

# ERER

Ciências Humanas e saberes em África Aplicada à  
Sala de Aula  
Walber Lopes de Abreu  
Helena do Socorro Campos da Rocha (Org.)



APERFEIÇOAMENTO  
**EDUCAÇÃO  
PARA RELAÇÕES  
ETNICORRACIAIS**  
Instituto Federal do Pará | Campus Belém



SANKOFA

Nº 05

"Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás"  
(Provérbio Yorubá)

Helena do Socorro Campos da Rocha (org.)  
Walber Lopes de Abreu (Autor)

## Curso de Aperfeiçoamento em Educação para Relações Etnicorraciais

Ciências Humanas e Saberes em África aplicada à Sala de Aula

BELÉM  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - IFPA  
2023

**Editoração**

*Ione Sena*

**Revisão**

*Aenne Bentes*

**Arte da Capa**

*Rubens Pinheiro Cunha*

---

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

---

A162c Abreu, Walber Lopes de.

Curso de aperfeiçoamento em educação para relações etnicorraciais :  
ciências humanas e saberes em África aplicada à sala de aula : volume  
5 / Walber Lopes de Abreu ; Helena do Socorro Campos da Rocha,  
organizadora. – Belém: IFPA, 2023.

60 p.

E-book: formato PDF.

ISBN: 978-65-87415-62-8

1. Práticas pedagógicas antirracistas.      2. Ciências humanas.  
3. Diversidade etnicorracial.      I. Rocha, Helena do Socorro Campos  
da. II. Título.

CDD 23. ed. : 370.71

# SUMÁRIO

5	<b>PLANO DE ENSINO</b>
9	<b>APRESENTAÇÃO</b>
11	<b>APRESENTAÇÃO DO FASCÍCULO</b>
	<b>UNIDADE 1</b>
	<b>A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) NO ÂMBITO DO ESTADO BRASILEIRO</b>
17	1 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E OS DESAFIOS À CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
19	1.1 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA
22	1.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
24	1.1.2 Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
25	1.1.3 Objetivos do Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana
26	RESUMO DA UNIDADE
26	PARA SABER MAIS
28	REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM
	<b>UNIDADE 2</b>
	<b>CIÊNCIAS HUMANAS E SABERES EM ÁFRICA</b>
33	1 CIÊNCIAS HUMANAS E SABERES EM ÁFRICA: DESCOLONIZANDO O CONHECIMENTO E OS SABERES NA COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – ERER
34	1.1 CIÊNCIA NEGRA: UMA PROPOSTA PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO (TEXTO 1)
35	1.1.1 Precisamos reler a África? (Texto 2)

36	1.1.2	África ontem, África hoje	
38	1.1.3	Geopolítica da África (Texto 3)	
40	1.1.4	Experiências pedagógicas em educação para as relações étnico-raciais (ERER)	
41	1.1.5	Projeto de Sequência Didática - Ensino Fundamental II	
44	1.1.6	O Projeto “A Cor da Cultura” - Fórum “A Cor da Cultura” e o Projeto de Educação Antirracista para o Brasil	
46	1.1.7	Projetos Integradores de Ensino, Campos de Saberes e Práticas Eletivas	51
48		RESUMO DA UNIDADE	
49		PARA SABER MAIS	
49		REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM	
59		<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	
61		<b>O AUTOR</b>	

# PLANO DE ENSINO

## 1 IDENTIFICAÇÃO GERAL

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Belém

**Curso:** Aperfeiçoamento em Educação para Relações Étnico-Raciais – EREER

**Disciplina:** Ciências Humanas e Saberes em África aplicada à Sala de Aula

**Professor(a):** Walber Lopes de Abreu

**Carga Horária:** 30h

## 2 EMENTA

Ciências Humanas e Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER; Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações **Étnico-Raciais** e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações **Étnico-Raciais** e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; Valores civilizatórios afro-brasileiros; Ações Afirmativas; Educação Antirracista; Lei Federal nº 10.639/2003; Lei Federal nº 11.645/2008.

## 3 OBJETIVOS

### 3.1 OBJETIVO GERAL

– Entender o processo de desenvolvimento e aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 que torna obrigatório a inserção nos currículos escolares da educação básica à educação superior, conteúdos relacionados à educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena sob o enfoque das ciências humanas e da construção de saberes em África.

### 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

– Debater as especificidades do que estabelecem as leis federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e sua importância no desenvolvimento de uma educação antirracista nas instituições em suas diferentes modalidades e níveis de ensino como reflexo da luta do movimento negro no Brasil/Mundo na busca pelo reconhecimento e disseminação dos valores civilizatórios afro-brasileiros e indígenas.

– Demonstrar as experiências desenvolvidas em EREER nas instituições em suas diferentes modalidades e níveis de ensino e para além destes através das ciências humanas e da construção de saberes em África, de modo a perceber a efetivação das ações didático-pedagógicas no fomento à implementação do que estabelece o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena;

## **4 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

### **UNIDADE I – EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E OS DESAFIOS À CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

#### **A Institucionalização da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no âmbito do Estado Brasileiro**

- Marcos legais da educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.
- Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.
- Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

### **UNIDADE II – CIÊNCIAS HUMANAS E SABERES EM ÁFRICA**

#### **Ciências Humanas e Saberes em África: Descolonizando o conhecimento e os Saberes na compreensão da Educação para as Relações Étnico-Raciais – ERER**

- As ciências humanas e os saberes em África aplicados à realidade da sala de aula.
- Experiências pedagógicas em educação para as relações étnico-raciais (ERER) e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.
- Projeto “A Cor da Cultura”.

## **5 PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO**

A avaliação é um processo contínuo no qual são estabelecidos critérios relacionados aos aspectos qualitativos e quantitativos da relação ensino-aprendizagem. O quadro discente terá que apresentar toda a disposição necessária para que sejam garantidos e respeitados os critérios exigidos. Os critérios avaliativos compreendem, basicamente, três aspectos: Assiduidade, Participação e Compromisso, os quais deverão ser cumpridos pelos discentes.

Em termos disciplinares, a avaliação ocorrerá mediante a realização de atividades relacionadas aos textos selecionados em cada semana. Haverá reflexões acerca de textos, objetivando contribuir na produção de materiais didático-pedagógicos através do uso de recursos didáticos como Músicas, Charges, Paródias, Oficinas de artes, Projetos de Ação entre outras, para a valorização de conteúdos sobre o ensino de História, Cultura e Artes Afro-brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares da educação básica à educação superior.

## **6 REFERÊNCIAS**

BRASIL/MEC. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Educação para todos, 2005.

BRASIL/MEC. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, 2004.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/lista-de-publicacoes>> Acesso em: 07 de novembro de 2023.

BRASIL. **Estatuto dos Povos Indígenas.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/lista-de-publicacoes>> Acesso em: 07 de novembro de 2023.

BRASIL. **LEI FEDERAL Nº 10.639/03.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)> Acesso em: 07 de novembro de 2023.

BRASIL. **LEI 11.645/08.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)> Acesso em: 07 de novembro de 2023.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996.** – 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica em decorrência da Lei nº 11.645/2008.** Parecer CNE/CEB nº14/2015 aprovado em 11 de novembro de 2015. Disponível em: <<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=parecer+cne%2Fceb+n%C2%BA14%2F2015+aprovado+em+11+de+novembro+de+2015>> Acesso em: 07 de novembro de 2023.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial.** Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>> Acesso em: 31.10.2023.

MEC. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2004. 35 p.

MEC. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104 p.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro.** São Paulo: Ática, 1989. (Série Princípios).

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf>>. Acesso em: 07 de novembro de 2023.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense. 1987. (Coleção Primeiros Passos).

SILVA FILHO, Eduardo Gomes da; FERNANDES, Fernando Roque; ALMEIDA, Júlia Maria Corrêa. (Org.). **Ensino de história indígena e educação intercultural: experiências decoloniais em perspectiva**. Casa Leiria. São Leopoldo/RS, 2020. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1tFOeredK-K5lggnT8J4COevBVOAqoQeL/view>>. Acesso em: 07 de novembro de 2023.

## 6.1 Complementar

CROSSO, C. & SOUZA, A. L. S. (Orgs.). **Igualdade das relações Étnico-Raciais na Escola – Possibilidades e Desafios para a Implementação da Lei n° 10. 639/2003**. São Paulo: Petrópolis, Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

**Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Secretaria de políticas de Promoção da Igualdade Racial. Ministério da Educação. Brasília–DF. Outubro de 2004.

HERNANDEZ, L. L. **A África na Sala de Aula: Visita a História Contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

NUNES, Antônia E. da Silva; OLIVEIRA, Elias V. de (Org's). **Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

ROCHA, Helena do S. C. da (Org.). **Proposta de Conteúdos para Implementação da Lei 10.639/2003 no CEFET–PA como resultado do Curso de Aperfeiçoamento (180 h) – PROJETO UNIAFRO**. BELÉM: IFPA, 2007.

# APRESENTAÇÃO

Car@ leitor@,

Em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) *campus* Belém, avança nas Políticas de Ações Afirmativas em seu bojo e, mais especificamente, no trato das questões etnicorraciais, por meio do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Diversidades (NEAB), com mais uma ação na implementação da Lei nº 10.639/2003 e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

De nossa parte, nos apresentamos como um grupo de professor@s e pesquisador@s que integram o NEAB no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, *campus* Belém, núcleo cujo foco das ações, fundamentalmente, é contribuir para a implementação da Lei nº 10.639/2003 a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e de seus aportes legais. As Diretrizes Curriculares defendem o pressuposto de que é papel da escola desconstruir a representação de que o afrodescendente tem como único atributo a descendência escrava, subalterna ou dominada.

De acordo com pesquisa recente promovida pelo Instituto Alana, disponibilizada em 2023, intitulada: “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira” organizada por Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro e Tânia Portella, após 20 anos, são realizadas ações relacionadas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira para apoiar as escolas, ainda de maneira esporádica.

Os achados da pesquisa se resumem em: a) A maioria dos municípios não acompanha indicadores de aprendizagem e desempenho considerando a raça dos estudantes. b) Em geral, municípios não possuem órgãos ou espaços para a discussão de relações etnicorraciais na educação; c) 13% possuem um conselho, comitê ou fórum específico para tratar da temática. d) A maioria das redes afirma não ter recebido suporte suficiente de outros entes e instituições para a implementação da Lei 10.639/03; e) Entre os que receberam, a Undime é o principal apoio; f) A participação dos Conselhos Municipais de Educação nas discussões sobre a lei em questão é pequena; g) Apenas 25% das secretarias afirmam que o conselho colaborou na criação de algum parecer ou resolução acerca do tema (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023).

Diante desse quadro, após 21 anos de implementação da Lei 10.639/2003 propomos uma nova oferta de um Curso de Aperfeiçoamento que se faz valer de novas metodologias na formação continuada de professores como forma de enraizar os conteúdos atinentes à referida Lei.

O curso é ofertado pelo Campus Belém de forma presencial para professores da Educação Básica regular e da modalidade EJA em 4 turmas.

Entendemos ser a escola esse *locus* privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo. A estrutura curricular busca incentivar a aplicabilidade

da Lei nº 10.639/2003 como aspecto obrigatório para a composição dos currículos escolares. A Instituição, por meio do NEAB do *campus* Belém, apresenta o material didático construído como produto de uma trajetória de dezoito anos de tentativas de aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 no espaço da sala de aula, mais especificamente nos Cursos de Formação de Professores, a fim de que, na prática pedagógica, estes materiais sejam utilizados para fortalecer o estudo das Relações Etnicorraciais e das Diversidades no fazer do docente.

A coleção é composta por seis fascículos, conforme disposto na estrutura curricular constante no Projeto Pedagógico do Curso, os quais se configuram como uma tentativa de munir @s professor@s em exercício no magistério com subsídios para a aplicação da Lei. Essa é a nossa contribuição enquanto Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e de Inovação Tecnológica, lugar onde perpassa, historicamente no seu processo centenário de criação, o viés da inclusão na perspectiva das Diversidades que por aqui transitam.

a) Equipe Gestora do Curso de Aperfeiçoamento em ERER.

# APRESENTAÇÃO DO FASCÍCULO

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia.

A epígrafe descrita do grande pensador sobre a educação do último século, Paulo Freire, alimenta uma série de questões que fazem parte do nosso cotidiano educacional. Trata-se da capacidade do ser humano de pensar, agir, aprender e ensinar. Atributos significativos que permitem, em última instância, a diferenciação do homem sobre os demais seres vivos do planeta Terra.

A educação é fundamental em todos os planos da vida de qualquer ser humano. Ela é toda política, e por isso, requer compromisso por parte daqueles que se comprometem com a causa nobre que representa. A implementação da Lei nº 10.639/2003 que torna obrigatória a instituição de conteúdos nas disciplinas da Educação Básica à Educação Superior que trata da Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana reflete exatamente a necessidade de repensarmos nossa prática educativa nos bancos escolares e nas Universidades.

A formação de uma sociedade crítica e democrática passa pelos fundamentos de uma boa educação, mediada pelos instrumentos pedagógicos eficazes e norteadores de uma prática docente qualitativa. Nesse sentido, a escola, o professor, o aluno e o currículo escolar funcionam como elementos centrais deste modelo de educação que se quer presente nas instituições públicas e privadas de ensino no Brasil.

Pensar a educação para as relações étnico-raciais – **ERER** pressupõe assumir um compromisso sério, respeitoso e digno, uma vez que o ato de ensinar e educar é um ato político. Sabendo disso, colocamo-nos à disposição da educação em **ERER**, mediante a preparação deste material constituído por ideias e ações, mediante contribuições de estudiosos do tema. Sua missão agora como discente é fazer bom uso do mesmo e colocar em prática seu papel como educador e sujeito político atuante em nome da causa que é combater o racismo, a discriminação e o preconceito ainda muito presente em nossa realidade Brasileira.

Assim, a disciplina está estruturada conforme o planejamento de disciplina que estamos propondo obedecendo 2 Unidades: uma geral e outra específica. A **UNIDADE 1** intitulada “**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) NO ÂMBITO DO ESTADO BRASILEIRO**”. A **UNIDADE 2** intitulada “**CIÊNCIAS HUMANAS E SABERES EM ÁFRICA**”. Ambas compreendendo a **CONTEXTUALIZAÇÃO, TRANSVERSALIDADE**

**e INTERDISCIPLINARIDADE** em que são trabalhados os **SABERES ÉTNICO-RACIAIS, SABERES PEDAGÓGICOS** e os **SABERES ESPECÍFICOS**.

