racial da escola. Tomar como eixo central para a discussão racial a economia, esvazia a pauta do racismo, visto que a economia em si não consegue aprofundar sobre questões raciais na educação, além de hierarquizar a pauta econômica sobre as demais demandas, como desigualdade. Discutir a sociedade como luta de classes, a partir do viés econômico sem refletir pautas étnico-raciais não corrobora para uma educação antirracista. Para tal, é imprescindível trazer para as discussões sobre a economia reflexões sobre raça, gênero e classes sociais.

Tal contradição explica-se pela formação do referido professor. Sua vivência sindical e acadêmica na década de 90 do século XX, formou-se na efervescência dos ideais marxistas da época que tinha como elemento central das discussões e entendimento sobre a opressão econômica e social a luta de classes. É importante salientar também que naquela época discussões sobre interseccionalidade⁸² não eram comuns.

Já para o professor Ferreira, o currículo deve oportunizar às/aos estudantes o conhecimento dos mais diversos personagens históricos, brancos e não brancos, na construção das sociedades e culturas humanas para que haja o entendimento de que não existe uma hierarquização de culturas e conhecimentos. O professor expôs também sua visão de que o currículo deve desenvolver a criticidade política das/dos estudantes e, por isso, os temas relacionados à temática étnico-racial não devem ser resumidos apenas a questões culturais.

Para mim tem que existir um currículo que dê visibilidade aos atores sociais, um currículo que traga à luz aqueles que sempre estiveram esquecidos, aqueles que sempre foram relegados ao segundo plano. Para mim é preciso meter o dedo na ferida e mostrar o que de fato acontece. Não dá para ficar simplesmente romantizando, só trabalhando aspecto cultural, sem falar justamente dos nossos problemas, daquilo que nós herdamos e daquilo que nós estamos vivenciando. Por que é o negro que tem que estar na condição dos trabalhos subalternos e por que no passado e presente da sociedade ele sempre esteve e estar nesse lugar? Então existe, com certeza, certo direcionamento para que esses assuntos não sejam colocados e discutidos em sala de aula. É por aí que eu vejo. Eu acho que a gente tem que ter um currículo que coloque as cartas na mesa, um currículo que coloque as verdades que estão aí. (FERREIRA, Lázaro Reinaldo. Camaçari, 25/05/2021)

O professor Santos complementou a fala do professor Ferreira apontando para a necessidade de o currículo ser fluido e permitir que as/os docentes possam trabalhar e relacionar temáticas atuais com a Lei 10.639, como a pandemia de 2019/2020, por exemplo. Para o professor, a pandemia desnudou a necessidade de se discutir questões étnico-raciais e econômicas e, por isso, devem ser postas no currículo de história.

Veja por exemplo a pandemia. Quem ficou exposto nos ônibus e nos metrô? Quem mais sofreu com a exposição senão os trabalhadores e todos os trabalhadores negros que tinham que pegar o corredor da morte que eram os ônibus e os metrô. Onde estão os negros? Estão dentro da favela sem nenhum tipo de infraestrutura para enfrentar a pandemia. Quem foram massacrados nessa pandemia se não os negros que

⁸² De acordo com Carla Akotirene, interseccionalidade refere-se às formas de como diferentes marcadores sociais, como gênero, raça, sexualidade, classe, entre outros, interagem entre si influenciando a forma como experimentamos a vida em sociedade. Para aprofundar os conhecimentos sobre o tema, ver o livro “o que é interseccionalidade?”, de Akotirene.

pegavam o transporte todo dia para poder trabalhar? E as condições de vida dos negros? Foram os mais expostos, afinal eles não podiam deixar de trabalhar. Os negros foram vítimas de todo esse processo, sem falar nesse governo genocida que provocou um verdadeiro holocausto direcionado para exterminar a população negra e essa discussão precisa ser trazida para o currículo de História (SANTOS, Augusto. Camaçari, 25/05/2021)

Em seguida, coletivamente, os docentes desenvolveram uma sequência didática sobre Revoltas Regenciais, com o desafio de pensar essas revoltas a partir da perspectiva das relações étnico-raciais, para o segundo ano do ensino médio.

Na construção da sequência didática para o segundo ano do ensino médio, os docentes refletiram sobre a importância de trabalhar com as/os estudantes o processo histórico que relegou aos negros e negras às periferias e ao descaso das autoridades. Os docentes disseram também que é importante deixar claro que a população negra nunca aceitou passivamente a situação de abandono a qual foi submetida e isso é demonstrado em episódios de revoltas sociais em vários períodos históricos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO

Unidade Escolar: Colégio Estadual de Barra do Pojuca

Ano Letivo: 2022

Módulos, Semestre, Série / Ano, Eixo Temático: 2º ano regular, integral e Eixo V

Componente Curricular: Ciências Humanas E Sociais Aplicadas

Professor/a: Augusto Souza Santos, Danielle Souza Santos, João Carlos Vieira Peixoto, Lázaro Reinaldo Alberto dos Santos Ferreira

Unidade: I

Período: Abril

Quantidade de Aulas: 03 aulas **Turma:** TODAS

Transversalidade/ Tema Gerador: Revoltas Regenciais

Competência da BNCC: Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos

Habilidades BNCC: (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

Conhecimentos/ conteúdos : Revoltas Regenciais: Cabanagem, Balaiada, Malês, Sabinada e Farroupilhas

Sequência de atividades / procedimentos metodológicos

✓ Aula 01: Apresentando as revoltas:

Mostrar as imagens abaixo e questionar as/os estudantes o que sabem sobre as revoltas no período regencial



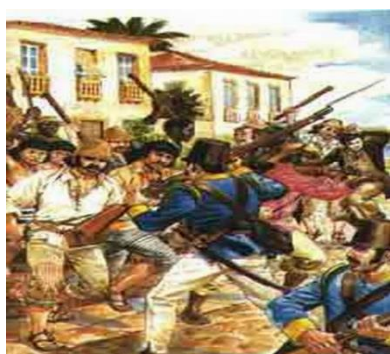
REVOLTA MALÊS

Disponível em: <https://www.guiaestudo.com.br/revolta-dos-males>
Acessado em 25/05/2021



CABANAGEM

Disponível em:
<http://www.google.com.br/images?hl=pt=cabanagem+no+maranhao>
Acessado em 25/05/2021



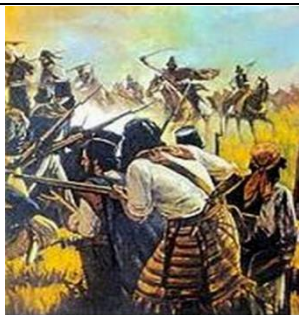
BALAIADA

Disponível em:
<http://www.google.com.br/images?hl=pt=balaiada+na+bahia>
Acessado em 25/05/2021



SABINADA

Disponível em:
<http://www.google.com.br/images?hl=pt=sabinada+na+bahia>
Acessado em 25/05/2021



FARROUPILHA

Disponível em:

<https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2011/09/baianos-na-revolução-farroupilha>

Acessado em 25/05/2021

Após escutar a fala das/dos estudantes, as/os docentes devem explicar a situação socio-econômica da maioria esmagadora da população brasileira no período regencial. Deve-se fazer um paralelo entre esta condição sócio-econômica e os grupos étnico-raciais da população carente, relacionando com a dinâmica escravocrata vigente na época, abordando os motivos para as insurgências e as formas de tratamento dada pelo governo a cada revolta. É importante mostrar para as/os estudantes que, assim como no período regencial, há na atualidade grupos e movimentos populares que lutam por melhorias sócio-econômica para a população mais pobre. Como o MST, o MTST, os movimentos negros, grupos indígenas, entre outros.

Deve-se orientar as/os estudantes a pesquisarem e anotarem os locais e anos de duração de cada revoltas, assim como os motivos, líderes, como se deu os conflitos e como o governo lidou com cada revolta.

✓ 2ª e 3ª aula: Contando a história das revoltas

Em posse das informações colhidas pelas/pelos estudantes nas pesquisas, a turma deverá ser dividida em cinco grupos que ficarão responsáveis em construir textos jornalísticos, destacando pontos relevantes e curiosidades sobre uma das revoltas.

Recursos necessários

Quadro branco e piloto, Data show e notebook, tv, aparelho de som, pen drive, textos (históricos, jornalísticos, literários, de revistas, etc), livro didático, mapas, laboratório de informática; cartolina, papel madeira, fita adesiva, grampos, câmara filmadora e fotográfica, pen-drive, CD ou DVD, pincel atômico, mapas políticos, mini-system, transparências, folha de isopor, papel ofício, quadro para exposição de fotografias.

Avaliação

Revista digital: onde as/os estudantes apresentarão, a partir de sessões, aspectos das revoltas regenciais, fazendo paralelo com o hoje.

Observações

Para além da Revista Digital, as/os estudantes serão avaliados com atividades complementares durante as aulas expositivas.

No final do trabalho com a sequência didática, almeja-se que as/os estudantes sejam capazes de:

- Reconhecer rupturas e continuidades nos processos históricos;
- Compreender a influência religiosas na construção do poder sócio-político do país, ontem e hoje;
- Analisar as representações estereotipadas dos discursos sobre as comunidades periféricas que romantizam problemas sociais
- Reconhecer discursos de negação da legitimidade de direitos básicos de determinados grupos da sociedade (pobres, negros e indígenas)
- Refletir sobre a participação de grupos minoritários (negros, indígenas, mulheres) na busca de melhorias sociais e econômicas ontem e hoje.