Desejamos votos de sucesso nos trabalhos no intuito de poder construir outra proposta para além desta, pois nosso compromisso como professor-formador é expandir o processo de formação de professores através da rede federal de educação, ciência e tecnologia no Pará, por meio de agentes multiplicadores e formadores de opinião, que possam verdadeiramente construir uma sociedade mais humana, justa, fraterna e solidária.

Sejam bem-vindos todos e todas!

Walber Lopes de Abreu  
Professor Doutor em Geografia  
Professor de Geografia – EBTT – IFPA Campus Ananindeua

## O DIA EM QUE ANANSE ESPALHOU A CRIATIVIDADE E A INOVAÇÃO PELO MUNDO

Conta uma história africana que certa vez Kwaku<sup>1</sup> Ananse estava sentado a contemplar o sol, pensando nas suas proezas, quando se sentiu extremamente vaidoso por ser tão inteligente.

Sorrindo, falou para si mesmo: *Realmente, sou muito esperto. Não acredito que haja alguém mais inteligente do que eu!*

Mas, no mesmo instante, veio-lhe uma dúvida e Ananse ficou preocupado: *É certo que sou inteligente, mas existem tantos povos diferentes... Eu posso não ser o mais sábio de todos... Pode haver alguém mais sábio do que eu!*

Isso o incomodou muito e, depois de refletir um pouco, Ananse teve uma ideia: *Ah, ah, ah, grande Ananse, só você mesmo para ter essa ideia! Já sei o que vou fazer, já sei!*

E concluiu satisfeito: *Vou sair pelo mundo pedindo um pouco de sabedoria a cada pessoa que encontrar pelo caminho. Coloco tudo dentro de uma grande cabaça e então certamente eu serei o mais sábio de todos!* Ananse dirigiu-se para a floresta.

Depois de encontrar uma grande cabaça, amarrou-a nas costas e iniciou sua viagem para coletar sabedoria. Ia de porta em porta, pedindo a todas as pessoas que lhe dessem um pouquinho de sabedoria. As pessoas riam de Ananse, mas como ele pedia sabedoria, acreditavam que era a mais tola das criaturas. E, com pena, cada uma foi colocando pouquinho de sua sabedoria na grande cabaça. Não demorou para que a cabaça de Ananse transbordasse de sabedoria. Ela estava tão cheia que não dava para colocar ali mais nenhum saber. *Seguramente, agora sou o mais sábio do mundo!* – exclamou Ananse muito satisfeito. *Mas preciso encontrar um lugar para esconder toda minha sabedoria, senão posso perdê-la, ou alguém pode querer roubá-la!*

Olhando ao redor, viu uma árvore imensa, com uma copa que parecia bater nas portas do céu. Muito satisfeito, falou: *Que sorte a minha! Vou esconder a sabedoria na copa desta árvore e nunca terei de me preocupar com os ladrões que possam querer roubá-la de mim!*

Ananse foi até a árvore para escalá-la. Tirou a grande cabaça das costas, pegou uma faixa de pano e amarrou-a na sua barriga, por imaginar que assim seria mais difícil a cabaça cair durante a escalada. Sem perder tempo, começou a escalar a árvore.

Entretanto, a grande cabaça, completamente cheia de sabedoria, não permitia que ele subisse. Tentou e tentou inúmeras vezes, mas nada conseguiu. Naquele momento, apareceu o filho mais novo de Ananse. Vendo seu pai naquela luta para atingir a copa da árvore, aproximou-se e perguntou: *Meu pai, o que faz aí tentando subir nessa árvore?* Ananse respondeu: *Eu vou tentar escalá-la para guardar na sua copa esta grande cabaça, que está cheia de sabedoria!* E seu filho falou: *Mas, meu pai, não seria muito mais fácil se você amarrasse a cabaça nas costas, em vez de amarrá-la na barriga? Dessa maneira as pernas ficariam livres para escalar a árvore!*

<sup>1</sup> Ananse tanto pode ser feminino, como masculino e possui vários nomes, exemplo: no norte do Togo com os povos kabides ele é chamado de Andjau, lá é masculino, é herói e pode possuir todas as qualidades e defeitos, alternadamente. Segundo os adinkras, significa sabedoria, esperteza, criatividade e a complexidade da vida.

Ao ouvir aquilo, Ananse sentou-se e ficou em silêncio por algum tempo. Então, falou para seu filho: *Meu filho, já não está na hora de você ir para casa?* Sem responder, o filho baixou a cabeça e partiu. Mal desapareceu, Ananse desamarrou a cabaça da barriga e novamente a amarrou nas costas, subindo tranquilamente na árvore e resolvendo seu grande problema.

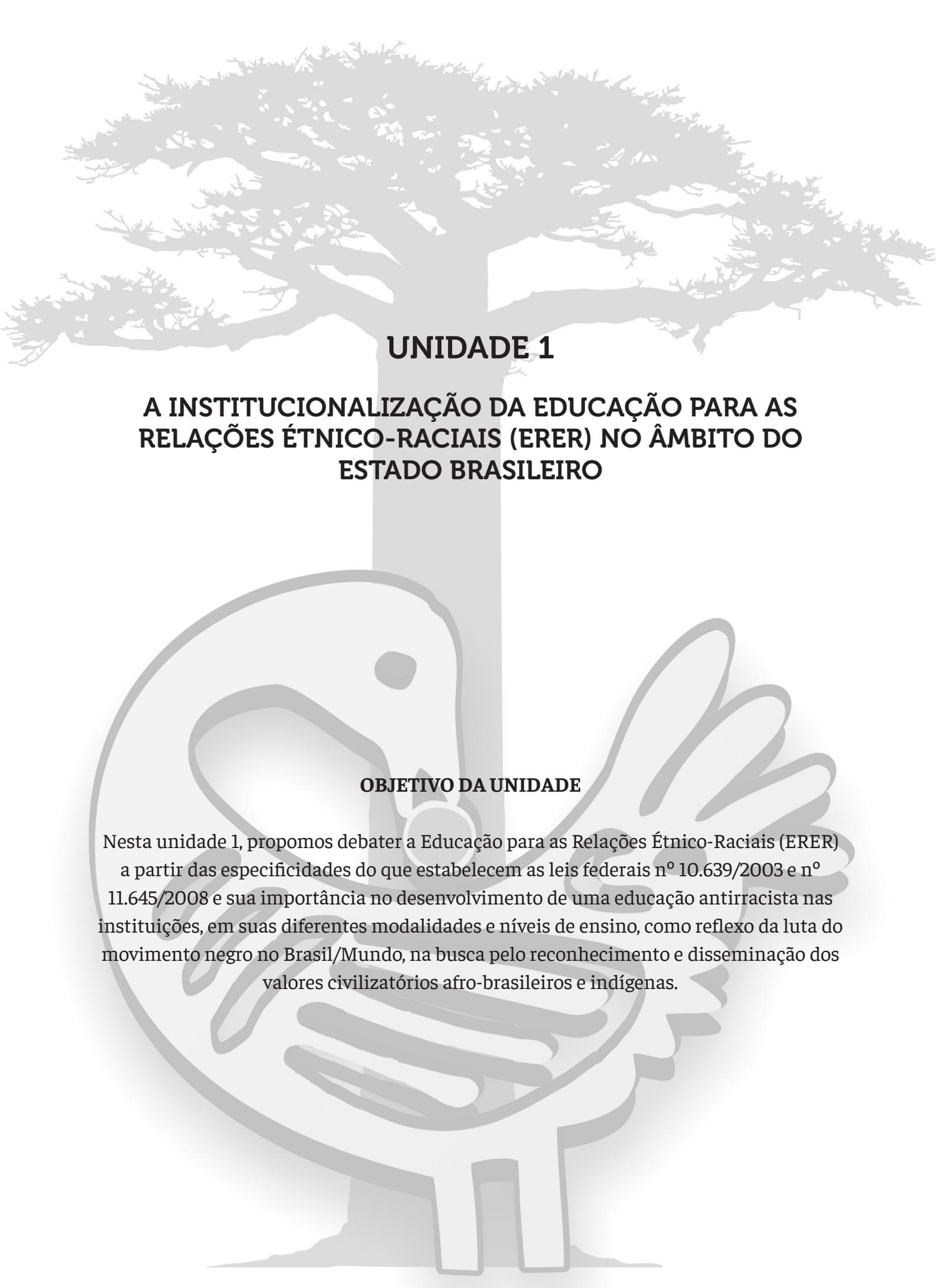
Ao alcançar a copa da árvore, gritou para os ventos: *Andei e andei por toda parte coletando sabedoria e acreditava ser a pessoa mais sábia de todas! Mas hoje vi que meu filho, que ainda é criança, é mais sábio do que eu. Hoje aprendi uma valiosa lição: que sempre haverá alguém mais sábio que nós e sempre poderemos aprender muito com isso!*

Então, Ananse levantou a grande cabaça e, virando-a, derramou toda a sabedoria, que, carregada pelos ventos, espalhou-se pelos lugares mais distantes da Terra. E assim se conta como a sabedoria veio ao mundo, por meio da lição que Kwaku Ananse recebeu de seu pequeno filho.

(MIRANDA<sup>2</sup>, 2008)

---

<sup>2</sup> MIRANDA, Eraldo. **O dia em que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo**. 1ª Edição, São Paulo: Elementar, 2008.



## **UNIDADE 1**

# **A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) NO ÂMBITO DO ESTADO BRASILEIRO**

### **OBJETIVO DA UNIDADE**

Nesta unidade 1, propomos debater a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) a partir das especificidades do que estabelecem as leis federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e sua importância no desenvolvimento de uma educação antirracista nas instituições, em suas diferentes modalidades e níveis de ensino, como reflexo da luta do movimento negro no Brasil/Mundo, na busca pelo reconhecimento e disseminação dos valores civilizatórios afro-brasileiros e indígenas.



# 1 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E OS DESAFIOS À CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A temática proposta nos conduz à uma guisa de raciocínio que nos obriga inevitavelmente a dialogar com variados autores e especialistas dedicados aos diferentes aspectos relacionados aos desafios da construção de uma educação antirracista no Brasil.

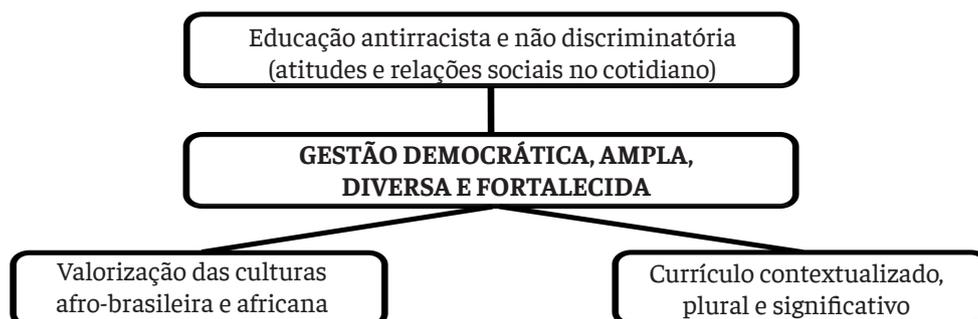
Não raro, temos uma ascensão do movimento negro no Brasil e no Mundo que cada vez cresce por meio da legitimação dos direitos humanos e da luta em defesa das minorias no combate ao racismo e o preconceito. Ainda assim, é preciso considerar que as lutas não se deram sem grandes conflitos.

A trajetória de construção da educação para as relações étnico-raciais (ERER) e os desafios à construção de uma educação antirracista no Brasil pode ser entendida com a leitura que ora apresentamos na transcrição do resumo abaixo:

(...) a implementação do estudo da História e Cultura da África e Afro-Brasileira no currículo da educação escolar brasileira instituída por meio da Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e das demais legislações correlatas, dentre as quais, o Parecer de nº 03 de 10 de março de 2004 do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena – Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena – Resolução CNE/CP nº 01/2004. Apresentamos o contexto em que a presente temática está inserida, de forma a esclarecer que o debate acerca da referida lei não é um ato mecânico, mas sim, uma ação político-pedagógica que envolve a todos os sujeitos do meio educacional. Para enfrentar os desafios colocados diante da problemática anunciada, é necessário a mobilização de todos os setores, e o professor, exerce um papel fundamental neste processo (DE PAULA, 2010, p. 1).

Assim, vislumbramos que a perspectiva crítica e emancipatória de uma educação que seja democrática, ampla, diversa e fortalecida perpassa pela institucionalização de três aspectos que consideramos ser fundamental na construção e fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais (ERER) e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (EHCABAI) conforme organograma – Figura 1.

Figura 1 – Educação para as relações étnico-raciais (ERER) e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (EHCABAI).



Fonte: [https://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1273288874\\_ARQUIVO\\_TEXTOCOMPLETO-BENJAMIN.pdf](https://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1273288874_ARQUIVO_TEXTOCOMPLETO-BENJAMIN.pdf). Adaptado do artigo intitulado “A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS DESAFIOS À CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA” de autoria de Benjamin Xavier de Paula.

Para firmar esse processo de construção da EREER e o EHCABAI no interior da sociedade brasileira De Paula (2010) pondera que: “A educação brasileira em seu momento atual passa por importantes transformações que redefinem o seu papel perante a sociedade, bem como, a função que os diferentes sujeitos envolvidos exercem neste cenário de mudanças”. A Figura 2 ilustra a gestão democrática da escola e dos sujeitos da ação.

Figura 2 – Gestão democrática da escola.



Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/7ano/geografia/censo-demografico-e-a-populacao-indigena/5548>

Dessa forma, infere o autor supracitado que:

A educação escolar com as suas respectivas funções de formação e instrução é convidada a responder a tais desafios, por meio da redefinição de suas bases teórico-metodológicas, das suas práticas educativas cotidianas, bem como, do conjunto de valores e comportamentos que norteiam as suas ações<sup>1</sup>.

É nesse contexto que nasce o movimento de efervescência política em torno da institucionalidade da EREER e o EHCABAI onde são criadas as leis federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96)<sup>2</sup>.

1 Idem

2 Alterações recentes ocorreram na LDB em Janeiro de 2023: Lei nº 14.533; Mudança no artigo 4º da LDB; Mudança no artigo 26 da LDB; Agosto de 2023: Lei nº 14.644; Gestão democrática; Organização do Conselho Escolar: um princípio e incumbência; Fórum dos Conselhos Escolares; Agosto de 2023: Lei nº 14.645; Educação Profissional Técnica e Tecnológica: incumbência da União; Novas orientações para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Formação Profissional Técnica de Nível Médio e Superior: integração curricular; Critérios para a avaliação nacional da educação profissional técnica e tecnológica (BRASIL, 1996).

## 1.1 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA (EHCABAI): AS LEIS FEDERAIS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008

Há 20 anos foi promulgada a Lei Federal nº 10.639/2003 através da qual o texto constitucional passava a incluir um dos mais importantes marcos da educação nacional – a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/96).

Sancionada no dia 09 de janeiro de 2003, a Lei Federal nº 10.639/2003 pode ser entendida como um instrumento jurídico que legitimou de fato e de direito a consagração dos direitos humanos da população negra no Brasil denominadas de minorias por décadas e décadas nos dados censitários desde o início do século passado.

Dessa forma, é de suma importância para o conjunto da sociedade brasileira o reconhecimento de sua institucionalidade como expressão viva da luta do movimento negro no Brasil.

As expectativas do movimento negro quanto ao desenvolvimento de ações e orientações voltadas para a aplicabilidade da legislação tem se mostrado muito otimista, pois os resultados certamente favorecem a própria sociedade em geral e a comunidade negra em particular.

Figura 3 – Especial Consciência Negra



Da esquerda para a direita: Zumbi dos Palmares, Dandara, Aqualtune, Machado de Assis, Aleijadinho, Tereza de Benguela, Luís Gama, Laudelina de Campos Melo e Estevão Roberto da Silva - Personalidades negras brasileiras que marcaram a história do País - Arte sobre fotos de Marcos Santos/USP Imagens

FONTE: <https://jornal.usp.br/diversidade/especial-lei-10-639-ha-quase-20-anos-uma-lei-na-educacao-tenta-mudar-o-quadro-do-racismo-no-brasil/> Acesso em: 01.11.2023

Kabengele Munanga, antropólogo negro, referência mundial no estudo das populações da África e afro-brasileira, argumenta que a criação de leis no Brasil são uma das formas de luta contra o racismo para além do discurso. Segundo ele, “a primeira norma criada contra o racismo foi a Lei Afonso Arinos, de número 1.390, criada em 3 de julho de 1951, que tornava contravenção penal a discriminação racial. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 “a prática de racismo se tornou um crime inafiançável”, explica.

O mito da democracia racial era o discurso sobre o qual se legitimava o descaso para com as populações negras após a abolição da escravidão. Para o renomado autor, a pergunta que não quer calar: “(...). Então, se havia democracia racial, para que criar leis para proteger os negros?” Kabengele Munanga (Adaptado) – Foto Cecília Bastos/USP Imagens.



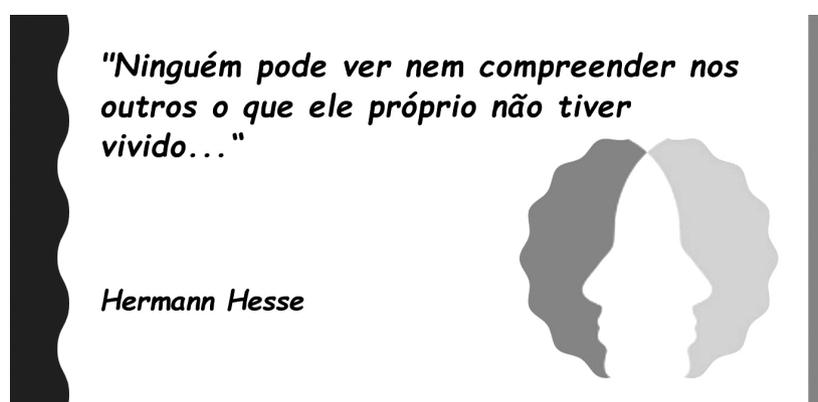
Para o contexto nacional pós-redemocratização não há dúvidas de que os benefícios gerados a partir da legislação em vigor para as populações negras permitiram a emancipação de mulheres negras por meio de ações afirmativas<sup>3</sup>.

A amplitude das manifestações de populações negras fortaleceu o empoderamento de pessoas que sempre buscaram assegurar os direitos humanos como uma bandeira de luta política na defesa de seus territórios e suas territorialidades.

A certeza de que a continuidade de ações afirmativas levaria à manutenção dos direitos adquiridos para o conjunto de pessoas negras, que antes eram desassistidas pelo poder público, permitiram às mesmas, firmar a luta como um projeto de poder no combate ao racismo. Daí a necessidade de se compreender os meandros da legislação vigente e seus reflexos para o conjunto da sociedade brasileira.

Luigi (2016) salienta que “(...), a Lei 10.639/03, apesar de significativa, é apenas um capítulo de uma longa trajetória de luta do movimento negro para que o Estado brasileiro se comprometesse na luta contra racismo”. A regulamentação da Lei Federal nº10.639/2003 ocorreu através de uma Comissão, coordenada pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva<sup>4</sup>, responsável pela elaboração do Parecer 003/2004.

Figura 4 – Educação para as relações étnico-raciais e suas perspectivas



Fonte: Diretoria de Ensino Região de Mauá. Governo do Estado de São Paulo. <https://demaua.educacao.sp.gov.br/atpc-ciencias-humanas/>

<sup>3</sup> “Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de classe ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural”. Fonte: <https://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pós-doutora em Ciências Humanas pela University Of South Africa, Unisa, África do Sul, e atualmente professora da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar).

Leia na íntegra o que diz a **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003** de acordo com o que estabelece a legislação vigente no Brasil.



**Presidência da República Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

### **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**

Mensagem de veto

Altera a Lei nº-9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1ª A Lei nº-9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

§ 3º (VETADO)»

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra.’”

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

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.01.2003

FONTE: BRASIL (2003)

### **1.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**

Consoante ao desenvolvimento de ações educativas voltadas para o que estabelece a legislação vigente, outros instrumentos foram construídos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana. Importa dizer, de acordo com as ponderações de Luigi (2016), que:

As diretrizes, elaboradas pela Professora Doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, é muito mais do que um mero mecanismo de regulação legal. Seu texto propõe um projeto pedagógico que, obviamente, aponta para um projeto de sociedade livre do racismo. Trata-se da Educação Anti-Racista que se funda em três grandes pilares, cada um com um objetivo específico:

- 1) Educação para as Relações Étnico-Raciais buscando construir novas relações raciais;
- 2) Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira para reconstruir a identidade afro-brasileira;
- 3) Ensino de História e Cultura Africana para resgatar a memória afro-brasileira.

Sistematicamente, o referido autor, apresenta o projeto de sociedade expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Assim, a construção de uma educação antirracista implica na adoção de um projeto de sociedade que permita consolidar um projeto de nação onde a diversidade e pluralidade estejam presentes na sua materialização.

A perspectiva crítica da educação presente nessa proposta pressupõe uma base epistemológica que supere o pensamento colonialista do conhecimento e assegure o desenvolvimento de uma pedagogia baseada na transposição didática como estratégia de ensino-aprendizagem.

Observe atentamente as Figuras 5 e 6 que tratam, respectivamente, das Diretrizes Curriculares e do Projeto de Sociedade da seguinte forma:

Figura 5 – Diretrizes Curriculares

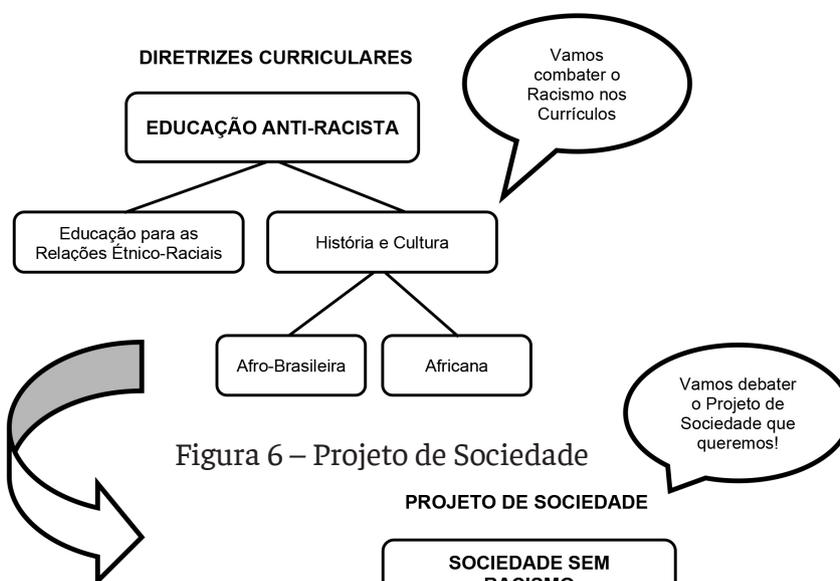


Figura 6 – Projeto de Sociedade



Fonte: BRASIL – Adaptado (2004).

Igualmente a natureza jurídica da Lei Federal nº 10.639/2003, foi também sancionada a Lei Federal nº 11.645/2008 de 10 de março de 2008 que, exatamente há 15 anos, simboliza outra grande conquista para a democracia brasileira. Leia na íntegra o que diz a **LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008**.



**Presidência da República Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

### **LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

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

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

Fonte: BRASIL (2008)

A luta dos povos indígenas pelo direito à uma educação brasileira multicultural representa um imenso desafio àqueles que se propõem a defender a causa em nome da diversidade e pluralidade culturais. Significa, entre outras coisas, considerar a riqueza e a contribuição da diversidade indígena para a compreensão da cultura e história nacional.

### **1.1.2 Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**

No Brasil, as iniciativas para estabelecer uma educação plural e inclusiva perpassam todo o século XX. Entre os vários exemplos, destaca-se, nos anos de 1930, a Frente Negra Brasileira, que elegeu como um de seus compromissos a luta por uma educação que contemplasse a História da África e dos povos negros e combatesse práticas discriminatórias sofridas pelas crianças no ambiente escolar.

Na década de 1940, o Teatro Experimental do Negro (TEN), liderado por Abdias do Nascimento, discutiu a formação global das pessoas negras, indicando políticas públicas que já se constituíam como as primeiras propostas de ação afirmativa no Brasil.

A inserção da história da África e do negro no Brasil, no currículo escolar do país, foi defendida pelo Movimento Negro Unificado (MNU), uma das organizações do movimento negro brasileiro, em 1978. Ao longo da década de 1980, o Movimento Social Negro, intelectuais e pesquisadores da área da educação produziram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

No âmbito do movimento negro, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, representou um momento de maior aproximação e reivindicação com propostas de políticas públicas para a população negra, inclusive com políticas educacionais, sugeridas para o governo federal.

Desse rico processo resulta a Lei nº 10.639, assinada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em uma de suas primeiras ações à frente do governo brasileiro, em 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, e tornando obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. Com esta determinação, a educação no Brasil só tem a ganhar, posto que incorpora ao seu cotidiano princípios de promoção da igualdade racial.

Nos últimos anos, em especial, a partir da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, observa-se um avanço nas discussões acerca da dinâmica das relações raciais no Brasil, em especial, das diversas formas de discriminação vivenciadas pela população negra.

Em consequência, na primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) – atual Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, representante histórica da reivindicação do movimento negro em âmbito nacional e internacional – a questão racial é incluída como prioridade na pauta de políticas públicas do país. É uma demonstração do tratamento que a temática passaria a receber dos órgãos governamentais a partir daquele momento.

A SEPPPIR é responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra. No planejamento governamental, à pauta da inclusão social, foi incorporada a dimensão étnico-racial e, ao mesmo tempo, a meta da diminuição das desigualdades raciais como um dos desafios de gestão.

### **1.1.3 Objetivos do Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária.

Assim, são objetivos específicos do Plano Nacional:

a) Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conjunto formado pelos textos da Lei nº 10.639/03, Resolução CNE/CP nº 01/2004, Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei nº 11.645/08;

b) Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores(as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;

c) Colaborar e construir com os sistemas de ensino, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores(as) educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;

d) Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade;

e) Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

f) Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais de municípios, estados e do Distrito Federal, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado.

FONTE: MEC. Ministério da Educação. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104 p.

## RESUMO DA UNIDADE

Nesta unidade 1, propomos debater a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e os desafios para a construção de uma educação antirracista a partir das especificidades do que estabelecem as leis federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e sua importância no desenvolvimento de práticas educativas nas instituições em suas diferentes modalidades e níveis de ensino como reflexo da luta do movimento negro no Brasil/Mundo na busca pelo reconhecimento e disseminação dos valores civilizatórios afro-brasileiros e indígenas.

## PARA SABER MAIS

O vídeo é uma produção acadêmica da Diretoria de Ensino Região de Mauá. Governo do Estado de São Paulo. <https://demaui.educacao.sp.gov.br/atpc-ciencias-humanas/>

Consulte a Pauta: **EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E SUAS PERSPECTIVAS** e baixe o *power point* com os *slides* sobre o tema **ATPC da Área de Ciências Humanas**. Autoria de Marina Sferri Meneghello Gomes do Núcleo Pedagógico – Diretoria de Ensino Região DE MAUÁ/SP.



Endereço do Link: <https://youtu.be/49cLwspQPXw>

Ao acessar a plataforma <https://demaaua.educacao.sp.gov.br/atpc-ciencias-humanas/>



Este vídeo é uma produção acadêmica da Diretoria de Ensino Região de Mauá. Governo do Estado de São Paulo. <https://demaaua.educacao.sp.gov.br/atpc-ciencias-humanas/>

Endereço do Link: <https://youtu.be/IhTKo5WkKTY>

Ao acessar a plataforma: <https://demaaua.educacao.sp.gov.br/atpc-ciencias-humanas/> consulte a Pauta: **História e Cultura Indígena** e baixe o *power point* com os *slides* sobre o tema **ATPC da Área de Ciências Humanas**. Autoria de Marina Sferri Meneghello Gomes do Núcleo Pedagógico - Diretoria de Ensino Região de MAUÁ/SP.

## REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM

**Mas, afinal, o que queremos dizer com o termo “relações étnico-raciais” ao pensarmos em projetos, políticas e práticas voltadas para a implementação da Lei nº 10.639/03 enquanto uma alteração da Lei nº 9394/96 – LDB?**

**São relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural.**

**Citado em: Instituto Geledés - 27/08/2011**

FONTE: Diretoria de Ensino Região de Mauá. Governo do Estado de São Paulo. <https://demaua.educacao.sp.gov.br/atpc-ciencias-humanas/>

## ATIVIDADE

Após assistirem aos vídeos sobre as leis federais nº 10.639/2003 e 11.645/2008 discorra sobre o tema e, em seguida, façamos o debate destacando os pontos principais relacionando-os à leitura da Unidade 1. Elabora a escrita de um Texto com duas laudas sobre a Unidade 1.