4.7. O quarto encontro

A abordagem do quarto encontro girou em torno do livro didático de História e a representação da negritude, além da produção coletiva de uma sequência didática para o terceiro ano do ensino médio. Para auxiliar os diálogos neste encontro, foi disponibilizado aos docentes fragmentos do artigo *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?*, de Ana Célia da Silva.

O livro didático é uma das principais ferramentas de ensino usadas no Brasil, sendo importante tanto para a/o docente quanto para a/o estudante na relação ensino-aprendizagem. Sua função é auxiliar e orientar no aprendizado das/dos estudantes e muitas vezes ele é a única alternativa para as/os docentes auxiliarem seus discentes no processo de aprendizagem.

De acordo com o educador brasileiro, Paulo Freire, a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. A leitura é fundamental para a sobrevivência do indivíduo. Essa leitura do mundo se amplia com o acesso à cultura e à informação. Assim, na escola as/os estudantes podem ampliar seu vocabulário e aprender outras formas de pensamento, outros conhecimentos e outras epistemologias, sendo o livro didático um dos recursos para que a/o estudante possa expandir seus horizontes.

Portanto a escolha do livro didático, ofertada pelo Plano Nacional do Livro Didático, o PNLD⁸³, é de suma importância para que as obras atendam melhor às necessidades pedagógicas das/dos docentes. É necessário as/os docentes analisarem se os livros didáticos dialogam com as prerrogativas da Lei 10639/03 e 11645/08 a fim de verificar a ausência ou sub-representação dos negros e indígenas nesses livros e cobrar dos órgãos públicos que uma representação justa dos grupos raciais seja feita.

Durante o encontro, os professores refletiram sobre as dificuldades que sentem em trabalhar assuntos relacionados a relações étnico-raciais com o livro didático. Os professores também verbalizaram que não encontram aparato didático ou apoio suficiente no livro didático de História para desenvolver discussões mais aprofundadas relacionadas à negritude e as relações étnico-raciais. Segundo os professores, os livros didáticos de História e das outras disciplinas hoje não dão o suporte necessário para a/o docente trabalhar essas questões e estão muito aquém do que é estipulado pela Lei 10.639/03.

Segundo o professor Augusto Santos, o livro didático de História trabalha de forma superficial a questão étnico-racial. Nas palavras do professor:

A minha resposta é curta e grossa. Não tem possibilidade, não há elementos dentro do livro didático para apoiar os professores em trabalhar conteúdos étnicos-raciais porque não há um estudo mais aprofundado. O livro até toca no assunto, mas muito longe. O livro fala mais do negro recebendo chicotada do que outra coisa. (SANTOS, Augusto. Camaçari, 01/06/2021)

O professor João Carlos Peixoto corrobora com a fala do professor Augusto Santos e aprofunda a discussão afirmando que o livro didático ainda põe negros em posições inferiorizadas, sem dar a devida importância em alguns acontecimentos históricos. Além disso, o professor destaca que o livro didático é muito mal organizado quando aborda assuntos relacionados a cultura africana e peca em não problematizar a representação de personagens históricos negros como pessoas brancas. Para o professor, esses elementos dificultam a/o estudante compreender qual a importância histórica da África, dos africanos e dos afro-brasileiros.

Eles têm sempre o negro como papel de escravo e secundário, nunca vejo a figura do negro sendo exaltada, valorizada, ou seja, colocada no lugar de

⁸³ O PNLD é o programa brasileiro de avaliação, compra e distribuição gratuita a nível federal, estadual e municipal, de materiais didáticos, pedagógicos e literários que vão auxiliar os professores durante o ano letivo. Para maiores informações, acesse <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

destaque, que lhe é merecido, na formação da sociedade brasileira. E também é uma falta de organização em relação ao processo da cultura e da história do continente africano. Por exemplo, fala-se do Egito, mas fala-se do Egito como se fosse de um outro continente e não o africano. Eu mesmo falo por experiência própria. Para mim foi difícil identificar o Egito como pertencente a África. Eu só vim entender que o Egito ficava na África muito tempo depois. Até as próprias figuras egípcias foram embranquecidas. Você vê Cleópatra e outras figuras egípcias embranquecidas e tudo isso dificulta quando você vai trabalhar com aluno se o livro didático não te dá o devido suporte historiográfico. O livro é mau dividido e, principalmente, o livro não instrui como deveria acerca das relações étnicos raciais. (PEIXOTO, João Carlos. Camaçari, 01/06/2021)

Para o professor Lázaro Reinaldo Ferreira, a questão do livro começa na sua escolha pelas/pelos docentes. Para ele, essa escolha tem que ter como referência o quanto o livro didático traz de diversidade étnico-cultural no seu conteúdo. Segundo o professor, escolher livros didáticos que não abordem a real importância histórica do negro, só reforça o imaginário social de que a população negra e sua cultura não são merecedores de serem estudados e enaltecidos.

Em relação à questão do livro didático e as relações étnico-raciais, eu penso assim: tem que começar, inclusive, na escolha do livro didático. Eu procuro escolher os livros de história que mais têm assuntos relacionados à África e a temáticas afro-brasileiras. Eu procuro livros que contemplem em 2 ou 3 capítulos assuntos relacionados à cultura negra. E como o próprio João falou, os livros trazem, por exemplo, o Egito desassociado da cultura negra. A gente não aprende a falar do Egito relacionando às civilizações africanas e à cultura negra. Até a própria Hollywood tratou de mostrar uma Cleópatra branca, muito diferente do que de fato foi aquele povo. Então a gente já logo no pontapé inicial, lá na História Antiga, encontra essa grande dificuldade de relacionar os grandes feitos das civilizações antigas com os povos africanos, com a África, que foram povos que também tiveram uma grande importância para a construção das civilizações atuais. (FERREIRA, Lázaro Reinaldo. Camaçari, 01/06/2021)

O professor Ferreira também critica a maior importância dada para assuntos relacionados ao desenvolvimento de povos europeus em detrimento de outros povos e, assim, reforça o racismo dentro e fora do espaço escolar.

A gente dá grande importância às civilizações europeias da Grécia e de Roma, que são justamente as civilizações brancas. Elas têm maior destaque e são consideradas as civilizações clássicas e os autores, na construção dos assuntos, deixam muito claro que é como se as civilizações não brancas tivessem uma atuação periférica. Se dá um grande destaque à história da Europa, todos os assuntos sempre relacionados com a Europa, com os feitos dos europeus e esquecem o resto. Então o próprio livro didático de história já traz no seu bojo

esse processo de discriminação de colocar o não branco, sobretudo o negro, na condição de ser periférico, que não deu a sua contribuição nas mais variadas civilizações e povos durante o decorrer do tempo. E quando o livro didático vai falar do povo negro mesmo, com raras exceções, é na condição de escravo e um escravo que na maior parte das vezes não se revoltou contra o processo de escravização e dominação, como se os povos negros sempre aceitaram a condição imposta da escravidão e tentando, de certa forma, explicar o porquê que o negro se encontrava naquela condição. É como se a escravidão fosse uma coisa determinada para o povo. (FERREIRA, Lázaro Reinaldo. Camaçari, 01/06/2021)

Na visão de Ferreira, é importante que o livro didático não reforce estereótipos históricos e que ajudem as/os estudantes a desenvolverem uma visão mais crítica das relações humanas que historicamente sempre foram cheias de tensões.

Eu me lembro de uma vez quando eu fiz uma determinada pergunta aos estudantes do porquê que eles achavam que a mão-de-obra negra e não a mão-de-obra indígena foi a escolhida pelos portugueses para escravizar. Um aluno respondeu que era porque o negro é forte e o negro aguentava o serviço escravo. Aí a gente vê como o imaginário está impregnado com o racismo estrutural ao ponto de conseguir manipular e fazer com que uma boa parte da civilização afrodescendente atual acredite que aquela condição de escravização foi um processo natural para a população negra, porque eles suportariam mais o trabalho pesado. E eu vejo que esse imaginário pouco mudou. Apesar de haver a Lei 10.639, o negro não é colocado como destaque nos assuntos. Isso reflete muito bem o que a gente consegue observar fora da escola, na sociedade. Quando se fala do negro, até nos livros de hoje, fala da questão cultural, das festas, mas não coloca o negro em outros espaços. É como se o negro não servisse para ser, por exemplo, um grande empresário, para ser um arquiteto, para ser um juiz. É como se o negro não tivesse a capacidade de ocupar os postos de comando desse país. (FERREIRA, Lázaro Reinaldo. Camaçari, 01/06/2021)

Segundo o referido professor, essa postura de fazer o mínimo para o cumprimento da Lei 10.639/03, enaltecendo conteúdo eurocentrado e abordando a temática negra com assuntos mais voltados ao cunho cultural, sem a devida problematização das relações étnico-raciais durante o tempo, só dificulta a compreensão da realidade de forma mais crítica por parte das/dos estudantes.

Colocar apenas a questão do carnaval ou do bate lata ou da ordem cultural, isso não é o suficiente para desenvolvermos uma educação antirracista. Não estou com isso, em momento nenhum, desmerecendo a cultura negra, mas para mim, isso não é o suficiente para que nós venhamos a interferir de uma maneira mais contundente nas decisões desse país. Para mim é preciso sim que o negro tenha a consciência de que é necessário que ele ocupe todos os espaços de poder e os livros didáticos, até mesmo os atuais, não trazem isso. Ainda nos coloca na condição de pessoas periféricas e que não deu e não dá a contribuição para o desenvolvimento desse país. Sabemos nós que demos e

damos. É dessa forma que eu vejo ainda o nosso livro didático. (FERREIRA, Lázaro Reinaldo. Camaçari, 01/06/2021)

De acordo com Paulo Vinicius Baptista da Silva (2018), ao longo da história, o racismo estrutural opera nos livros didáticos com a naturalização de duas formas de hierarquia racial: a definição da pessoa branca como padrão de humanidade e a do silenciamento de pessoas negras e indígenas na participação dos acontecimentos históricos e quando estes são representados sempre foi de forma subalterna e estereotipada. Esta hierarquização racial não aparece de forma explícita, o que ajuda a alimentar o discurso racializado dos livros didáticos que desde o início do século XX não possui escritas abertas que ofendam a população negra e indígena, mas os relega a um plano secundário.

Ainda de acordo com Silva (2018), nas últimas décadas, muito em consequência da luta de movimentos negros e de políticas públicas de valorização da população negra executadas pelas gestões Lula e Dilma, a representatividade negra em livros didáticos melhorara.

Após esse momento de reflexão sobre o livro didático, os professores se voltaram a pensar no desafio de construir, coletivamente, uma sequência didática, que inserisse a temática étnico-racial no conteúdo da ditadura militar brasileira para o terceiro ano.

Durante a construção da sequência didática para o terceiro ano, muito se debateu sobre como abordar temáticas ligadas à negritude ao contexto da ditadura militar. E durante o debate, os professores chegaram ao consenso de que é necessário inserir informações de movimentos negros e personagens negros, como Marighella, que lutaram ativamente contra o regime autoritário. Os professores também pontuaram a importância de esclarecer como o regime militar minou a luta contra o racismo ao criminalizar entidades negras, acusando-as de tumultuadores da ordem pública.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Unidade Escolar: Colégio Estadual de Barra do Pojuca **Ano Letivo:**2022

Módulos, Semestre, Série / Ano, Eixo Temático: 3ºano regular, integral e Eixo VI

Componente Curricular: Ciências Humanas E Sociais Aplicadas

Professor/a: Augusto Souza Santos, Danielle Souza Santos, João Carlos Vieira Peixoto, Lázaro Reinaldo Alberto dos Santos Ferreira

Unidade: I **Período:** Março

Quantidade de Aulas: 05 aulas **Turma:**TODAS

Transversalidade/ Tema Gerador: Sistema ditatorial no Brasil

Competência da BNCC:

Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Habilidade da BNCC:

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

Conhecimentos/ conteúdos:

Ditadura Militar

- Golpe de 64
- Os presidentes militares
- Economia e política durante a ditadura militar
- Os Atos Institucionais e a repressão militar
- Movimentos sociais de contestação a ditadura militar
- Processo de redemocratização

Sequência de atividades / procedimentos metodológicos

Ditadura militar (cada aula tem duração de 50 minutos)

- ✓ Aula 01 Conhecendo o golpe militar

1º momento: “Conversando sobre o Golpe” (20 minutos)

Este primeiro momento deve-se contextualizar sobre as diferentes concepções e correntes historiográficas (foi golpe? Foi revolução?), tratando dos conflitos e consequências do golpe de 64. Além de levantar questionamentos para as/os estudantes, como: “O que é ditadura?” “O que já ouviram falar da ditadura?”, entre outros, com o objetivo de permitir as/os estudantes que conheçam as diversas posições sobre o mesmo assunto para que possam desenvolver opiniões próprias e reflexão crítica. Após a breve conversa, apresentar o vídeo “O golpe de 64”, disponível em <https://youtu.be/VZBgoV9HFFs>, e debater com as/os estudantes as circunstâncias políticas que levaram os militares ao poder. Deve-se explicar o contexto de medo do comunismo que a população sentia naquele momento, bem como, quais atitudes tomadas por João Goulart o fizeram ser conotado como comunista

2º momento (duração de 30 minutos)

Dividir a sala em cinco grupos, onde cada grupo ficará com um texto contendo informações sobre as ações governamentais de cada presidente militar. Os grupos deverão fazer uma lista das ações políticas, econômicas e sociais de cada governo e expor aos colegas. O objetivo é tratar os diversos impactos causados pela Ditadura Militar no Brasil.

✓ 02: A Ditadura Militar e a cidadania

1º momento (duração de 25 minutos)

Começar a aula com a frase: “**A gente era cercada nua, por homens ameaçando de abuso sexual o tempo todo**” de Iná Meirelles (ex presa política, durante a visita da Comissão Nacional da Verdade do Rio à Base Naval de Ilha das Flores (RJ), onde funcionou entre 1969-1971 um presídio mantido pela Marinha).

Disponibilizar as/os estudantes a leitura do texto sobre o funcionamento das prisões políticas e torturas realizadas entre às décadas de 1960/1970, disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/12/1560259-relatorio-da-comissao-da-verdade-detalha-prisoas-tortura-e-mortes.shtml>. Junto ao texto disponibilizar a Declaração Universal dos Direitos humanos e questionar as/os estudantes quais direitos humanos foram desrespeitados pelo regime militar. Para este momento, também pode ser utilizado o vídeo da reportagem sobre as torturas a opositores ao regime militar, disponível em <https://youtu.be/HoxpPwnFs1g>

2º momento (duração de 25 minutos)

Disponibilizar o texto “A questão racial na ditadura militar, disponível em <https://memoriasdeditadura.org.br/cnv-e-negros/> e questionar as/os estudantes como o regime militar tratou a questão racial no Brasil. Se houve avanços ou não no campo da luta por igualdade racial.

✓ Aula 03 Luta e resistência

1º momento (30 minutos)

Apresentar às/aos estudantes textos sobre a atuação dos movimentos estudantil, negro, artístico, dos trabalhadores rurais e urbanos e dos grupos armados contra a ditadura militar e debater a importância da luta pela Democracia

Pode-se usar textos como “o movimento negro e a resistência política”, disponível em <https://memoriasdeditadura.org.br/cnv-e-negros/> para falar de como a luta de grupos negro contra a ditadura militar resultou nos movimentos negros atuais. Neste momento da aula, é interessante falar de algumas lideranças negras contra o regime militar, a exemplo de Marighella. O objetivo é evidenciar à/ao estudantes que a atuação de pessoas pretas na luta contra da ditadura foi efetiva.

Nesta aula deve-se também apresente à/aos estudantes diversas formas que a arte encontrou de fazer críticas à Ditadura (cinema, músicas, teatro, textos, charges). É interessante pontuar os motivos que levaram o regime militar exilar artistas como Gilberto Gil, Caetano Veloso e Chico Buarque

2º momento (20 minutos)

Trabalhar música “**cálice**” de Chico Buarque, instigando as/os estudantes a refletir a letra da música a partir das seguintes perguntas:

- A palavra cálice tem duplo sentido? Se sim, quais são os sentidos que esta palavra tem na música;
- Pode se dizer que a letra é uma denúncia sobre a censura durante o Regime Militar? Por quê?
- Em quais versos fica mais evidente a denúncia sobre as mortes violentas durante o período?

✓ 4ª e 5ª aula

Apresentar o conceito de lapbooks para as/os estudantes e auxiliá-los na produção dos mesmo sobre a ditadura militar

Recursos necessários

Quadro branco e piloto, Data show e notebook, tv, aparelho de som, pen drive, textos (históricos, jornalísticos, literários, de revistas, etc), livro didático, mapas, laboratório de informática; cartolina, papel madeira, fita adesiva, grampos, câmara filmadora e fotográfica, pen-drive, CD ou DVD, pincel atômico, mapas políticos, mini system, transparências, folha de isopor, papel ofício, quadro para exposição de fotografias.

Avaliação

Produção de lapbook sobre a ditadura militar

Observações

Para além da produção de lapbook, os estudantes serão avaliados com atividades complementares durante as aulas expositivas.

Ao finalizar as atividades propostas pela sequência didática, espera-se que as/os estudantes consigam:

- Analisar, de forma crítica, os documentos referentes ao período da ditadura militar;
- Analisar criticamente os motivos que levaram à criação de grupos contra o sistema ditatorial implantado
- Identificar e discutir o racismo estrutural presente no período ditatorial como um componente a mais na opressão;
- Identificar as contribuições da população negra para a construção de uma sociedade brasileira pautada na democracia;
- Identificar diversas formas de violência (física, psicológica, racial e cultural), suas principais vítimas, suas causas sociais, raciais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais, raciais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos;
- Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do racismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e na cultura brasileira e latino-americana em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

4.8. O quinto encontro

O último encontro teve como ponto de discussão a importância do diálogo entre o Plano Político Pedagógico (PPP) com a Lei 10.639/03 para a implementação e o desenvolvimento de uma educação antirracista. Para nortear a conversa foi disponibilizado aos docentes fragmentos do artigo Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva de Ilma Passos Alencastro Veiga.⁸⁴

De acordo com VEIGA (2005) o PPP refere-se à organização do trabalho pedagógico da escola no que diz respeito às atividades pedagógicas, como avaliações e projetos pedagógicos, à organização dos conteúdos disciplinares e à gestão administrativa. Sendo assim, a elaboração desse documento deve envolver todos os profissionais de educação atuantes na unidade escolar. Nesta perspectiva, o PPP deve ser entendido, não apenas como um documento técnico, mas como um norteador, construído coletivamente, que orienta e legitima a proposta teórica-pedagógica, os objetivos educacionais e a metodologia de aprendizagem que cada escola pretende desenvolver.