## SUGESTÕES DE LEITURA

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, 2004.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/lista-de-publicacoes>> Acesso em: 07 de novembro de 2023.

BRASIL. **Estatuto dos Povos Indígenas.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/lista-de-publicacoes>> Acesso em: 07 de novembro de 2023.

BRASIL. **LEI FEDERAL Nº 10.639/03.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)> Acesso em: 07 de novembro de 2023.

BRASIL. **LEI 11.645/08.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)> Acesso em: 07 de novembro de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.** – 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.** Parecer CNE/CEB nº14/2015 aprovado em 11 de novembro de 2015. Disponível em: <<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=parecer+cne%2Fceb+n%C2%BA14%2F2015+aprovado+em+11+de+novembro+de+2015>> Acesso em: 07 de novembro de 2023.

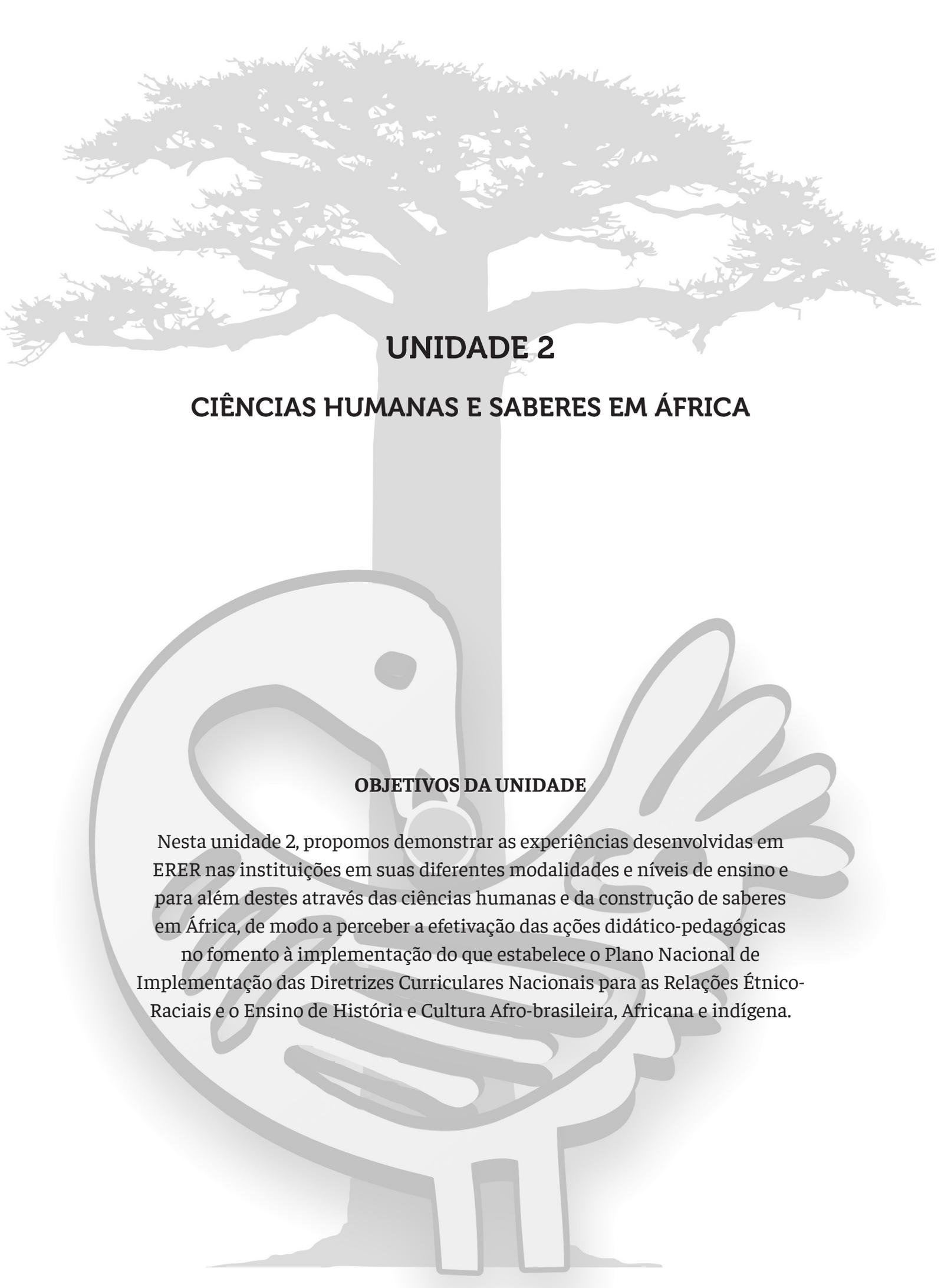
BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A Presença Indígena na Formação do Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf>>. Acesso em: 07 de novembro de 2023.

SILVA FILHO, Eduardo Gomes da; FERNANDES, Fernando Roque; ALMEIDA, Júlia Maria Corrêa. (Org.). Ensino de história indígena e educação intercultural: experiências decoloniais em perspectiva. Casa Leiria. São Leopoldo/RS, 2020. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1tFOeredK-K5lggnT8J4COevBVOAqoQeL/view>>. Acesso em: 07 de novembro de 2023.



The background features a large, stylized acacia tree with a thick trunk and a wide, flat canopy of small leaves. Below the tree, there is a large, stylized bird, possibly a crane or heron, with its neck curved and its long legs visible. The entire illustration is rendered in a light gray tone against a white background.

## **UNIDADE 2**

### **CIÊNCIAS HUMANAS E SABERES EM ÁFRICA**

#### **OBJETIVOS DA UNIDADE**

Nesta unidade 2, propomos demonstrar as experiências desenvolvidas em EREER nas instituições em suas diferentes modalidades e níveis de ensino e para além destes através das ciências humanas e da construção de saberes em África, de modo a perceber a efetivação das ações didático-pedagógicas no fomento à implementação do que estabelece o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e indígena.



# 1 CIÊNCIAS HUMANAS E SABERES EM ÁFRICA: DESCOLONIZANDO O CONHECIMENTO E OS SABERES NA COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – ERER

A área de conhecimento das ciências humanas compreende um conjunto de disciplinas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia) responsáveis pelo desenvolvimento das humanidades tendo como princípio pedagógico a pluralidade de ideias e pensamentos.

A cultura humana, como elemento central na interpretação dos fenômenos sociais, constitui a base e o desenvolvimento das diferentes sociedades humanas que se reproduziram ao longo do tempo e do espaço. Assim, o campo científico das ciências humanas sofreu uma evolução significativa nos séculos XIX e XX e início do atual, com importantes descobertas científicas.

As mudanças paradigmáticas geradas na transição dos séculos XVII, XVIII, XIX para o século XX, e deste para o século XXI, permitiram identificar e caracterizar as mudanças em diferentes concepções de mundo que, por sua vez, alteraram a natureza do método.

O determinismo histórico e geográfico naturalizou as ciências humanas, transformando a realidade social como uma extensão do comportamento da natureza, tornando-a determinante do comportamento humano.

As teses raciais do século XIX, fortemente influenciadas pelo campo das ciências biológicas, contribuíram enormemente na definição do termo raça para distinguir grupos humanos civilizados e não-civilizados. Os reflexos desse processo exigiram das ciências humanas uma leitura naturalista que contribuiu para o desenvolvimento das desigualdades espaciais.

As teses raciológicas se perpetuaram ao longo do tempo, segundo a lógica do racismo estrutural, desenvolvido no interior das sociedades humanas, nos continentes mais explorados pelo colonialismo Europeu dos séculos XV, XVI e XIX, caracterizando a visão eurocêntrica do mundo.

Assim, o continente Africano foi fortemente influenciado pela visão eurocêntrica consubstanciada nas ideologias geográficas que permitiram a construção do pensamento sobre diferentes regiões do continente como sinônimo de “lugares não civilizados”, “atrasados” subdesenvolvidos”, “pobreza extrema”, um continente onde a “miséria” impera.

De modo análogo, pode-se dizer que as ideologias geográficas forjaram a ideologia dominante da colonização europeia sobre o continente africano relegando os saberes de tradição das comunidades de diferentes grupos étnicos e suas múltiplas territorialidades. Portanto, é preciso descolonizar o conhecimento histórico, geográfico, sociológico e filosófico sobre o continente Africano.

Iniciamos a leitura desta segunda unidade com texto sobre o cenário de descolonização do conhecimento. O texto 1 intitulado “Ciência Negra: uma proposta para a descolonização do conhecimento”, o autor faz “(...) menção à histórica participação da própria ciência ocidental na construção de estereótipos negativos em relação aos povos africanos e indígenas” (MACHADO, 2006).

Logo, é fundamental pensar em África como um continente formado por uma multiplicidade de culturas e povos originários, a partir de sua identidade espacial e cultural.

No texto 2 o autor enfatiza a necessidade de que é preciso reler a África, pois sua característica principal é a diversidade e isso exige uma compreensão do continente em sua totalidade. Não se trata de recortes territoriais, mas sim de complexas relações territoriais constituídas por grupos sociais e culturais que se entrecruzam com suas múltiplas territorialidades e ancestralidades.

Pondera o autor que: “(...) A África tem uma história de milênios, marcada por grandes construções, civilizações, disputas e convivências entre povos e culturas” (OLIVEIRA; SANTOS, 2006).

Contudo, o que é mais recorrente na literatura escolar e que se aprende nos bancos escolares sobre a história e geografia do continente é exatamente uma linearidade do pensamento forjado nos últimos cinco séculos (500 anos) “(...) do comércio (sobretudo de africanos escravizados) com os europeus, colonização, descolonização, regimes ditatoriais e conflitos étnicos, sobretudo” (OLIVEIRA; SANTOS, 2006).

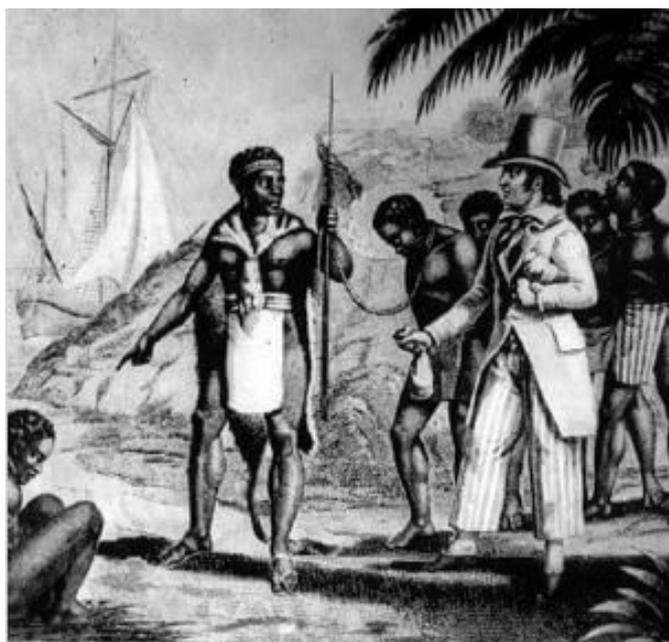
### **1.1 CIÊNCIA NEGRA: UMA PROPOSTA PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO (TEXTO 1)**

(...) Ao tratar da importância do conhecimento científico para a população brasileira, devemos levar em consideração que os esforços a serem empreendidos para a ampliação do acesso dos negros aos ambientes de produção científica, hoje ocupados majoritariamente por brancos e amarelos, vão além da simples preparação para o atendimento das demandas materiais desse segmento no contexto da atual sociedade tecnológica” (MACHADO, 2006, p. 63).

A descolonização do conhecimento pressupõe a existência de condições objetivas e subjetivas que garantam a produção do saber-pensar e do saber-fazer como elementos estruturantes do pensamento.

Mais do que isso, atuação nesse campo do conhecimento impacta significativamente no imaginário e na autoimagem da população negra, na medida em que possibilita a seus membros identificarem-se e serem identificados como pessoas criativas, capazes de produzir conhecimentos considerados relevantes para a humanidade.

Figura 7 - Líder africano vendendo escravos negros para um comerciante europeu no litoral.



Fonte: <https://www.coladaweb.com/historia/colonizacao-da-africa>

Para melhor compreensão do que estamos falando, temos que trazer à tona o fato de que a exploração da escravidão da população originária da América e dos africanos, iniciada no século XV construiu um sistema de privilégio aos homens e mulheres brancas no Brasil e no mundo (...). O imaginário sobre os asiáticos e os europeus é positivo, e isso impacta em como eles se veem e são vistos. A associação entre tais aspectos implícitos e inconscientes com conhecimento científico, tem uma relação direta com o fato de que o prestígio social adquirido pela ciência colocou as pessoas com “melhor desempenho nessas áreas em uma condição social também privilegiada (meritocracia e *networking*), uma vez que o domínio da racionalidade científica em nossa sociedade ainda é sinônimo de superioridade intelectual (...).

Não podemos deixar de mencionar a histórica participação da própria ciência ocidental na construção de estereótipos negativos em relação aos povos africanos e indígenas. As identidades e expectativas pessoais dos brancos foram moldadas por relações assimétricas de poder.

Esta ideologia, vinda da Europa (que então dominava o planeta) e dos Estados Unidos (então império emergente) no século XIX, municiou a elite intelectual branca brasileira com várias teses que defendiam a inferioridade física, moral e intelectual dos negros e dos indígenas. [Ampliando], com isso, a hierarquia racial e a orientação de políticas governamentais, como o incentivo à imigração de brancos de toda a Europa com o objetivo de promover o branqueamento da população. A essa altura, as populações negras e indígenas do Brasil (maioria) foram consideradas uma barreira ao ideal de progresso e civilização, pautado pelos parâmetros eurocêtricos seguidos pela classe dominante.

O racismo branco, apesar das inúmeras desqualificações sofridas, ainda hoje influencia o imaginário social, e é praticado mesmo em ambientes em que se espera a predominância da racionalidade e a descrença em mitos.

Fonte: Adaptado de Carlos Machado. CIÊNCIA NEGRA – UMA PROPOSTA PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO In: PROJETO A COR DA CULTURA: Caderno de textos, 2006.

### PARA REFLETIR!

- Apresente as teses raciológicas que defendiam a inferioridade física, moral e intelectual dos negros e dos indígenas.
- Qual o sentido de promover o “branqueamento da população”?
- O que significa descolonizar o conhecimento?
- A Figura 7 mostra o comércio de escravos negros junto a um comerciante europeu. Qual a justificativa para que existisse tal comércio? Quais os impactos dessa relação na vida dos negros que eram escravizados?