É importante também ressaltar que para além de um instrumento orientador e legitimador das práticas educativas na e da escola, o PPP deve, imprescindivelmente, constar as formas como a escola pretende cumprir as determinações da Lei 10639/03 e contribuir para a equidade educacional e racial entre seus discentes.

Foi indagado aos professores se eles conheciam e/ou participaram da construção de um PPP para o colégio. Todos disseram que não participaram da construção de tal documento e que ele nunca lhes foi apresentado. Disse-lhes então que o PPP foi construído em 2011 e reescrito em 2016, mas não foi finalizado. O atual Plano Político Pedagógico do colégio possui 14 páginas onde expõe os objetivos, diretrizes e organização espacial e funcional do colégio.

Por se tratar de um documento fundamental para o desenvolvimento das políticas educacionais a serem implantadas no colégio a fim de desenvolver um melhor ambiente de aprendizagem, o PPP deve ser um documento escrito de forma conjunta, para que possa ouvir e atender os anseios dos personagens que compõe a escola e possam ser discutidas ações que busquem auxiliar na organização e desenvolvimento do ano letivo, com diretrizes e projetos educacionais que envolvam toda a comunidade escolar.

⁸⁴ (VEIGA, 1998, p.11-35)

Pensando nisso, a proposta do último encontro foi fazermos ponderações ao documento à medida em que, coletivamente, ele era lido. E, segundo os professores, o texto do documento mostrava-se muito distante do que é a comunidade escolar. Esta constatação se deu no não reconhecimento da comunidade escolar no texto. O colégio é majoritariamente negro, o alunado é em torno de 90% negro e isso não é visto no PPP. Não existe no documento, pelo menos de forma explícita e foi frisado pelos professores que deveriam ser explícitas, normas e diretrizes de como o colégio deve contribuir para o combate ao racismo e ao preconceito da diversidade étnico-racial e étnico-cultural nos seus espaços. Em nenhum momento o documento toca em pautas exigidas pela Lei 10.639/03 ou mesmo a Lei 11645/08. Na perspectiva dos docentes, o documento deveria constar elementos ligados à diversidade étnico racial e ao desenvolvimento de uma educação antirracista, pois o colégio está inserido em uma comunidade negra e tem seu público formado majoritariamente por jovens negro e negras.

Durante a leitura do PPP, os professores destacaram alguns pontos e teceram críticas e comentários. Na introdução do documento, o texto fala da importância de desenvolver uma educação de qualidade, mas não aprofunda qual a concepção de qualidade educacional a comunidade escolar possui. Também fala da importância das/dos estudantes frequentarem a unidade escolar e respeitarem seus espaços. Para o professor João Carlos Peixoto, o documento deveria destacar, como uma de suas metas para desenvolver uma educação de qualidade, o respeito à diversidade étnico-racial e étnico-cultural, além da diversidade sexual e de gêneros, pois de acordo com o professor, colégio já possuiu episódios em suas dependências relacionados ao preconceito étnico-racial, preconceitos culturais e preconceitos sexuais.

O colégio só terá uma cara plural, uma mudança efetivamente em prol do respeito à diversidade, quando os alunos tiverem essa mudança efetivamente. Se formos colocar em proporção matemática, os alunos é que são a maioria na escola. Olha a massa de estudantes em relação a professores e funcionários. A grande maioria é o alunado. Então a maior força são eles. A escola só ganhará a transformação que queremos quando os alunos tomarem consciência que eles são a maioria no colégio e a transformação só acontecerá se eles quiserem, porque eles são a ala que tem a maior força de transformação e por isso nós temos que ter no PPP, de forma bem explícita e clara para nós e para os alunos, o que é uma educação de qualidade e como vamos desenvolvê-la. O que seria uma educação de qualidade para mudar a escola? Para a escola ter uma identidade o aluno tem que assumir essa identidade e essa mudança que estamos aqui conversando e tanto queremos. (PEIXOTO, João Carlos. Camaçari, 08/06/2021)

Outra crítica foi no fragmento do texto que expõe a necessidade de as/os docentes serem sensíveis e desenvolverem habilidades de adaptação e modificação das estratégias e metodologias para atender as necessidades das/dos estudantes, mas em momento nenhum fala em capacitar as/os docentes, através de palestras e cursos, para que eles possam desenvolver as habilidades exigidas no texto. E na visão de Peixoto, é fundamental que a direção da escola busque, junto com a Secretaria de Educação, meios para aprimorar as estratégias pedagógicas do corpo docente.

A gente cai novamente naquela questão da obrigação do Estado de nos dá subsídio para desenvolver uma educação de mais qualidade. Tomemos como exemplo a pandemia. Cobra-se do educador que ele disponibilize ensino remoto, mas fornece um curso de estudo híbrido que não atende as necessidades de todo o corpo docente, porque educação híbrida não é só saber mexer em maquinários, nas tecnologias virtuais. É necessário que a outra ponta, que são os estudantes, compreendam o que está sendo trabalhado da área virtual. E o curso que foi ofertado não nos dar um norte de como atingir os estudantes, só nos ensina a mexer nas ferramentas digitais. Então capacitar o professor não é apenas ensinar a mexer no maquinário, é dar as possibilidades, os instrumentos para que ele de fato possa desenvolver uma melhor didática para trabalhar com a diversidade dentro das escolas nas aulas virtuais. Isso se dá através de debates, diálogos sobre necessidades educacionais, diversidade educacional, acesso a experiências educacionais que possam ser adaptadas a outras realidades. É necessário que os professores escutem e sejam escutados sobre as necessidades e realidades educacionais com as quais trabalham. (PEIXOTO, João Carlos. Camaçari, 08/06/2021)

Em um outro ponto levantado pelos professores, o documento aponta para a necessidade de espaços físicos como biblioteca e laboratórios para trabalhar as múltiplas inteligências dos estudantes, assim como sinaliza a importância de garantir a acessibilidade para portadores de necessidades especiais. Segundo os docentes, para além desses elementos, o documento também deveria preocupar-se com o acolhimento do alunado, identificando problemas externos que possam interferir na permanência e aprendizagem destes. Para os professores, é necessário criar um ambiente em que as/os estudantes sintam-se bem em estar no colégio e pertencentes ao espaço escolar, que enxerguem no colégio um ambiente seguro, de escuta e acolhimento, além de um lugar de aprendizagem.

Um ponto muito criticado pelos professores foi um trecho do texto do PPP em que aborda a necessidade de formar cidadão capazes de competir intelectualmente com estudantes de escolas da iniciativa privada. De acordo com os professores, a forma como o texto trata o tema, desvaloriza os profissionais do colégio e os profissionais da escola pública e desqualifica

seus estudantes enquanto seres pensantes. Para os professores, o fragmento do texto é preconceituoso não só com as/os estudantes de CEBP, mas com todas/todos estudantes da escola pública, porque pressupõe uma superioridade intelectual e os professores pesquisados entendem que a discrepância entre o ensino público e privado está na infraestrutura e instrumentalização das escolas e não no material humano. De acordo com os professores:

Essa fala sobre a educação pública e privada cai na falácia da meritocracia, que quer nos fazer acreditar que se uma pessoa está em uma determinada posição de trabalho ou social, é porque ela mereceu, se esforçou mais, estudou mais e porque é mais capacitado. A meritocracia não deixa de ser uma coisa castradora para naturalizar o desnível na sociedade. Com as condições estruturais da escola pública, ela não vai competir diretamente com a escola particular. Não existe, nos dois setores, a inferioridade seja de gênero, seja de classe, seja intelectual. O que existe é a inferioridade estrutural. Nós usamos pincel e quadro branco, eles usam lousa eletrônica. Nossos estudantes usam cadernos, os deles usam tablets. A meritocracia é uma forma do Estado e da sociedade se livrarem da responsabilidade de investir na educação pública. A meritocracia é como se fosse um princípio de classe: 'eles estão na escola pública porque são coitadinhos, porque tem menos capacidade intelectual e não se esforçaram mais'. E com isso castram o desenvolvimento dos estudantes pobres, colocando o gênero de inferioridade dentro do coletivo humano. Dê as condições estruturais pedagógicas necessárias para ver se escola pública não compete diretamente com a escola particular, claro que compete! (SANTOS, Augusto. Camaçari, 08/06/2021)

O texto fala sobre o abismo entre o público e o privado, mas não toca na questão da infraestrutura. Para falar de educação de qualidade tem que ser levada em consideração a estrutura da escola, tem que ser levada em consideração que tipo de realidade social e econômica os estudantes enfrentam, tem que se discutir a questão de o porquê dos nossos estudantes não conseguirem avançar para o ensino superior. Isso para mim já é de forma proposital, até para justificar os nossos baixos salários, as nossas condições de trabalho. É como se nós não merecemos ter uma outra realidade porque a gente não faz o dever de casa direito, mas no fundo é o que o professor Augusto falou, eles escondem as múltiplas realidades que a escola pública e os estudantes estão inseridos. (FERREIRA, Lázaro Reinaldo. Camaçari, 08/06/2021)

Muitos de nossos estudantes não acreditam no potencial deles. Fora todos os problemas estruturais que a gente sabe que existem, tem um problema psicológico que para mim é muito maior do que o problema estrutural, porque é a não aceitação de que eles realmente são capazes eles não acreditam em seus potenciais eles não acreditam que podem e não acreditam que a faculdade também é para eles. (PEIXOTO, João Carlos. Camaçari, 08/06/2021)

Durante a conversa, ficou perceptível que os docentes têm consciência da falta da participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico do colégio. Ficou evidenciado também que as atuações pedagógicas do corpo docente do CEBP não são pensadas de forma transdisciplinar, isto é, não há uma clara preocupação em promover um diálogo e interação entre as disciplinas das diferentes áreas do conhecimento. As críticas dos docentes ao PPP trouxeram à tona um dos empecilhos ao desenvolvimento de uma educação antirracista no colégio: o isolamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas/pelos docentes.

Esse isolamento poderia ser superado se o PPP fosse, de fato, utilizado como um instrumento interlocutor da comunidade escolar em um esforço coletivo de construir uma educação escolar comprometida com a superação de equívocos educacionais que reforçam o racismo estrutural. É necessário introduzir no PPP, de forma explícita, temáticas e práticas pedagógicas que dialoguem com as determinações da Lei 10639/03, a fim de reposicionar a importância das contribuições negras em vários momentos da história e eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas, assegurando aos estudantes negros e não negros condições de aprender e respeitar a diversidade étnico-racial presente na humanidade.

Ao lerem os objetivos do PPP, traçados pela antiga direção escolar, os docentes identificaram total ausência de diretrizes que abordassem a Lei 10.639/03, excluindo, assim, a possibilidade de os profissionais da educação na unidade escolar serem norteados no desenvolvimento de ações políticas e pedagógicas que garantam o respeito às diversidades étnico-racial e étnico-culturais existentes nas escolas. A partir dessa constatação, os docentes propuseram as seguintes diretrizes:

- Desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem em todas as séries ofertadas na unidade escolar, todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares para ressaltar a importância da cultura negra e indígena na formação da sociedade brasileira e mundial a fim de combater o racismo e seus desmembramentos em consonância com as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 durante toda as unidades do ano letivo.
- Desenvolver mecanismos de combate às situações de racismo e preconceitos que possam ocorrer nas dependências da unidade escolar.
- Proporcionar formação continuada que instrumentalize as/os profissionais da educação (docentes e demais funcionários da unidade escolar) a se apropriarem das determinações das Leis 10.639/03 e 11.645/08 a fim de desenvolverem estratégias de ensino-aprendizagem que combatam o racismo e os preconceitos dentro e fora da unidade escolar.

O encontro foi finalizado com os docentes afirmando a importância de pensar coletivamente estratégias pedagógicas para desenvolver melhores condições de ensino/aprendizagem e transformar a unidade escolar em um espaço acolhedor e de desenvolvimento de cidadãos conscientes e críticos da realidade na qual estão inseridos.

4.9. A importância dos encontros com os docentes

As reuniões com os colegas de trabalho significaram um amadurecimento, engrandecimento e fortalecimento na busca de práticas e ações pedagógicas que possibilitem às/aos estudantes um auxílio para desenvolverem suas criticidades acerca das suas relações sociais. Assim a ideia dos encontros com os professores não foi criar sequências didáticas para desenvolver uma consciência histórica no alunado, pois entendemos que todos a têm, mas sim a possibilidade de desenvolver e ofertar aulas que oportunizassem as/os estudantes a instrumentalização para que possam posicionar-se ativamente e criticamente diante de situações do seu cotidiano.

O exercício de escuta das ideias e experiências dos colegas foi extremamente importante para ampliar os horizontes sobre o fazer pedagógico, os desafios e estratégias utilizados pelos docentes para trazer as/aos estudantes reflexões que os ajudem a crescer intelectualmente e pessoalmente. Nesse processo foi possível perceber também que pensar coletivamente as estratégias de aprendizagem possibilita perceber com mais clareza objetivos a serem atingidos, pois o leque de opções criativas para desenvolver a aprendizagem é ampliado.

Os encontros também evidenciaram a preocupação e o comprometimento dos docentes de História do CEBP em buscar, por meio da escuta e do diálogo, o aperfeiçoamento, dos planejamentos, do fazer pedagógico em prol de uma educação antirracista e demonstrou que esta busca exige esforço e comprometimento, não só das/dos docentes, mas de toda a comunidade escolar. Desenvolver uma educação antirracista é, sobretudo, promover ações de empoderamento de jovens negras e negros para se defenderem do racismo estrutural, assim como conscientizar estudantes brancos de que eles são detentores de privilégios e que esses privilégios são distorções que permitem a perpetuação do racismo. Assim ofertar uma educação pautada no respeito à diversidade étnico-racial promove a ampliação e inclusão da pluralidade étnico-cultural no currículo, além de ser um fator de mudança social que contribui para o combate ao racismo.

Os diálogos com os docentes de História do CEBP, evidenciaram que para construir uma educação antirracista, é de suma importância refletir sobre a prática docente a fim de identificar os elementos racistas que impregnam esta prática. Daí a necessidade de uma formação continuada, que oportunize aos discentes pensarem criticamente e ciclicamente suas condutas profissionais. Um dos propósitos desta pesquisa foi justamente oportunizar aos docentes de História da unidade escolar, a partir de encontros dialógicos, reflexões sobre suas experiências interpessoais na vivência escolar e, a partir disso, repensarem, construírem, desconstruírem e reconstruírem novas formas de entender as aulas de História, alinhada a uma perspectiva decolonial de ensinar e à reflexão da importância da Lei 10639/03.

Em um colégio predominantemente negro, como o CEBP, faz-se necessário que as/os docentes possuam uma postura antirracista. Sendo as escolas espaços onde a diversidade, não apenas étnico-racial, mas de gênero, de sexualidade, religiosa, entre outras, convivem, é imprescindível que nelas o combate a qualquer tipo de discriminação permeie todas as relações interpessoais dos atores que nelas estão. Neste sentido, o combate ao racismo nas escolas deve pautar-se no diálogo em prol ao respeito às diversidades que se fazem presente dentro dos seus espaços.

Como nos diz GOMES (2005, p. 149)

O contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores.

Partindo da ideia de Lino Gomes, esta pesquisa ao propor aos docentes de História do CEBP coletivamente dialogarem, pensarem e traçarem práticas pedagógicas em uma perspectiva antirracista ajuda-os, não apenas a assegurarem a aplicabilidade da Lei 10639/03, mas a desenvolver positivamente metodologias de ensino que agucem o respeito à diversidade étnico-racial nas/nos discentes, além de engendrarem ações que podem atuar na luta ao combate ao racismo estrutural e seus malefícios sociais.

Pensando nas possibilidades acima mencionadas, ficou acordado com os docentes a promoção, durante todo o ano letivo, de círculos de debates sobre questões étnico-raciais para a Promoção da Igualdade Racial e para a Educação das Relações Étnico-Raciais no ambiente escolar. A proposta é a cada quinze dias ou pelo menos uma vez por mês, nos reunirmos para discutir, aprender e reaprender sobre temáticas étnico-raciais para, de forma colaborativa e coletiva, criar, organizar e aplicar sequências didáticas e práticas pedagógicas nas unidades do

ano letivo a fim de desenvolver práticas pedagógicas antirracistas. O intuito desses círculos de debates, para além de atuar como formação continuada, é alimentar nossa cartilha pedagógica antirracista iniciada com os encontros dialógicos desta pesquisa.

Para Freire (1996), uma das tarefas mais importantes no processo ensino/aprendizagem, é a/o docente propiciar experiências pedagógicas que auxiliem as/os estudantes a assumirem-se como seres pensantes, sociais, históricos e transformadores. Os docentes de História do CEBP ao disponibilizarem-se a dialogar para repensar suas práticas pedagógicas e traçarem novas estratégias de aprendizagem, que estimulem a curiosidade e a criticidade das/dos estudantes negras, negros e não negros acerca da realidade étnico-racial do Brasil e do mundo, estão contribuindo efetivamente para uma educação mais justa e transformadora.

Corroborando com a visão freiriana, os produtos propostos por esta pesquisa são, além dos círculos contínuos de debate dos docentes de História sobre temáticas étnico-raciais, as sequências didáticas resultadas dos debates e as propostas de diretrizes que dialogam com a Lei 10639/03 no PPP do colégio. Contudo, estes produtos não estão engessados às peculiaridades do grupo de docentes de História da unidade escolar em questão, eles podem sofrer alterações à medida em que as necessidades e espaços de aplicabilidade forem alterados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O AMBIENTE ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA - DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Combater o racismo é lei. E o papel das escolas nesta tarefa está prevista em diversos documentos, como na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE) e, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a escola é um ambiente privilegiado para a impulsão da igualdade, equidade e eliminação de qualquer forma de discriminação e racismo, uma vez que proporciona o convívio de pessoas de diversas origens étnicas-culturais. Assim a Lei 10639/03 potencializa o papel da escola no combate ao racismo estrutural, já que legitima a inserção de temáticas e práticas pedagógicas decoloniais em seus currículos.