#### 1.1.1 Precisamos reler a África? (Texto 2)

Diversidade é, talvez, a palavra mais adequada quando se trata do continente africano. Este continente é a parte do planeta onde, segundo os arqueólogos, teria surgido a espécie humana, as

primeiras civilizações agrossedentárias e burocráticas – enfim, a África é o próprio epicentro do povoamento do planeta. Portanto, analisar a África envolve grandes desafios.

(...) Com isso, acreditamos que é possível construir uma visão sobre a África que valorize suas contribuições para o nosso mundo, nosso cotidiano, nossa vida. A África é berço de conhecimentos fundamentais para a formação do Brasil, além de origem de boa parte de nossa população (os negros são mais de 50% da população brasileira) O que incorporamos como leitura de África tem implicações diretas nas nossas identidades, sejamos negros ou não, neste nosso Brasil que é também diversidade (...)

Por que reler África? A resposta a esta pergunta compreende a necessidade de interferir no processo de escolarização, este sendo entendido como central na formação humana e construção da cidadania, educando cidadãos para a igualdade racial.

(...) Tanto no ensino quanto pelos meios de comunicação, as imagens hoje predominantes sobre a África remetem a características pejorativas. Primitivismo, tribal, subdesenvolvimento, doenças, miséria, violência, entre outras, se contrastam e paradoxalmente se combinam com imagens de riqueza natural e cultural (principalmente musical e vigor físico dos africanos, formando uma ideia de indivíduos e povos incapazes de constituir civilização, inferiores cognitivamente e por isso influenciados e comandados por povos de outros continentes.

Estas imagens são validadas nas abordagens escolares sobre África (na educação infantil e nos ensinos de disciplinas como História e Geografia), por leituras eurocêntricas, que tomam por base pontos de vista externos ao próprio continente africano. É preciso reconstruir as bases da compreensão da África enquanto totalidade, e isso significa rever as leituras históricas e geográficas do continente. Isso implica repensar a periodização da história africana, marcada por critérios eurocêntricos, bem como a regionalização do continente.

(...) A África tem uma história de milênios, marcada por grandes construções, civilizações, disputas e convivências entre povos e culturas. Entretanto, o que mais se aprende sobre a história do continente é o que se passou apenas nos últimos 500 anos de comércio (sobretudo de africanos escravizados) com os europeus, colonização, descolonização, regimes ditatoriais e conflitos étnicos, sobretudo. A única civilização africana que aparece mais presente no ensino é o Egito dos faraós, mas como algo descolado do próprio continente ele não é apresentado como parte de uma história africana, que tem continuidades, relações com outros povos africanos, dinâmicas políticas e econômicas com o restante do continente antes e depois da relação com os romanos. Entre o Egito e as navegações de europeus no século XV, parece que a África desaparece do mundo. O que se ensina sobre o espaço africano contribui para tais distorções. (...)

### **1.1.2 África ontem, África hoje**

(...) um continente que foi a matriz de todas as populações no mundo e hoje apresenta o maior número de estados nacionais. Mais do que isso, estamos falando de alguns milênios de história, em que sociedades desenvolveram múltiplas formas de organização social-estados, sultanatos, reinos, e também aldeamentos com menor abrangência territorial, mas com importante complexidade social. Esta diversidade que caracteriza o passado africano ainda existe no presente, e temos que nos abrir para ela (...)

Na África sempre conviveram e se relacionaram grupos e povos com diferentes estruturas sociais. Mercadores, viajantes, agricultores, caçadores, mineradores, entre outros, desenvolveram conhecimentos fundamentais para o mundo moderno, isso aparece tanto na pujança de conhecimentos árabes africanos, presentes, por exemplo, na Universidade de Sankoré, em Timbuktu (Mali), quanto no emprego sustentável de materiais de construção de habitações em pequenos aldeamentos. Todas estas formas de existir, de fazer, de se relacionar socialmente, sempre coexistiram na África, e sempre exerceram influência umas sobre as outras. Não podemos hierarquizá-las, portanto, temos sim é que valorizá-las em suas diferenças.

(...) A história da África é história de trocas materiais e simbólicas internas e externas ao continente. Esses contatos nunca deixaram de existir, e isso vale tanto para povos aldeãos quanto para grandes reinos africanos. Entre o contato do Egito Antigo com o Império Romano, por exemplo, e o contato de povos litorâneos com os navegadores europeus a partir do século XV, a expansão do islamismo (assim como, em menor proporção, do cristianismo e do judaísmo) foi uma realidade no continente. Essas trocas internas e externas tiveram uma tradução muito própria na realidade de cada região africana.

(...)

Assim, é verdade que o contato recente com os europeus, nos últimos 500 anos, tem grande influência na construção da África contemporânea, mas não é suficiente para explicá-la na sua totalidade. Além das resistências às diferentes formas de relação que o europeu conseguiu, com muita dificuldade, impor (comércio intensificado de africanos aprisionados, dependência econômica, colonização etc.) muitos grupos ainda vivem hoje na África influências de relações que são anteriores a este último contato com os europeus. A colonização ocidental não erradicou o islamismo, a submissão laboral na invasão colonial não eliminou formas seculares (e sustentáveis) de produção e relação com a natureza; as matrizes e identidades culturais não foram substituídas por uma europeização dos costumes. Isso para dar apenas alguns exemplos.

O que precisamos compreender é como sistemas de dominação impostos a partir deste último contato com os europeus abrangeram e modificaram extensas áreas do continente, mas não a ele todo. Há descontinuidades no espaço e no tempo, o que significa autonomia para grupos ainda que esta não seja constante e muito menos eterna. Há sociedades que permaneceram durante os últimos séculos com suas formas tradicionais de organização, apenas após o fim da colonização e com a criação de estados “nacionais” autônomos é que passaram a ser territorialmente controladas o que muitas vezes significa piora nas suas condições de existência.

Se tanto o comércio pelos circuitos litorâneos com os europeus de base cristã (que substituiu e enfraqueceu os circuitos interioranos de caravanas comerciais, sobretudo os controlados por árabes islamizados) quanto a colonização no final do século XIX, sempre resultaram da aliança entre europeus e setores africanos (que já eram ou que foram transformados em “elites”), a descolonização instaura novos pactos entre setores autóctones e exteriores (europeus, americanos, indianos, chineses etc. – estes, variam no espaço e no tempo até o presente).

Fonte: OLIVEIRA, D. A. de; SANTOS, R. E. dos. Precisamos reler a África? In: **Projeto “A Cor da Cultura**. Cadernos de estudos. Fundação Palmares, 2006.

## PARA REFLETIR!

“Ler a África a partir de suas lutas, de suas resistências, é também um importante caminho para sua compreensão. E, (...) esta África de lutas e resistências ultrapassa os limites do próprio continente: é também a diáspora, o conjunto de populações de origem africana dispersadas pelo mundo” (OLIVEIRA; SANTOS, 2006).

– Debater sobre a Diáspora Africana à época da colonização europeia nos séculos XV e XVI.

### 1.1.3 Geopolítica da África (Texto 3)

#### O real e o imaginário da geopolítica do continente Africano

Diego da Costa Vitorino<sup>1</sup>

A África tem sido palco dos interesses das potências ocidentais há muito tempo. Isso não ocorre apenas por suas riquezas naturais, visto que seu subsolo é mais conhecido pelos colonizadores do que pelos próprios nativos, mas também pelo seu posicionamento geográfico estratégico. Tal interesse pela geopolítica africana começa muito antes da partilha da África. É importante observar que toda a cartografia produzida a partir do século XVI utilizava o recurso de ampliação do continente Europeu, colocando-o em relação aos demais continentes como superior. Essa técnica, psicologicamente, supervalorizava sua importância. Dessa suposta superioridade, em 1885, na Conferência de Berlim, a Europa se propõe resolver os conflitos de fronteiras existentes na África para sacralizar a partilha deste continente e definir sua política de colonização, pois atestavam que os povos desse continente eram incapazes de se organizar politicamente.

Todos sabem, no entanto, que as fronteiras do mundo não são naturais e sim artificiais. Elas são definidas pelo processo histórico, neste sentido, podemos defender que as fronteiras nunca foram, nem nunca serão estáticas na África ou em qualquer outro continente. Os Grandes Impérios africanos nos mostram que as formações dos Estados foram sempre acompanhadas pelas movimentações de fronteiras.

Portanto, a partilha trouxe uma nova geopolítica. Geopolítica esta que criou diversos problemas quanto ao esfacelamento das identidades étnicas no limite dos países, que antes não existiam e passaram a existir com a Conferência de Berlim. Dessas fronteiras definidas pela Conferência nasceram os Estados Africanos Modernos, que no limite, não favoreceram a criação das identidades nacionais.

Podemos dizer que as potências europeias foram as que mais se beneficiaram com essas fronteiras artificiais, pois estas causavam conflitos tribais que enfraqueciam o poder dos nativos frente à colonização.

Torna-se importante observar que o conceito de tribo é utilizado para atestar através do imaginário, que esses povos não tinham – e ainda hoje não têm – a capacidade de se autogovernar.

<sup>1</sup> Diego da Costa Vitorino (Pesquisador do NUPE – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara) Resenha elaborada a partir da palestra “A África frente às Duras Realidades da Geopolítica Internacional” do Prof. Dr. Kabengele Munanga na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo no dia 26 de maio de 2004. (22/07/2004).

Essas novas identidades nacionais se erguiam em detrimento das identidades étnicas dos povos africanos. Os colonizadores reduziram Impérios inteiros à condição de tribos. Criaram, até mesmo, etnias que nunca existiram para mostrarem ao mundo que as brigas interétnicas postulavam a impossibilidade de uma autogovernabilidade.

Por exemplo, no conflito localizado em Ruanda e Burundi, onde morreram mais de 1 milhão de pessoas – em menos de um ano –, podemos notar que o que foi apresentado ao mundo pelos meios de comunicação, determinava que nesta região ocorria uma guerra tribal. Entretanto, não existiam etnias diferentes e sim, uma sociedade, que poderíamos dizer, que estava dividida em castas. Podemos definir assim porque o que foi denominado pelos belgas como 3 etnias diferentes (Tutsis, Hutus, Bantus), seria apenas uma sociedade com a mesma cultura, política (Monarquia) e religião.

Neste sentido, imaginar que essas três etnias distintas, que viviam na visão dos belgas, em sistemas de cultura, política e religião diferentes, foram assim definidas para sustentar a hipótese de que os povos africanos passavam por constantes conflitos tribais é de grande relevância política. Na visão de Munanga, esta análise é revestida de uma ideologia colonizadora. Os conflitos nas regiões destes dois países africanos podem ser analisados, simplesmente, como uma guerra civil, que tem por finalidade definir a tomada de poder por uma classe.

Mostrar que esses conflitos no continente africano são definidos como guerras civis e que pretendem delimitar o poder no Estado Nacional é uma forma de lutar contra essa lógica colonizadora. Além disso, a maioria das guerras em África acontece no interior de cada estado e, por isso, não são fronteiriças. As guerras de fronteiras são poucas. Para Kabengele, os europeus manipulavam e ainda manipulam a etnicidade e, neste momento, não tem conhecimento de nenhum país que viva em conflitos étnicos para definição de fronteiras.

Para exemplificar ainda mais a realidade da geopolítica africana, o prof. Kabengele diz que em seu país de origem, a República Democrática do Congo (antigo Zaire), na época da Guerra Fria, recebeu apoio incondicional dos EUA e da França devido sua posição geográfica. Os americanos e franceses poderiam observar ou, em caso de conflito, atingir qualquer um dos nove países que fazem fronteiras com o Congo na África. Até mesmo os países africanos com regimes fascistas e antidemocráticos, receberam apoio de potências como EUA e França por que havia interesses políticos com a geopolítica desses países.

A África não tem utilidade simples e pura pelos seus recursos naturais, a sua posição geopolítica é muito importante.✍

Fonte: VITORINO, D. da C. Geopolítica da África. O real e o imaginário da geopolítica do continente Africano. <<http://joao-pio.blogspot.com.br/2010/07/o-real-e-o-imaginario-da-geopolitica-do.html>> Acesso em 15.12.2012> Acesso em: 07.11.2023

### PARA REFLETIR!

Observe o mapa político do continente Africano atentamente, e em seguida, leia o texto para se avaliar o significado do termo regionalização (divisão de áreas) aplicado à realidade em África.

Figura 8: Mapa Político do continente africano



Fonte: PEREIRA, A. a. (Org.). Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. Brasília: Fundação Vale, 2014.

### PARA REFLETIR!

A pergunta é: Como foram constituídas as atuais fronteiras do continente Africano? Qual a proposta de regionalização foi estabelecida sobre o continente Africano?

#### 1.1.4 Experiências pedagógicas em educação para as relações étnico-raciais (ERER)

As práticas pedagógicas em Educação Racial e Indígena exige mudanças curriculares na área das ciências humanas que necessariamente precisa abarcar a pluralidade de ideias e pensamentos que abomine o preconceito e o racismo manifestos no interior da escola.

A ênfase deve ser muito engajada nas disciplinas de Sociologia, Filosofia, História e Geografia, as quais podem ajudar os discentes a compreender a história do país e suas heranças culturais.

Desse modo, o racismo poderá ser combatido no ambiente escolar ampliando o conhecimento dos jovens sobre suas raízes culturais conforme estabelecem a Lei Federal nº 10.639/2003 e 11.639/2008 e as diretrizes curriculares nacionais. É fundamental, para isso, interferir no processo de escolarização compreendido como central na formação humana dos cidadãos, educando-os para a igualdade racial. Logo, o tema África aparece em destaque, influenciando a forma que os indivíduos e grupos originários dela são vistos, os “afrodescendentes”, a partir de sua identidade espacial e cultural.

A partir daqui vamos nos apropriar de algumas experiências de práticas pedagógicas que nos servirão de exemplos para que possamos exercitar nossas práticas individuais e coletivas dentro e fora do ambiente escolar.

A primeira experiência que selecionei para o nosso momento de sala de aula foi o projeto denominado de Sequência Didática da Revista Escola, no link de acesso: [http://revistaescola.abril.com.br/online/planosdeaula/ensino-fundamental2/PlanoAula\\_277569.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/online/planosdeaula/ensino-fundamental2/PlanoAula_277569.shtml)

### **1.1.5 Projeto de Sequência Didática - Ensino Fundamental II**

#### **Tema: Os limites geográficos de uma comunidade tradicional**

Geografia, Lugar e Comunidades Tradicionais

Nessa proposta de sequência didática, vamos trabalhar conceitualmente o que seria uma comunidade tradicional e apresentar alguns exemplos de sua presença. A ideia é mostrar como a própria definição de comunidade tradicional (e sua própria existência) é inseparável de uma dimensão geográfica da vida humana: o lugar.