Segundo Paulo Freire (1992), a educação é o meio por onde os seres humanos buscam superar suas imperfeições. Ele conceitua educação como o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana e, por isso, ela é permanente, histórica e social. É através dela que nos integramos com o mundo e com o outro. Conseqüentemente, a educação deve ajudar o educando a refletir sua própria realidade para ser capaz de transformá-la, além de instigar o ímpeto de criar e recriar. Nesta mesma perspectiva, Bell Hooks (2013) diz que para os estudantes desenvolverem um aprendizado significativo e a educação ser libertadora, é necessário haver ligação entre o que as/os estudantes estão aprendendo e suas experiências globais de vida.

Nilma Lino Gomes (2001) mostra também que a educação é entendida como um processo do desenvolvimento humano e a escola, ou educação escolar, é o espaço sociocultural responsável pelo processo de ensino e aprendizagem do conhecimento e da cultura desenvolvidos em um grupo social. Este processo de ensino e aprendizagem está vinculado com as vivências dos personagens da escola em outros ambientes sociais que também são locais onde a educação acontece. São nos mais diversos espaços sociais que os estudantes desenvolvem suas identidades sociais e a racial é uma delas. Respeitar esse universo é um caminho para a edificação de uma educação cidadã e democrática

A sociedade brasileira foi edificada, a partir da colonização, na superioridade de uma raça, a branca, em detrimento das outras. E por isso a questão racial tem de ser um dos principais focos de análise da educação brasileira, já que foi no privilégio da raça branca e alijamento dos direitos sociais das raças negra e indígena que a sociedade brasileira foi construída. Essa questão racial tem de ser pauta central das análises educacionais para que possamos entender os antagonismos étnico-raciais e sociais presentes na escola e na sociedade. É necessário

entender essa estruturação e lógica racista para que possamos rompê-la. Nilma Lino Gomes (1997) alerta que é essencial denunciar e combater o racismo presente nas escolas para que se possa garantir o acesso e a permanência dos mais diversos grupos étnico-raciais e socioeconômicos na educação.

Dessa forma, é imprescindível que a classe docente desenvolva uma intervenção pedagógica considerando que o Brasil foi edificado sob o mito da democracia racial que gerou um racismo dubio que influencia o desenvolvimento da identidade étnico-racial de pessoas negras e naturaliza a desigualdade racial e socioeconômica. Tomando como premissa a fala da psicanalista Neusa Santos Souza que afirma que “ser negro não é uma condição dada a priori. No Brasil, ser negro é tornar-se negro”, pode-se concluir que a construção da identidade étnico-racial de brasileiras e brasileiros dar-se dentro do racismo estrutural e na ideia de harmonia entre as raças. Desta maneira, uma postura pedagógica decolonial busca questionar e combater a distorção e ocultação da real participação da população negra no desenvolvimento histórico, econômico e cultural do Brasil.

Consideraremos, também, que racismo e desigualdade socioeconômica caminham lado a lado. Por isso, a escola brasileira tem que se haver com o processo histórico do racismo, com as práticas de discriminação racial, com o preconceito, com a constituição e propagação do mito da democracia racial e com a inculcação da ideologia do branqueamento. E ter que se haver com tudo isso implica posicionar-se politicamente – e não só ideologicamente – contra processos excludentes. Implica construir novas práticas pedagógicas, novos materiais didáticos, abrir debates, estabelecer diálogos com a comunidade negra, com o movimento negro, com os grupos culturais de tradição africana. Talvez assim poderemos conhecer o que os negros pensam sobre a escola e, para isso, não há outra saída senão tornar o negro como sujeito (...). (GOMES, 2002, p 43)

Nas reivindicações por melhorias educacionais empreendidas por docentes e outros profissionais da educação, estão muito presentes as questões socioeconômicas, como melhorias salariais e estruturais das unidades escolares, mas nestas reivindicações quase sempre não estão inclusas as questões étnico-raciais, como por exemplo a descolonização curricular, a multirreferencialidade dos livros didáticos, a transversalidade da Lei 10.639/2003, entre outras. Assim, como bem sinaliza Nilma Lino Gomes (2012), analisar as relações raciais, discutir as lutas da comunidade negra e dar visibilidade aos sujeitos sociais implicam em uma nova postura profissional, uma nova visão das relações que vai além do cotidiano escolar, da carreira docente e do reconhecimento da diversidade étnico-racial dos sujeitos que compõem o espaço escolar.

É importante salientar que a escola, por ser uma instituição social, não está isenta das problemáticas da sociedade. Ela é, portanto, extensão da sociedade com seus antagonismos, um microcosmo no qual coexistem as contradições e conflitos trazidos pelos sujeitos ali presentes. E como o racismo e seus desmembramentos são realidades na nossa sociedade, ele também está presente no espaço escolar e nas relações entre os sujeitos que ocupam esse espaço, isto é, nas relações entre educadores e educandos. Portanto, não se pode discutir a escola apenas do ponto de vista socioeconômico. É importante discuti-la do ponto de vista étnico-racial e étnico-cultural, pois as experiências escolares vivenciadas na escola interferem nas relações entre os sujeitos e como eles veem a si mesmos e aos outros.

Questionamentos sobre as relações étnico-raciais no Brasil, culminaram na promulgação da lei 10.639/2003 que inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino público e privado. Entretanto, a existência da lei em si não garante uma educação alicerçada no pluralismo cultural ou em uma educação antirracista, já que a introdução da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas de Educação Básica “exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da Educação Básica e Superior em relação a África e aos afro-brasileiros. Mudança de representação de prática” (GOMES, 2012, p. 102).

Para Mario Sergio Michaliszyn (2014, p.113), trabalhar a questão racial nas escolas é necessário porque:

O legado eurocêntrico presente em nossa história e na construção de nossa identidade como nação por muito tempo negou e escondeu os traços da influência africana que indubitavelmente carregamos. Romper com esse modelo sem dúvida nos permitirá rever nossa própria história e desvendar nossa essência. Trata-se portanto, de uma exigência básica da cidadania.

Portanto, a necessidade de trabalhar pedagogicamente questões étnico-raciais é vital, porque embora a escola seja considerada a entidade responsável pela organização e socialização do conhecimento e das culturas em uma sociedade, ela ainda “revela-se como um espaço em que as representações negativas sobre os negros são difundidas. E por isso mesmo ela também é importante local onde estas podem ser superadas” (GOMES, 2003. P 77). Quando práticas como a baixa expectativa das/dos docentes em relação a/ao estudante negra/o, folclorização da cultura negra⁸⁵, valendo-se apenas de uma referência étnico-racial nas práticas pedagógicas,

⁸⁵ Folclorização da cultura negra é a prática de caracterizar e transformar as práticas culturais das comunidades negras em algo irrelevante, pitoresco, que devem ser consumidas como entretenimento e de forma estereotipada, ajudando a solidificar uma representação negativa do que é ser negro no Brasil. (ARAÚJO, 2006, p.106)

branqueamento dos estudantes negros, silenciamento, negação, não problematização ou a ausência de postura firme diante de atos racistas, são relativizadas e/ou naturalizadas no cotidiano escolar, as teorias racistas são realimentadas, o que legitimam o imaginário e a prática racista na escola e na sociedade.

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

Partindo da premissa acima, postulada pelo Ministério da Educação, Gomes (2003, p 77), nos mostra que a atuação da/do docente está ligada ao compromisso de

Compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmo e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra (GOMES, 2003, p.77).

Insistir numa educação enraizada em uma mentalidade colonial, torna a escola “profundamente antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos” (DA MOTA NETO, 2016) e introjeta o sentimento de inferioridade e incapacidade nos estudantes negros. Já trabalhar temas raciais de forma aprofundada e não improvisada nas escolas é imprescindível porque os personagens que a compõem, estudantes, docentes, gestores e funcionários, convivem cotidianamente com discriminações e preconceitos dentro e fora da escola. Assim é necessário proporcionar um estudo pautado na multirreferencialidade para fortalecer as identidades étnico-raciais presentes na escola e na sociedade e buscar entender as gêneses dos preconceitos para combatê-los.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Tem que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isso não pode ficar reduzido a palavras e raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vividas pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p.15)

É preciso entender que estudo fundamentado na multirreferencialidade não significa substituir o foco eurocêntrico por outro, e sim ampliar o foco sobre a diversidade étnico-racial. Se nossa sociedade é diversificada, deve-se estudá-la por vários prismas, várias perspectivas, ou seja, é importante inserir a história dos africanos e afrodescendentes sob outro panorama para além dos europeus, nos diversos tempos e espaços, dos estudos históricos. Para tanto, é necessário que o currículo escolar abandone a prática de apresentar a história africana e afro-brasileira como anexos ou apêndices e não como conteúdos nos livros didáticos, já que essa prática endossa a visão subalterna e coadjuvante desses grupos na formação da sociedade brasileira, impossibilitando o fortalecimento das identidades étnico-raciais e perpetuando visões e práticas racistas. Para a pensadora Circe Bittencourt (2018), outro ponto que tem que ser trabalhado com as/os docentes, através da sua formação, é a necessidade de repensar determinados conceitos como colonização, raça, cultura, entre outros, distanciados da perspectiva europeia para compreender as origens e o fortalecimento do racismo e da superioridade racial.