#### **Objetivos**

- Definir concretamente o que é ser tradicional, o que é uma comunidade tradicional, em contraposição ao ser moderno e à sociedade moderna;
- Introduzir na discussão anterior, um conceito importante, alimentador da ideia de tradicional, que é o conceito de cultura;
- Discutir conceitualmente o que no quadro geográfico de nossas vidas é o lugar, e refletir o peso dessa dimensão geográfica na condição de existência das comunidades tradicionais;
- Verificar a existência de comunidades tradicionais no Brasil, tratar de alguns exemplos com objetivo de analisar suas condições de vida e eventuais dificuldades de continuação de seu modo de vida diante do avanço da modernização.

Em resumo, pretende-se dar conta das seguintes expectativas de aprendizagem:

- A construção de uma visão alternativa em relação ao senso comum sobre as comunidades culturais, sustentada por uma caracterização substancial do seu modo de ser;
  - A compreensão do vínculo essencial que há entre as práticas de uma comunidade tradicional e o seu lugar geográfico;
  - O entendimento, livre de preconceitos, sobre os modos de vida tradicional e sobre o direito à livre escolha de permanecer praticando esse modo de vida.

#### **Conteúdos**

- Conceitos de tradicional, de moderno, comunidades tradicionais e sociedades modernas.
- Conceito de lugar; associação entre comunidade tradicional e lugar.
  - As comunidades tradicionais no Brasil: caracterização e situação.

#### **Ano**

6º, 7º ou 8º

#### **Tempo estimado**

Três aulas

### **Material necessário**

Mapas de quilombolas no Brasil. Acessar o link abaixo:

<https://www.jornalja.com.br/geral/pesquisa-inedita-sobre-quilombos-no-brasil-uma-reparacao-historica/>

### **Desenvolvimento das atividades**

#### **Primeira aula**

Neste primeiro momento sugerimos o acompanhamento de uma situação histórica. Esta situação possui uma herança e nos conduz para uma discussão que nos permite trabalhar e extrair os conceitos de lugar e de comunidade tradicional. Devemos ter bem vivo em nossas mentes que a história brasileira em seu período colonial foi fortemente marcada pela escravidão. A economia do Brasil colônia tinha na escravidão de um imenso grupo de seres humanos traficados do continente africano, um recurso oficial e fundamental. A escravidão era legalizada, e a sociedade brasileira da época admitia essa ação, defendia que seres humanos poderiam ser escravizados, poderiam ser tratados de forma desumana. Obviamente essa situação não podia se desenvolver de forma pacífica. Os escravos se rebelavam de vários modos e fugiam pelas terras estranhas. E formavam quilombos, comunidades de escravos fugidos, vivendo em lugares despovoados, por vezes desconhecidos.

E como esses rebeldes resistiam à degradação de suas vidas? Na estrutura espacial interna dos quilombos realizava-se uma série de atividades com vistas à: 1. Sobrevivência: uma guarda permanente era mantida e realizava-se algum intercâmbio com outras unidades de modo a se pensar a segurança dos fugitivos numa escala geográfica maior; 2. Subsistência econômica: o trabalho nas roças, alguma metalurgia e a tecelagem eram praticados. Pensava-se a atividade econômica, prevendo-se longos períodos de isolamento geográfico.

Em vista do descrito, duas afirmações podem ser feitas: 1. O quilombo pode ser caracterizado como um lugar: um quadro geográfico de referência, ao alcance de toda a comunidade. No caso, um quadro geográfico isolado pelas circunstâncias, o que reforça o peso do lugar sobre os membros da comunidade. 2. Seus habitantes formavam uma comunidade, com laços de coesão bem definidos, reiterando a cultura que possuíam, num quadro de isolamento. Exemplo: que língua os moradores do quilombo utilizavam para sua comunicação? Criaram-se línguas que misturavam resquícios de idiomas étnicos de origem com um português recém-aprendido em cada quilombo, e dependendo do isolamento essa “nova língua” foi sendo reiterada e ficou muito própria. O mesmo aconteceu com os costumes, de um modo geral.

Assim, como decorrência desse exemplo trabalhado na primeira aula pode-se concluir que: 1. Lugar: quadro geográfico de referência imediata, no qual os membros de um grupo social (comunidade tradicional ou mesmo uma sociedade moderna) praticam o fundamental de suas relações diárias; 2. Comunidades tradicionais: grupo social mais ou menos fechado (inclusive em termos geográficos), com fortes laços de coesão sedimentados por uma cultura própria. Movem-se pelas tradições construídas no “isolamento” do grupo. Sofrem poucas influências externas.

#### **Segunda aula**

Qual o sentido da palavra cultura? Aquilo que se cultiva, que se cuida. Em ciências humanas essa expressão é empregada para se referir ao conjunto de costumes e práticas que um grupo social

cultiva. Evidentemente isso possui uma enorme complexidade. Mas, algo vale a pena ser ressaltado: nas sociedades a que pertencemos, a sociedade moderna propriamente dita, as práticas e os costumes das gerações anteriores são cultivados em alguma medida, mas não em sua totalidade. Ao contrário, em boa medida os costumes são alterados, criam-se novos hábitos e novas práticas em todas as dimensões de nossas vidas (desde as práticas públicas até as práticas privadas).

Não poderíamos afirmar que uma sociedade moderna não cultiva propriamente? Que sua cultura é contraditória (uma “cultura de mudanças”)? Por que isso se dá? Uma sugestão aqui é propor aos estudantes essa questão.

E propor também que eles voltem a pensar no exemplo trabalhado na primeira aula nos seguintes termos: refletir sobre se os moradores dos quilombos tinham condições e necessidades de renovar com frequência suas tradições (hábitos e costumes das gerações anteriores). Ou o contrário: se era inevitável que naquela condição de isolamento geográfico suas tradições fossem se repetindo no presente e no futuro.

Por fim, poder-se-ia acrescentar algo chave nessa discussão: que diferenças haveria entre os lugares (um quilombo, por exemplo) de uma comunidade tradicional e os lugares de uma sociedade moderna?

O que se quis dizer na primeira aula quando se afirmou que a condição de isolamento geográfico aumentou o peso do lugar na formação cultural? Será o contrário também verdadeiro? Quanto menos o lugar é isolado, menor o seu peso na formação social e cultural? Menor o peso das tradições?

Uma proposição interessante nesse caso, a ser verificada a pertinência, será dividir a classe em grupos para debater essas questões, produzindo pequenos relatórios que posteriormente serão socializados com o conjunto da classe. Essas questões não são tão simples, porém, os subsídios e as realidades a serem comparadas são familiares: nossas sociedades e os quilombos, frequentadores cada vez mais comuns dos ambientes escolares.

### **Terceira aula**

Nas duas aulas anteriores investiu-se na apuração de quatro conceitos, que o quadro a seguir procura sintetizar:

#### **Conceitos Trabalhados**

Conceito, Estrutura social e Dinâmica Social

1. Tradição – Comunidades tradicionais – Repetição das tradições no presente e no futuro
2. Moderno – Sociedade moderna – Dissolução das tradições
3. Cultura – Comunidades tradicionais – Sociedades modernas – Força maior – Força menor
4. Lugar Comunidades tradicionais – Sociedades Modernas – Mais isolado geograficamente – Mais interconectado

Depois de verificado em que condições essas discussões, que envolvem os conceitos (definição e aplicação) estão sendo controladas, uma próxima atividade será construir um panorama das comunidades tradicionais no Brasil. Os grupos anteriores podem ser aproveitados para as próximas proposições e o encaminhamento pode começar com uma questão: qual foi o

destino dos quilombos com o final da escravidão? Eles se mantiveram? Afinal eles se constituíram em comunidades tradicionais arraigadas em lugares geográficos afastados. Sobreviveram? Há novidades no presente. Combinando traços culturais africanos e os herdados da sociedade colonial (preservados no isolamento) muitas dessas comunidades têm idiomas próprios e apresentam certa uniformidade étnico cultural, além de rituais e hábitos seculares.

1. Uma primeira proposição para os grupos é estender as pesquisas sobre os descendentes dos quilombos, chamados atualmente como remanescentes de quilombos (quilombolas). Há uma legislação que os protege, que legaliza suas terras, que atua no sentido de dar garantias para manutenção do modo de vida. Tudo isso deve ser investigado;

2. Uma segunda sugestão é que se localize e se pesquise outras comunidades tradicionais no país (grupos indígenas, comunidades camponesas, interioranas e no litoral);

3. Que cada grupo, após a pesquisa e as discussões anteriores encerre seus relatórios refletindo sobre a questão de direitos dessas comunidades tradicionais cultivarem seus modos de vida. Afinal, se “invadidos” pelo modo de vida moderno, o modo de vida anterior estará ameaçado.

Fonte: [http://revistaescola.abril.com.br/online/planosdeaula/ensino-fundamental2/PlanoAula\\_277569.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/online/planosdeaula/ensino-fundamental2/PlanoAula_277569.shtml)

### PARA REFLETIR!

Como você, Professor(a) avalia a experiência do projeto de Sequência Didática? Você aplicaria essa experiência na sua escola?

Que tal acessar o link disponível para pesquisar sobre os territórios quilombolas no Brasil nos dias atuais. [http://revistaescola.abril.com.br/online/planosdeaula/ensino-fundamental2/PlanoAula\\_277569.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/online/planosdeaula/ensino-fundamental2/PlanoAula_277569.shtml)

### 1.1.6 O Projeto “A Cor da Cultura” - Fórum “A Cor da Cultura” e o Projeto de Educação Anti-Racista para o Brasil

O Projeto “A Cor da Cultura” promove a valorização e ensino do patrimônio histórico/cultural afro-brasileiro e indígena na Educação Básica, em atenção às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Tem como objetivo valorizar o patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro e indígena, mobilizando educadores e a sociedade na promoção das relações étnico-raciais e o cumprimento das respectivas leis.

Atualmente o projeto terá continuidade por meio do fórum criado através do qual foi assinado o protocolo de intenções junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)/MEC e a Fundação Palmares.

O Fórum “A Cor da Cultura” conta com a participação de vários atores sociais como o Ministério da Igualdade Racial, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), Secretaria-geral da Fundação Roberto Marinho, Fundação Cultural Palmares, João Jorge; Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), além de artistas, educadores e pesquisadores importantes das culturas negra e indígena.

Apesar dos avanços na sociedade e na educação no que diz respeito à questão racial nos últimos 20 anos, os números, infelizmente, confirmam que o processo para mudanças ainda é longo:

<b>A QUESTÃO RACIAL EM NÚMEROS NOS ÚLTIMOS 20 ANOS</b>	
<b>DADOS DEMOGRÁFICOS</b>	- Em dez anos, cresceu no país o total de brasileiros que se autodeclararam pretos e pardos, representando <b>56%</b> da população. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do IBGE 2022. Em pouco mais de uma década, a população que se considera indígena cresceu pelo menos <b>66%</b> no Brasil. O total foi de quase <b>900 mil</b> pessoas em 2010 para mais de <b>1,4 milhão</b> . (balanço parcial Censo 2022). No Censo de 2010, o Brasil registrava <b>305</b> etnias e <b>274</b> idiomas.
<b>AUMENTO DA VIOLÊNCIA</b>	- <b>408.605</b> pessoas negras foram assassinadas no país na última década. <b>72%</b> de todos os homicídios do país no período foram de negros. A cada <b>100</b> pessoas assassinadas no Brasil em 2021, 78 eram negras. Homicídio de pessoas brancas caiu <b>26,5%</b> ; Homicídio de pessoas negras cresceu <b>7,5%</b> .
<b>A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES. EM 2021, MULHERES NEGRAS REPRESENTARAM:</b>	- <b>62%</b> vítimas de feminicídio; <b>70,7%</b> vítimas das de mais mortes violentas intencionais; <b>52,2%</b> vítimas de estupro e estupro de vulnerável. Mulheres negras sofrem mais assédio: <b>30%</b> das mulheres brancas; <b>43,3%</b> das mulheres negras.
<b>RACISMO E INJÚRIA RACIAL</b>	- Em 2021, o Brasil registrou <b>13.830</b> casos de injúria racial e <b>6.003</b> casos de racismo. <b>71,7%</b> dos jovens sem acesso à escola são negros e apenas <b>27,3%</b> deles são brancos (PNAD, 2019) Em 2020, apenas <b>71,3%</b> dos adolescentes negros de 15 a 17 anos estavam matriculados no Ensino Médio, enquanto <b>81,4%</b> dos brancos na mesma faixa etária frequentavam esse nível de ensino (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021).
<b>NÍVEL SUPERIOR E DOCÊNCIA</b>	- Em 2010, 40,0% de mulheres brancas tinham concluído o Mestrado contra 9,9% de mulheres negras. Para titulação do Doutorado, vemos 36,1% de mulheres brancas tituladas contra 6,6% de mulheres negras com a mesma formação. O grupo com maior representação na docência de pós-graduação é o de homens brancos com doutorado: são 13.198, o que representa 24%.
<b>IMPACTOS DA PANDEMIA, PNAD-COVID-19 (IBGE, 2020)</b>	<b>5,9 milhões</b> de estudantes da rede pública ficaram sem acesso às atividades escolares durante a pandemia, dos quais <b>4,3 milhões</b> são negros e indígenas e <b>1,5 milhões brancos</b> – o que significa que há três vezes mais não-brancos sem acesso à educação em período de isolamento social.

FONTE: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. A Violência Contra Pessoas Negras no Brasil 2022 – (Adaptado). Acessar o link: [https://forumseguranca.org.br/publicacoes\\_posts/a-violencia-contra-pessoas-negras-no-brasil-2022/](https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/a-violencia-contra-pessoas-negras-no-brasil-2022/)

## PARA REFLETIR!

- O que representam esses números para o conjunto da população brasileira?
- O que justifica a violência contra a Mulher Negra?
- Como explicar a falta de acesso de crianças e adolescentes negros à escola?
- Como mudar o cenário atual desses números que afetam diretamente populações negras?
- Comente os dados do Infográfico intitulado “A Violência Contra Pessoas Negras no Brasil 2022”.

O infográfico elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública mostra os resultados do trabalho intitulado “A Violência Contra Pessoas Negras no Brasil 2022” (Ver abaixo):

Figura 9: A violência contra pessoas negras no Brasil 2022



Fonte: [https://forumseguranca.org.br/publicacoes\\_posts/a-violencia-contra-pessoas-negras-no-brasil-2022/](https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/a-violencia-contra-pessoas-negras-no-brasil-2022/)

### 1.1.7 Projetos Integradores de Ensino, Campos de Saberes e Práticas Eletivas

O projeto intitulado “Projetos Integradores de Ensino, Campos de Saberes e Práticas Eletivas” faz parte do processo de formação e treinamento de professores e professoras vinculados à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA).

O quadro a seguir obedece à construção do Planejamento Pedagógico anual das escolas estaduais que tiveram suas formações ofertadas ao longo do ano letivo de 2023. Contudo, dadas as mudanças em curso na Base Curricular Comum (BNCC) e no formato do currículo do Ensino Médio pode sofrer alterações ainda que esteja em funcionamento. O mais importante é que a proposta abrange a dimensão das questões étnico-raciais e indígenas na Amazônia brasileira do ponto de vista curricular.

O que precisamos avaliar é o conjunto da obra, pois sabemos o quanto é difícil construir uma proposta curricular para o contexto atual que apresenta algumas indefinições na organização curricular da educação básica.

<b>1. TÍTULO DO CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO ELETIVO: SABERES E PRÁTICAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS NA AMAZÔNIA</b>	
<p>DESCRIÇÃO: O campo de Saberes e práticas de ensino eletivo Saberes e Práticas Afro-brasileiras na Amazônia constitui um campo de saber que deve ser considerado e utilizado na sala de aula para o desenvolvimento de outros olhares direcionados a educação afro-brasileira na escola, para o entendimento e valorização do conhecimento sobre a África, os africanos, o contexto cultural afro-brasileiro, incluindo a religiosidade e outras formas de expressão simbólica, além da sua história na formação da sociedade brasileira e na luta por direitos e pela equidade raciais. Numa abordagem interdisciplinar a partir dos diálogos e reflexões envolvendo a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, procurando evidenciar as particularidades que envolvem as relações Étnico-Raciais na Amazônia.</p>	
2 - PRINCÍPIO(S) CURRICULAR (ES) NORTEADOR(ES):	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo A interdisciplinaridade e a contextualização no processo de aprendizagem.</li> </ul>
3 - EIXO(S) ESTRUTURANTE(S)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigação científica</li> <li>• Mediação e intervenção sociocultural</li> <li>• Empreendedorismo social</li> </ul>
4 - CARGA HORÁRIA:	20/40 h semestrais
5 - ÁREA(S) DE CONHECIMENTO(S):	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
<p>6 - COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ÁREA:</p> <p>COMPETÊNCIA 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e interculturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos.</p> <p>COMPETÊNCIA 6: Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	
<p>7 - HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS</p> <p>(EMIFCHSA07) Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.</p> <p>(EMIFCHSAD1) Investigar e analisar situações-problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p> <p>(EMIFCHSAD2) Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFCHSA03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa, e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p> <p>(EMIFCHSA07) Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.</p> <p>(EMIFCHSA08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, baseadas no respeito às diferenças, na escuta, na empatia e na responsabilidade socioambiental. (EMIFCHSA09) Propor e testar estratégias de mediação e Intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.</p>	

**8 - OBJETO DE CONHECIMENTO A SEREM APROFUNDADOS**

Diversidades culturais e interculturalidade; Natureza e Cultura (estudos das cosmovisões ancestrais); Epistemologia e teorias do conhecimento; História da Amazônia; História Indígena e Indigenista; Formação do território brasileiro e amazônico; Antiguidade africana; Diáspora africana; História da África e da cultura afro-brasileira; Quilombos e quilombolas na Amazônia; Movimentos pós-coloniais; Políticas afirmativas; Modos de vida e Identidades; Estado e Política; Movimentos de Hegemonia e Contra-hegemonia; Verdade e Poder; História dos processos produtivos na Amazônia; Sistemas socioeconômicos; Modos de produção.

**9 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

Cadernos do CEOM, ano 22, n. 30, p. p. 179-206, 2010. Disponível em: <https://bell.urochapeco.edu.br/revistas/index.php/c/article/view/457/291>

ANJOS, Rafael Sanzio. Geografia, territórios étnicos e quilombos. In: GOMES, N. L. (Org.). Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro, Brasília: MEC/ SECAD, 2006.

ANDRÉ, J. M. Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagens em Tempos de Globalização. Coimbra: Ariadne Editora, 2005.

BONIN, Lara Tatiana. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? Currículo sem Fronteiras. Volume 10, jan/jun 2010.

BRITO, Edson. M. O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras. Fronteiras (Campo) 59-72, 2009.

CASTRO, EDNA; ACEVEDO, ROSA. O Lugar da Mulher e do Negro no Mercado de Trabalho no Pará. Novos Cadernos NAEA, v. 1, p. 01-21, 1998.

COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. (ON UNE) Tempo e argumento, v. 10, p.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios no Brasil História, Direitos e cidadania. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DEUS, Zélia Amador de. Africanidades no Espaço Escolar: a Lei 10.539/2003. In: Márcio Couto Henrique. (Org.). Diálogos entre História e Educação. 1ª ed. Belém: Editora Açaí, 2014.

NEVES, Eduardo Góes. Arqueologia da Amazônia. Rio de Janeiro. Jorge Zer, 2006.

PACHECO, Agenor; SILVA, Jeronimo de S. E. Repertórios de Saberes e Crenças Afro-indígenas em Dalcídio Jurandir. In: Acult. 25, n. 158, aa 1-21, 2018.

Diásporas africanas e contatos afrondígenas na Amazônia. In: Cadernos de História, Belo Horizonte, 17, 28, 27-63, mais de 2018.

PORRO, Antônio O povo das águas Ensaio de etno-história na Martinica. Rio de Janeiro, 1996.

SALLES, Vicente. O Negro no Pará sob o regime da escravidão. Secretaria de Estado da Cultura/Fundação Cultural do Pará "Tancredo Neves", 1988.

Fonte: SEDUC-PA, 2023

**PARA REFLETIR!**

- Como avaliar as Competências e Habilidades elencadas na proposta?
- Como avaliar as referências elencadas?
- Como avaliar os Conteúdos?
- O que pode melhorar na proposta?

**RESUMO DA UNIDADE**

Nesta unidade 2 apresentamos discussões teóricas acerca da construção de saberes em África, bem como, das influências do pensamento da cultura Ocidental europeia sobre o continente Africano. As ciências humanas cumprem papel singular na interpretação dos fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e geopolíticos e seus reflexos nas diferentes sociedades africanas e suas territorialidades. As representações culturais dos povos africanos traduzem a ancestralidade vivida cotidianamente como reflexo de seus diferentes modos de vida e, ao mesmo tempo, como

uma estratégia de resistência à dominação da cultura europeia praticada desde os séculos XV/XVI e XIX. A África hoje resiste ao tempo e a sua geopolítica continua sendo estratégica para o contexto das relações geopolíticas globais. O subcapítulo 1.1.4 Experiências pedagógicas em educação para as relações étnico-raciais (ERER), constitui uma amostra de práticas curriculares que almejam atender ao que estabelece a legislação educacional vigente pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9.394/96), Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

### PARA SABER MAIS

FUNAI. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Dados do Censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas. <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas>> Acesso em: 30.10.2023

Censo 2022: <https://censo2022.ibge.gov.br/>

### REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM

Observe o painel que mostra imagens de algumas das atividades dos escravos.

Figura 10: Tenda de quitandeira



Figura 11: Escravos carregadores

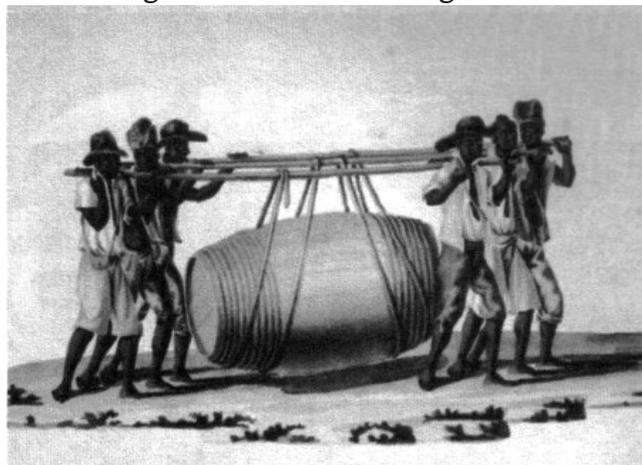


Figura 12: Vendedor de Louça



Figura 13: Negra vendedeira



Fonte: FILHO, João Bernardo da Silva & et. al. A escravidão na América Portuguesa. In: CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS: História, Geografia e suas Tecnologias. São Paulo: IBEP, 2005. (Col. Áreas de conhecimento). p. 57.

### **Exercitando os conhecimentos das Ciências Humanas e Saberes em África**

Considerando as experiências da vida cotidiana que os escravos no Brasil do século XIX desenvolviam com relação às atividades de trabalho para a manutenção de seu sustento, ainda que estivessem em condições de “homens e mulheres livres”, observamos, sob um olhar geográfico mais contemporâneo, que muito se assemelham com as atividades formais e informais na construção dos espaços urbanos em várias cidades brasileiras, que nos permitem entender o processo de produção/reprodução do espaço urbano e da dinâmica que o movimenta em sua permanente dialeticidade.

– Como explicar essa relação na sua concretude a partir dos elementos presentes nas imagens que nos revelam o processo de produção/reprodução do espaço urbano na atualidade considerando a realidade brasileira?

### **O TRÁFICO NEGREIRO**

#### **Lendo as passagens de texto para entender a materialização do tráfico negreiro na América Portuguesa**

A escravidão moderna teve impactos profundos no continente africano e, já naquela época, havia uma interdependência entre as várias regiões do mundo. Essa interdependência fica patente também no caráter internacionalizado do tráfico negreiro. Escravos eram trocados nos entrepostos africanos por manufaturas europeias (armas e utensílios domésticos), panos de algodão produzidos nas índias, por aguardente e por fumo procedentes da América Portuguesa.

Além disso, o tráfico negreiro não foi realizado única e exclusivamente pelos traficantes portugueses. Não obstante a expectativa do exclusivo comércio triangular entre Portugal, África Ocidental e América Portuguesa, trocas eram realizadas diretamente entre Salvador e Goa, e a ligação do Brasil com Angola era mais estreita do que os laços comerciais entre esta e a metrópole. Eram levados, para Angola, açúcar, aguardente, arroz, couros, cavalos e ouro legal para serem trocados por escravos, marfim, ceras e esteiras.

Tão intensa quanto a relação Angola-Brasil foi a do Brasil com o Golfo da Guiné, em especial, com a troca, legal ou ilícita, dos cotados escravos Mina por tabaco, açúcar e rum. Essas relações estreitas do Brasil com a África Ocidental levam os historiadores a afirmar que o tráfico negreiro tinha, no final do século XVIII, pouco de português.

O grupo responsável por esse tráfico era, na maior parte das vezes, formado por famílias de origem portuguesa e brasileira, residentes na África, e por comerciantes instalados no Brasil.

Observe os dados do quadro, a seguir, que nos foi apresentado pelo historiador Jaime Pinsky.

<b>TRÁFICO DE ESCRAVOS TRANSATLÂNTICO</b>		
<b>Negros apresados</b>		8 330 000
<b>Mortos nos seis primeiros meses</b>	3 300 000	
		5 000 000 sobreviventes
<b>Mortos no Porto de embarque</b>	600 000	
		4 400 000 sobreviventes

<b>Mortos na Travessia</b>	400 000	
		4 000 000 sobreviventes
<b>Mortos nos 4 primeiros anos no Brasil</b>	2 000 000 sobreviventes	
		2 000 000 sobreviventes

Fonte: FILHO, João Bernardo da Silva & et. al. A escravidão na América Portuguesa. In: **CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS: História, Geografia e suas Tecnologias**. São Paulo: IBEP, 2005. (Col. Áreas de conhecimento). p. 58–59.

### E como os negros eram transportados da África para a América?

Observe as gravuras de Rugendas, que mostram o porão de um navio negreiro e o mercado de escravos.

Figura 14: Negros no porão do navio

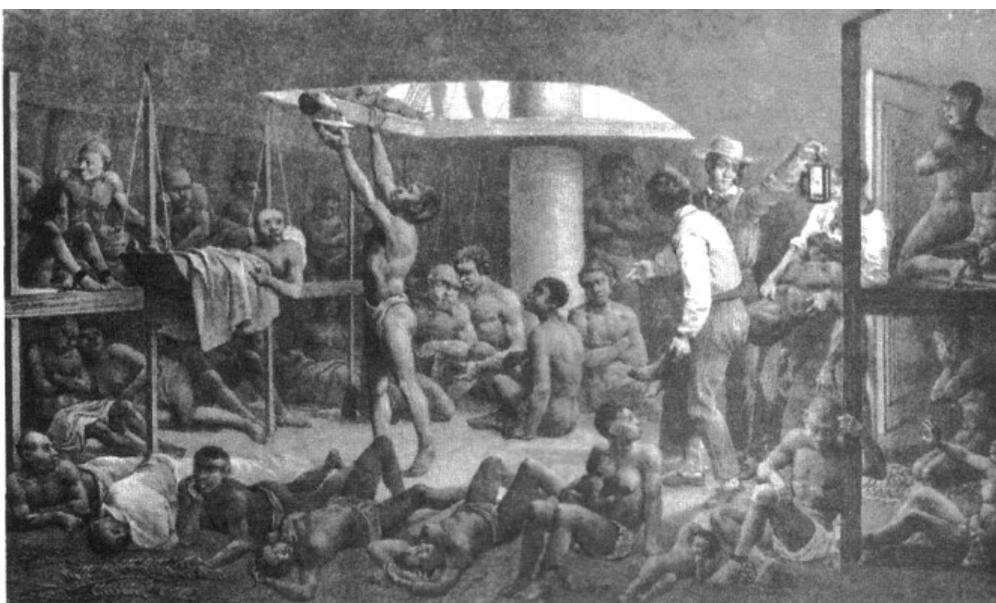
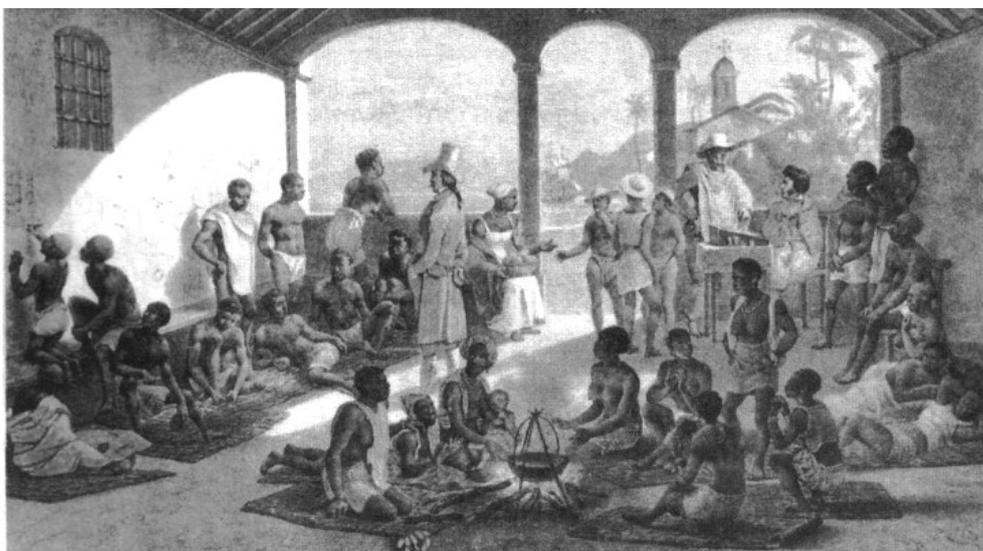


Figura 15: Mercado de Negros



**PARA REFLETIR!**

O que é possível detectar a partir da observação da gravura do:

a) navio negreiro?

b) mercado de escravos?

c) Construa um mapa mental sobre os (des)caminhos do Tráfico Nегreiro a partir de suas reflexões sobre o texto e do conteúdo trabalhado nas Unidades I e II.