Desta forma, é imprescindível dialogar não só com os estudantes, mas também com as/os docentes sobre a educação antirracista e evidenciar a importância da busca por posturas e atividades que problematizem as questões afro-brasileiras e africanas, colocando-as como eixos centrais para as atividades escolares a fim de viabilizar uma ruptura com a educação eurocêntrica na qual seja possível defender e iniciar uma educação antirracista. Assim, esta pesquisa, ao realizar rodas de conversas com os professores do CEBP para discutir e desenvolver estratégias pedagógicas antirracistas, buscou romper com as estruturas excludentes da educação, apresentando propostas para uma educação mais democrática, construindo práticas pedagógicas que contemplem os mais diversos grupos étnico-raciais que constitui a unidade escolar, investindo na formação de docentes na luta contra o racismo para que de fato possamos desconstruir o discurso e a prática homogeneizadora que despreza as singularidades e pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar.

Baseando-se na ideia de que a educação escolar é caracterizada pelo planejamento sistemático da criação e troca de experiência e da manutenção de valores da sociedade, onde a escola é o local privilegiado para a execução desse planejamento, o conhecimento histórico trabalhado nas instituições de ensino deve ser carregado de significado, já que o conhecimento é uma construção social e resultado da curiosidade constante, da ação e reflexão humana. É um equívoco não problematizar a realidade. Nossa política educacional, na perspectiva freiriana, deve ser voltada para a defesa do direito democrático de sermos diferentes e sermos respeitados em nossas diferenças. Assim a educação vai muito além do ato de ensinar, ela ajuda o outro e a nós mesmos a se humanizar, a questionar e criticar o mundo.

A premissa freiriana de direito e respeito à diversidade alinha-se a uma proposta de pedagogia decolonial ao auxiliar as/os discentes a compreenderem melhor a complexidade da questão racial e suas implicações políticas, sociais, econômicas e culturais no Brasil e no mundo.

A proposta de uma educação norteada e alicerçada em uma pedagogia decolonial, exige das/dos discentes negros e não negros não apenas leituras, pesquisas e discursos mais aprofundados, exige análises e novos posicionamentos e posturas afim de defender a educação como um direito social dos sujeitos de diferentes pertencimentos étnico-raciais.

Ao levarmos a sério essa questão e buscarmos construir estratégias de revisão do quadro de desigualdade social e racial, estaremos nos posicionando politicamente e isso implica discordâncias, negociações, acordos e tensões. Mas, ao mesmo tempo, nos aproxima da comunidade negra e de sua reivindicação pelo direito à uma educação de qualidade, o que, além do acesso, inclui a permanência bem sucedida tanto na educação básica quanto no ensino superior. (GOMES, 2002 p 45)

Sendo a educação um direito social, como consta no artigo sexto da Constituição brasileira, é necessário garantir a implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as diferenças sociais e raciais. E para pensar em políticas educacionais é crucial pensar na realidade sociocultural brasileira, pois as desigualdades não se reduzem apenas às questões socioeconômicas. Para que práticas não preconceituosas sejam implantadas nas escolas é necessário que as práticas pedagógicas, os currículos e os conteúdos escolares levem em consideração a diversidade de classe, sexo, idade, cultura, crença e raça.

A garantia desse direito não se dá apenas na criação de leis de combate ao racismo. O cumprimento ou não desse direito se dá na dinâmica social, no embate político, no cotidiano. Portanto, é necessária “a superação de práticas racistas veladas e explícitas no cotidiano escolar,

que vão desde a escolha do professor ao tratamento dado aos pais/mães e aos/às estudantes/as negros/as” (GOMES, 2001. p. 89). Há a necessidade de repensar a forma como o segmento negro é retratado nas práticas pedagógicas, nos livros didáticos, nas dependências da escola, no silêncio ante problemas raciais que se apresentam, isto é, é necessário repensar as questões étnico-raciais no cotidiano escolar.

Essas exigências proferidas por Nilma Lino Gomes são necessárias em um contexto de desigualdade e diversidade e devem se manifestar nos debates sobre os limites das teorias educacionais, sobre as práticas pedagógicas e sobre o processo educativo dentro e fora do espaço escolar. Tais debates precisam provocar a necessidade de reformular o currículo da escola e devem estar atentos ao fato de se os estudos acadêmicos educacionais estão voltados para a visibilidade daqueles que antes eram desconsiderados como sujeitos dotados de conhecimento ou se estão voltados para as relações de conhecimento e índices educacionais de desempenho escolar, visto que os saberes acadêmicos influenciam nos saberes escolares e vice-versa.

A escola ao silenciar-se diante de questões étnico-raciais impõe a inferioridade, o desrespeito e o desprezo para uns e a superioridade, a valorização e o respeito para outros. O silenciamento, assim, corrobora para que as diferenças étnico-raciais sejam sinônimos da desigualdade de oportunidades, sendo um obstáculo para a cidadania. É necessário incorporar as diferenças raciais para acabar com a superioridade de um grupo, de uma cultura em relação a outros grupos e outras culturas. Para desconstruir o racismo é necessário investir em novas formas de abordagens dos conteúdos, dar vozes a personagens silenciados na história, investir em formação dos educadores.

Para Santos (2001), quando a escola possibilita promover o aprendizado por meio do conhecimento de si através do encontro com o outro, o racismo deixa de ser um problema da pessoa discriminada e passa a ser problema de todos. Por isso, tratar as questões raciais não é ajudar as crianças e jovens negros a superarem o racismo, é questionar o eurocentrismo curricular, é dar voz a outras epistemologias de compreensão do mundo. Neste sentido, trabalhar na perspectiva da multirreferencialidade é tornar o pluralismo eixo educacional onde não há uma cultura matriz e outras culturas exóticas e sim as culturas são vislumbradas como sendo mais uma entre as outras culturas, é mais uma a somar e não a impor, a imperar em detrimento das outras.

Sendo assim, o racismo no Brasil deve ser entendido como um problema cultural moral e de mentalidade. Como a escola é entendida como um local onde as formações moral e cultural dos indivíduos são trabalhadas, é também no espaço escolar que o racismo deve ser combatido.

Para desconstruir o imaginário racista presente na sociedade e refletido no espaço escolar, é necessário questionar as memórias forjadas nas salas de aula e que nada tem a ver com as memórias dos grupos étnico-raciais presentes nela, assim como a história ensinada que não é a destes grupos e também os livros didáticos que falam de um universo que não é o dos estudantes. Para tornar a escola um local de real construção democrática do conhecimento, é preciso construir um paradigma educacional que traga a compreensão de que “não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas sim uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos.” (GOMES, 2012, p. 102)

(...). O racismo é visto como um problema cultural, moral, de mentalidade, logo seu combate passa a ser caracterizado como uma intervenção educativa, pedagógica e, conseqüentemente, dar ênfase em intervenções no sistema escolar visto como espaço educativo por excelência, como um espaço pedagógico e cultural, capaz de mudar imaginários, valores, culturas e condutas (ARROYO, 2007, p.113)

Como dito anteriormente, a escola reflete os conflitos existentes na sociedade, entendida aqui na perspectiva de Nilma Lino Gomes e dependendo das práticas pedagógicas utilizadas, o preconceito e a discriminação racial são reproduzidos no seu interior. Isto acontece porque há uma ideologia racial no cotidiano escolar que se manifesta de forma sutil e aparentemente naturalizada e que permeia o imaginário e as práticas educacionais ao negar as referências étnico-culturais dos personagens presentes nela. Nesta perspectiva, esta pesquisa buscou aprofundar os estudos, análises e reflexões sobre os padrões coloniais de poder, raça, etnia, trabalho e conhecimento, além de questionar as produções eurocêntricas de mundo e do conhecimento científico. Tal ação pedagógica é vital para ressignificar a forma como entendemos esses conceitos permitindo transparecer realidades e vivências silenciadas pelo racismo.

Assim sendo, precisamos debater sobre as práticas educacionais que possibilitem a visibilidade de vivência de personagens negros não de forma secundária, mas de forma centralizada e analítica, que ajudam a transparecer realidades e vivências silenciadas pela estrutura cognitiva de compreensão e comparação da diversidade humana e os conceitos de identidade, raça, etnia e civilização entendidos apenas pelo prisma eurocêntrico. É importante compreender a naturalização das diferenças culturais por meio da ideia de raça e o processo que nos leva a perceber tudo aquilo que não é europeu como algo primitivo, assim como a ressignificação de raça no Brasil.