**Um médico que visitou o Valongo, o mercado de escravos, assim o descreveu:**

“Visitamos os depósitos de escravos no Rio e encontramos muitas centenas praticamente nus, os cabelos quase todos cortados, e parecendo objetos medonhos. Estavam sentados em bancos baixos ou amontoados no chão, e sua aparência nos fez estremecer. A maioria daqueles que vimos era de crianças. E quase todos esses meninos e meninas tinham sido marcados com ferro quente no peito ou em outras partes do corpo. Devido à sujeira dos navios em que haviam sido trazidos e à má qualidade de sua dieta (carne salgada, toucinho e feijão), tinham sido atacados por doenças cutâneas, que a princípio apareciam em pequenas manchas e logo se transformavam em feridas extensas e corrosivas. Devido à fome e à miséria, a pele havia perdido sua aparência preta e lustrosa, e assim, com as manchas das erupções esbranquiçadas e cabeças raspadas, com suas fisionomias estúpidas e pasmas, certamente pareciam criaturas que dificilmente alguém gostaria de reconhecer como seu próximo. Para nosso espanto, encontramos no Rio pessoas reputadas pela cultura e humanidade que friamente nos asseguraram que não deveríamos supor que os negros pertenciam à raça humana.”

Fonte: RODRIGUES, Jaime. O tráfico de escravos para o Brasil. In: CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS: História, Geografia e suas Tecnologias. São Paulo: IBEP, 2005. (Col. Áreas de conhecimento). p. 59–60.

Em 1793, Luís Antônio de Oliveira Mendes escrevia em sua obra Memória a respeito dos escravos e do tráfico negreiro entre as costas da África e o Brasil:

“Metidos os pretos escravos debaixo de escotilha, e aferrolhados, ainda se observa a maior força da sua robustez; porque aí lhe entra a faltar tudo, muito mais do que em terra. Em primeiro lugar sendo metidos duzentos, e trezentos escravos na cobertura, lhes falta a respiração; porque nada mais tem por onde o ar se lhes possa comunicar, senão pela grade da escotilha, e por umas pequenas frestas. Em segundo lugar, a escravatura embarcada tem uma curtíssima ração de água, e está amornada pela ardência do clima; e é em tanto extremo a necessidade, que experimenta deste género, que a sede, que padece, dá causa a suscitarem-se diversas queixas epidêmicas; e depois de alguns dias de viagem, se entra a deitar a escravatura no mar. Em terceiro lugar são maltratados os escravos, porque têm uma escassa ração de mantimentos, e pela maior parte de torna-viagem. Os referidos mantimentos não discrepam do feijão, do milho, e da farinha de pau, tudo malfeito, e intemperado para tantos; ajuntando-se-lhe apenas em cada ração uma pequena porção daquele mesmo peixe nocivo da costa da África, que já vem derrancado pelo decurso da viagem...”

Fonte: MENDES, Luís Antônio de Oliveira. Memória a respeito dos escravos e tráfico da escravatura entre a costa d'África e o Brasil. In: CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS: História, Geografia e suas Tecnologias. São Paulo: IBEP, 2005. (Col. Áreas de conhecimento). p. 60.

A partir desse trecho da Memória de Luís Antônio Mendes de Oliveira, do depoimento do médico e da observação das gravuras de Rugendas:

a) Redija um texto com sua percepção sobre o contexto da narrativa.

Na interpretação do texto abaixo temos uma condição pragmática e ao mesmo tempo fugidia dessa forma de pensar o mundo. Gramsci foi catedrático em sua máxima dialética ao dizer que o “velho não morreu e o novo ainda está para nascer”, o que nos leva a refletir sobre o que está posto na interpretação da autora Valéria de Cassia Pisauro em seu blogspot:

Figura 16 - Criança Geopolítica assistindo ao nascimento do Novo Homem. Salvador Dali, 1943.



Fonte: [http://www.allposters.com.br/-st/Salvador-Dali-posters\\_c23675\\_.htm](http://www.allposters.com.br/-st/Salvador-Dali-posters_c23675_.htm) Acesso em 29.08.2015

“Após a Segunda Guerra Mundial, imaginava-se que o mundo seria outro e que nasceria um novo homem daí. Mas a visão de Dalí não demonstra este otimismo. A criança que assiste ao nascimento está assustada e a mulher que aponta para o acontecimento, a saída do homem do ovo-mundo é ao mesmo tempo esquelética e musculosa. É uma atmosfera de ameaça e não de alegria. O ovo é o próprio mundo, com uma casca mole, onde os continentes são moles e estão derretendo: misteriosamente, a África ocidental deixou cair uma lágrima. Há uma gota de sangue escorrendo da abertura de onde sai o homem”.

Fonte: <http://valiteratura.blogspot.com.br/2010/10/salvador-dali.html>

Acesso em 29.08.2015

– Qual o significado geopolítico desta imagem para o contexto em que a mesma foi elaborada?

### **QUILOMBOS DO BRASIL**

“Boa parte da história do povo e do território brasileiros passou pelos quilombos, locais de difícil acesso para onde iam os negros que fugiam da escravidão. Apesar da importância histórica dessas localidades, pouco se conhece sobre elas. Para mudar esse quadro, o Centro de Cartografia

Aplicada e Informação Geográfica (Ciga) da Universidade de Brasília (UnB) elaborou o *Segundo Cadastro Municipal dos Territórios Quilombolas do Brasil*. É o levantamento mais completo com registros de 2.228 comunidades quilombolas, distribuídas por todas as regiões do país. A maioria das comunidades quilombolas está concentrada na faixa litorânea. Algumas localizadas no interior do país estão mais próximas de áreas urbanas ou à margem delas. Outras estão em regiões predominantemente rurais. A diferença de localização aumenta ou diminui o nível de influência a que estão submetidas. O Maranhão é o estado com o maior número de registros: 642. Em segundo lugar está a Bahia, com 396. E em terceiro, o Pará, com 294”. Confira os dados na tabela abaixo:

Estado	Nº de comunidades quilombolas
<b>Maranhão</b>	<b>642</b>
<b>Bahia</b>	<b>396</b>
<b>Pará</b>	<b>294</b>
<b>Minas Gerais</b>	<b>135</b>
<b>Pernambuco</b>	<b>91</b>
<b>Rio Grande do Sul</b>	<b>90</b>
<b>Piauí</b>	<b>78</b>
<b>São Paulo</b>	<b>70</b>
<b>Rio Grande do Norte</b>	<b>64</b>
<b>Mato Grosso</b>	<b>59</b>
<b>Ceará</b>	<b>54</b>

FONTE: <http://www.secom.unb.br/releases/rl0505-01.htm> acesso em 07/11/2023 as 19:05

## SUGESTÕES DE LEITURA

ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth & CASTRO, Edna M. Ramos. **Negros do Trombetas**. Guardiães de matas e rios. Belém, UFPA, 1993.

ALMEIDA, Alfredo W. B. de. “Terras de Preto, Terras de Santo, Terras de Índio – Uso Comum e Conflito”, In: CASTRO, Edna M. R. & HEBETTE, Jean (Orgs.). Na Trilha dos Grandes Projetos: Modernização e Conflito na Amazônia. **Cadernos do NAEA/UFPA**, número 10, 1990.

BEZERRA NETO, José Maia. A vida não é só Trabalho: Fugas Escravas na Época do Abolicionismo na Província do Grão-Pará 1860–1888). **Cadernos do CFCH**, Belém, v. 12, n. 1/2, jan./dez. 1993, pp. 141–154.

FIGUEIREDO, Aldrim Moura de. Os Reis de Mina: A Irmandade de N.S. do Rosário dos Homens Pretos no Pará do século XVII ao XIX. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Vol. 9, nº 2, Belém, 1994.

FIGUEREDO, Napoleão & HENRY, Anaíza Vergolino. **A Presença Africana na Amazônia. Uma Notícia Histórica**. Belém, Arquivo Público do Pará, 1988.

FONTES, Edilza. Prefere-se Portuguesa: Mercado de Trabalho, Racismo e Relações de Gênero em Belém do Pará (1880/1896). **Cadernos do CFCH**, Belém, v. 12, n. 1/2, jan./dez. 1993, pp. 67–84.

GOMES, Flávio dos Santos. Em torno dos Bumerangues: Outras Histórias de Mocambos na Amazônia Colonial. **Revista USP** número 28, dezembro/janeiro/fevereiro, 1995–1996.

MAUÉS, Maria Angélica Motta. A questão étnica, índios, brancos, negros e caboclos, In: **Estudos dos problemas amazônicos; história social e econômica e temas especiais**. Belém, IDESP. 1989, pp. 195–204.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará sob o regime da Escravidão**. Belém, FGV, 1988.

Nesta unidade 2 apresentamos discussões teóricas acerca da construção de saberes em África, bem como, das influências do pensamento da cultura Ocidental europeia sobre o continente Africano. As ciências humanas cumprem papel singular na interpretação dos fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e geopolíticos e seus reflexos nas diferentes sociedades africanas e suas territorialidades.

As representações culturais dos povos africanos traduzem a ancestralidade vivida cotidianamente como reflexo de seus diferentes modos de vida e, ao mesmo tempo, como uma estratégia de resistência à dominação da cultura europeia praticada desde os séculos XV/XVI e XIX. A África hoje resiste ao tempo e a sua geopolítica continua sendo estratégica para o contexto das relações geopolíticas globais. O subcapítulo 1.1.4 Experiências pedagógicas em educação para as relações étnico-raciais (ERER).





## CONSIDERAÇÕES FINAIS





**A** implantação do Plano Nacional para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares continua sendo desafiador para a comunidade acadêmica e escolar, em particular, para educadores e educadoras, gestores(as) e o conjunto da sociedade. As experiências exercitadas ao longo de duas décadas a partir do fomento à implementação de um conjunto de ações e orientações curriculares revelam que houve avanços significativos, e que por isso, deve ser contínua a formação de professores, educadores e técnicos em educação. Ainda assim, há muito a ser feito. São inúmeros os desafios para a construção de uma educação antirracista a partir das especificidades do que estabelecem as Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A importância destas, no desenvolvimento de práticas educativas nas instituições, em suas diferentes modalidades e níveis de ensino, favoreceu o reconhecimento das reparações históricas do Estado brasileiro na consecução de políticas afirmativas. Desse modo, a luta do movimento negro no Brasil/Mundo na busca pelo reconhecimento e disseminação dos valores civilizatórios afro-brasileiros e indígenas tornou-se bem mais fortalecida.

Os marcos legais são fundamentais para se combater o racismo e promover a diversidade e o conhecimento, sobretudo ressaltar as contribuições desses povos para a formação do país. Desse modo, a legislação visa estimular uma educação decolonial, afastando-se de uma visão eurocêntrica no ensino a cultura afro-brasileira e de seus povos indígenas, tendo como resposta o combate ao racismo estrutural no Brasil e outras violências que afetam pessoas negras e indígenas.

Foi nessa perspectiva que construímos esse trabalho como um produto pensado e repensado ao longo de dias como uma forma de contribuir na formação de professores que buscam aperfeiçoar suas formações em nível de graduação e pós-graduação. Certamente, servirá como um instrumento de avaliação para as práticas escolares que pretendemos desenvolver a partir dos conhecimentos acumulados e de aprendizagens constantes sobre a temática. As ciências humanas e saberes em África devem continuar a refletir sobre as práticas curriculares que ainda se prendem em conteúdos tradicionais e a-históricos, reprodutores de uma cultura eurocêntrica que atravessou oceanos em diferentes regiões do planeta, em particular, no continente Africano. Como diz o ditado popular: “é caminhando que se faz a caminhada”. Sigamos juntos na caminhada com a esperança de um mundo melhor, mais fraterno, mais humano e solidário. Viva os povos originários e sua ancestralidade!





**WALBER LOPES DE ABREU**

Prezado(a) Estudante,

Professor Walber Lopes de Abreu. Possui Graduação em Geografia (Bacharel e Licenciatura Plena) pela Universidade Federal do Pará (1999). Especialista em Educação Ambiental e Manejo de Recursos Naturais (SEDUC/NAEA, 2000) e História Social da Amazônia (UNAMA, 2004). Mestre em Geografia na Área de Concentração: Organização e Gestão do Território (PPGEO/UFPA, 2009). Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia – POSGEA da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2023).

Atualmente é Professor Dr. em Geografia no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT do IFPA (Instituto Federal do Pará) Campus de Ananindeua – PA (desde 2006 aos dias atuais). Membro do Grupo de Pesquisa Geografia das Águas na Amazônia – GGAM/UFPA. Membro do Instituto de Pesquisa em Estudos Culturais e Ambientais Sustentáveis da Amazônia – IPEASA. Exerce a função na docência há 28 anos com muita dedicação e responsabilidade. Atua na área de Geografia e Ensino, Geografia e Pesca, Geografia e Meio Ambiente com foco em Recursos Hídricos, e Epistemologia da Geografia.

Bons estudos e sucesso para todos!  
walberlopesabreu@gmail.com  
walber.abreu@ifpa.edu.br