É imprescindível que nós, educadoras e educadores, procuremos efetivar práticas pedagógicas que deem as/aos estudantes, sobretudo a estudantes negras e negros, a compreensão de que os fatos históricos são passíveis de apropriação e de narrativas que nem sempre apresentam a participação e o protagonismo de determinados grupos históricos e que muito do que sempre foi posto como verdade histórica é a versão de um grupo em detrimento do silenciamento de outros. Por isso é fundamental as/os docentes disponibilizem documentos históricos e práticas educacionais que não recaia na narrativa da história única narrativa esta que, para Léila Gonzalez, leva “a hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população e dá o privilégio social e epistémico à ciência eurocêntrica”. (Ribeiro, 2017, p. 26). É fundamental que a prática pedagógica vigente torne possível as/aos estudantes compreenderem que há várias formas de conhecimentos, culturas e saberes, mas para isso é preciso que as aulas de história sejam pautadas na pesquisa, no uso de fontes históricas, nas perspectivas da história como movimento e na instigação da busca do conhecimento por variados movimentos históricos, não apenas os eurocentrados. Pois, a prática pedagógica que privilegia a hierarquização e a monoreferencialidade do conhecimento escolar é fundamentada na história da dominação, exploração e colonização. A compreensão disso possibilitará a descolonização dos currículos em vários níveis educacionais e potencializará uma educação antirracista onde a cor das escolas não seja invisibilizada.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto; OLIVEIRA, Fabiana; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2019.
- ANTUNES, Jucemara; SARTURI, Rosane Carneiro; AITA, Sonia MR. n. 3-A Ampliação da Obrigatoriedade da Educação Básica no Cotidiano das Práticas: Um estudo entre a "Política proposta e a Política em uso". *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 11, 2017.
- ARARIPE, J A. José de Alencar e o desafio da escravidão. *Revista do Instituto do Ceará*, 2006.
- ARAÚJO, Tereza Cristina. A classificação de cor nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, 2013.
- ARAÚJO, Zezito. Folclorização e significado cultural do negro. In. Kulé Kulé. *Visibilidades negras*. Neab/Ufal.- Org. Bruno César Cavalcanti, Clara Suassuna Fernandes e Rachel Rocha de Almeida Barros. Maceió: Edufal, 2006.
- ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BARBOSA, Maria Rita de Jesus. A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870-1930) e a materialização da Lei n. ° 10.639/03. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 260-272, 2016. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1525>
- BARROS, Carlos Henrique Farias. O Ensino de História, Memória e História Local. *Criar Educação: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC, Florianópolis*, v 2, n. 2, 2013.
- BARROS, José D'Assunção. A construção social da cor: desigualdade escrava e diferença negra no processo de formação e superação do escravismo colonial. *Revista Desigualdade e Diversidade*, Rio de Janeiro, n.3, jul/dez 2008.
- _____. *A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2009
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Abordagens históricas sobre a história escolar. *Educação & Realidade*, v. 36, n. 1, 2011.
- _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, 2004.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. *Série Pensamento Negro em Educação*, Florianópolis, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1999.

_____. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. Educação Antirracista: Caminhos Abertos Pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. Revista de História Regional, 2001.

_____. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. Revista de História Regional, v. 15, n. 2, 2010.

_____. Ensino de História e Consciência Histórica: Implicações Didáticas de uma discussão Contemporânea. Rio de Janeiro, FGD, 2011

DA MOTA NETO, João Colares. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

DA SILVA, Paulo Vinicius Baptista. Racismo em livros didáticos-Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Autêntica, 2018.

_____. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. Folios, n. 48, p. 3-13, 2018.

DE MORAES FERREIRA, Janaína Amado Marieta. Usos e abusos da história oral. Editora FGV, 2015.

DÁVILA, Jerry. Diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917-1945. Unesp, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, v. 12, n. 23, p. 112, 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n13a07 acessado em 15/01/2020

FAGUNDES, TATIANA BEZERRA. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. Revista Brasileira de Educação, v. 21, p. 281-298, 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de (Coord.). Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FONSECA, M. V. Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo do Brasil (1867-1889). Dissertação de Mestrado Belo Horizonte. UFMG, 2000

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 6ª edição. Rio de Janeiro, 1982

_____. Pedagogia do Oprimido. 29ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____. Educação e Atualidade Brasileira. 3ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003

_____. Educação como Prática da Liberdade. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008

_____. Política e Educação. São Paulo: Paz e Terra, 2014

_____. Ação cultural: para a liberdade e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, Vera Clotilde Vanzetto. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é matemática? Por que ensinar? Como se ensina e como se aprende?. Educação, v. 32, n. 2, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. Cadernos Pagu: raça e gênero, Campinas: Unicamp, n. 6/7, 1996.

_____. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro. São Carlos: UFSCar, 1997.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, p. 83-96, 2001.

_____. Educação e identidade negra. Aletria: revista de estudos de literatura, v. 9, p. 38-47, 2002.

_____. Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação, n. 23, 2003

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In. MUNANGA, Kabengele (org). Superando o racismo na escola. 2 ed. revisada. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.143-154.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Revista Currículo sem fronteiras, Porto Alegre, v. 12, n. 1, 2012.

_____. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Editora Vozes Limitada, 2017

_____. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: autêntica, 2019

_____. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Editora Vozes Limitada, 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. Revista brasileira de educação, Belo Horizonte, n. 15, set/dez. 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. Editora 34, 1999.

Acesso de negros às Universidades públicas. Cadernos de Pesquisa, n. 118, 2003. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pela-1-vez-negros-sao-maioria-nas-universidades-publicas-diz-ibge,70003088013> Acesso em 20/01/2020

_____. Depois da democracia racial. Tempo social, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006.

KALY, Alain O. ensino de história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação. Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas, In: PEREIRA, Amilcar & MONTEIRO, Ana Maria (org.) Rio de Janeiro, Pallas, 2013.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em 28/12/2019

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. Pro-Posições, v. 25, n. 3, 2014.

MOTA, Henrique (Org.). Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

MICHALISZYN, Mari Sergio. Relações étnico-raciais para o ensino da identidade e da diversidade cultural brasileira. Curitiba: InterSaberes, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia, Cadernos PENESB, Niterói, n. 5, 2004.

_____. (Org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília: MEC- SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva SA, 2016.

_____. Democracia racial: mito ou realidade. 2019. Disponível em <https://www.geledes.org.br/democracia-racial-mito-ou-realidade> Acesso em 25/01/2020

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PAES, Mariana Armond Dias. Perdigão Malheiro e a escravidão no Brasil. Revista do Centro Acadêmico Afonso Pena, v. 12, n. 2, 2010.

PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Ed.). Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas: raça e mercado de trabalho. Pallas Editora, 2021

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. História da cidadania. 6ª edição. São Paulo: Contexto, 2012.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento; 2017. (Feminismos plurais).

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educar, n.28, Curitiba: Editora UFPR, 2006.

_____. Brasileiras, Africanidades. Como valorizar raízes afro nas propostas pedagógicas. Revista do professor Porto Alegre, v. 11, 1995.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In CAVALLEIRO, Eliane (organizadora). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. P 97-113. Selo Negro, 2001

SILVA, J. C. da., (1988). História de lutas negras: memórias do surgimento do movimento negro na Bahia. In: M. N. U., 1978-1988, 10 Anos de Luta contra o Racismo. São Paulo: Confraria do Livro.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BRASILEIRAS, Africanidades. Como valorizar raízes afro nas propostas pedagógicas. Revista do professor Porto Alegre, v. 11, n. 44, p. 29-30, 1995.

_____. e; BARBOSA, LÚCIA Maria de A. (organizadoras). O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro/ GOMES, Nilma L. A CONTRIBUIÇÃO DOS NEGROS PARA O PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO. São Carlos: ED. Da UFSCar, 1997.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

ANEXOS

Questionário entregue aos professores participantes da pesquisa

Questionário para a pesquisa A COR DESSA ESCOLA SOU EU: DIÁLOGOS ENTRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS E O ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO ESTADUAL DE BARRA DO POJUCA (2020-2021)

Nome:

Idade:

Formação acadêmica e ano de conclusão:

Quantos anos atua como professor(a)?

Tem outro vínculo empregatício? Qual? Onde?

Há quanto tempo trabalha nessa escola? Como veio trabalhar aqui? Você gosta? Por que e do quê? Se não, por que e do quê?

Você conhece o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual de Barra do Pojuca?

Qual sua relação com as/os estudantes de modo geral?

Qual sua relação com seus colegas de área? Explique em linhas gerais.

O que você sabe sobre a Lei 10639? A partir da sua resposta, considera importante?

Qual o perfil das/dos seus estudantes? Ao elaborar seus planos de aulas, você considera esse perfil? Por que?

Você é negro/a? Como você enfrenta no seu cotidiano essa questão?

- a) tranquilamente
- b) incômodo
- c) indiferente
- d) nenhuma das respostas. Defina

Já enfrentou alguma situação de racismo? Se sim como resolveu?

Já presenciou uma situação de racismo? Como agiu?

Considera suas/seus estudantes negras e negros?

O que você sabe sobre a educação antirracista?

É importante discutir questões étnico-raciais na escola? Em caso afirmativo, como essa discussão deve ser estimulada? Em caso negativo, por quê?

Qual sua definição de História?

É importante estudar história? Se sim, por quê? Se não, por quê?

Como as disciplinas e ou a escola trata as questões étnico-raciais? É satisfatória? Por que?

Qual sua proposta para uma Educação antirracista?

É possível perceber os impactos dessa discussão na postura e /ou comportamento das/dos estudantes? Quais?