



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANA PAULA DE OLIVEIRA

**A *TERRA MORENA* NA VERDADE É NEGRA! ENSINO DE HISTÓRIA, A
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 E SUAS REFORMULAÇÕES NA REDE
MUNICIPAL DE NAZARÉ-BA.**

SALVADOR – BA

2024



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA MESTRADO
PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

**A *TERRA MORENA* NA VERDADE É NEGRA! ENSINO DE HISTÓRIA, A
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 E SUAS REFORMULAÇÕES NA REDE
MUNICIPAL DE NAZARÉ-BA.**

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Ensino de História, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Antonieta Miguel e coorientação da Prof^ª. Dra. Mille Caroline R. Fernandes.

SALVADOR – BAHIA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

O48t

Oliveira, Ana Paula de

A TERRA MORENA NA VERDADE É NEGRAI: ENSINO DE HISTÓRIA,
A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 E SUAS REFORMULAÇÕES
NA REDE MUNICIPAL DE NAZARÉ-BA. / Ana Paula de Oliveira.

Orientador(a): Antonieta Miguel. Coorientador(a): Mille Caroline
Rodrigues Fernandes. Salvador, 2024.

161 p : il.

Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado da
Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História -
PROFHISTORIA, Salvador. 2024.

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Ensino de História. 2. Lei 10.639/03. 3. Nazaré - Ba. 4. Currículo.
5. Relações étnico - raciais. I. Miguel, Antonieta. II. Fernandes, Mille
Caroline Rodrigues. III. Universidade do Estado da Bahia. Salvador. IV.
Título.

CDD: 981

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA MESTRADO
PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

**A *TERRA MORENA* NA VERDADE É NEGRA! ENSINO DE HISTÓRIA, A
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 E SUAS REFORMULAÇÕES NA REDE
MUNICIPAL DE NAZARÉ-BA.**

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História, sob a orientação da Prof^a Dra. Antonieta Miguel e coorientação da Prof^a. Dra. Mille Caroline R. Fernandes.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Antonieta Miguel (orientadora)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof^a. Dra. Célia Santana Silva (avaliador interno)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof^a. Dra. Mille Caroline Rodrigues Fernandes (avaliador externo)
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP)

Vozes-mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.

O ontem – o hoje – o agora.

Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

Conceição Evaristo

AGRADECIMENTOS

Recebo com muita gratidão a Deus o encerramento de mais esse ciclo em minha vida. Por mais de dez anos relutei em voltar à academia, pois a prioridade após a conclusão da graduação, era me encaixar no mercado de trabalho. Além disso, almejava condições mais favoráveis do que um contrato de prefeitura, assim, dei início a saga por uma vaga em concurso público. Entre muitas tentativas, a sonhada posse demorou a chegar devido à ausência de títulos, quesito importante para atingir uma boa pontuação, percebi então o quanto o mestrado se fazia fundamental para que alcançasse mais rápido meu objetivo. Por outro lado, voltar e competir por uma vaga na pós graduação requeria uma preparação, como atualizar leituras, retornar a pertencer àquele meio e reestabelecer redes de contatos. Fazer isso depois de anos afastada se tornou uma tarefa árdua.

Após algumas tentativas e muitas frustrações, a posse no concurso público chegou, e junto com a sonhada estabilidade, o meu desejo de retomar os estudos, afinal, a desculpa principal que era, primeiro sobreviver, depois alimentar o currículo Lattes, fora superada. A primeira aprovação no PROFHistória veio em 2020, mas para uma vaga em Sergipe, a logística se mostrou desfavorável, pois conciliar as viagens e o trabalho seria difícil, e mesmo com muito medo e incertezas, desisti da vaga, para tentar novamente no fim do ano. Nesse mesmo ano a pandemia de COVID 19 chegou ao Brasil e com isso, o curso foi direcionado para a modalidade de Educação a distância - EAD, me convenci que não tinha que ser, e que o melhor momento estaria por vir, e veio em 2022, em Salvador, ano que se formou a melhor turma do mundo, tinha que ser com aquelas pessoas.

A minha turma foi sintonia, identificação, estabelecimentos de laços, desde o primeiro dia nos tornamos mais que simples colegas, formou-se novas amizades. Dessa turma levarei para vida, pessoas que se tornaram imprescindíveis nessa caminhada. Sou imensamente grata por todos os momentos vividos, pelos abraços, caronas, lanchinhos, almoços, afagos e palavras de incentivo, nós nos acolhíamos da maneira mais linda. Dou especial destaque aqui para aquelas que nunca soltaram minhas mãos: Deise, Flávia, Ana Phiton e Mari... minhas amoras mais doces e admiráveis.

Continuo meus agradecimentos, a Neilton com toda sua gentileza, sem suas caronas e companhia, tudo seria mais difícil, a Cristiano e seus muitos áudios terapêuticos que sempre espantava o desânimo que por muitas vezes nos abateu, a Edson sempre solícito a responder as milhares de dúvidas, a Emerson e sua bela voz e impecável gosto musical que animavam

nossas longas viagens do interior a capital durante todo o primeiro ano do curso. Aos demais que em maior ou menor proporção nutro um carinho especial.

Com o encerramento das aulas presenciais, sobrou para as pessoas que convivem diretamente comigo, me suportarem nos meus dias mais difíceis e desafiadores, meu companheiro Elias que o diga, obrigada marido, você sobreviveu a minha amargura com toda sua paciência e otimismo, mesmo que no fundo orasse para que o fim chegasse logo... chegou, e é uma vitória nossa. Agradeço aos meus amigos de longas datas que por várias vezes tiveram que ouvir meus desabaços e aguentar meu humor instável; Juliete, Vanessa, Camila, Lu, Ana, minha irmã Leide, meus colegas de trabalho; Danilo, Jaque, Mara, Eli, Ceci, Rafa e Juci, que sempre acreditaram em um potencial que eu mesma, muitas vezes duvidei, minha equipe gestora; Valdirene, Fátima, Alberico, sempre disponíveis a ceder as documentações e a facilitar o contato com as demais escolas da cidade. Agradeço imensamente aos meus colaboradores(as)/entrevistados(as) que cederam seu precioso tempo a me ajudar a responder os meus questionamentos e contribuir nesse estudo, seus nomes são preservados por questões éticas.

Minha família é parte de tudo que sou, meus pais hoje muito idosos pouco entendem da importância desse momento, “formar” os dois filhos já foi muito para eles que se quer tiveram oportunidade de aprender a escrever seus nomes. Meu irmão Manoel Neto que na infância foi fortemente influenciado a estudar, transferiu para mim a crença que para pessoas como nós a educação era a única chance de buscar melhorias de vida, que bom que eu acreditei. Hoje ele também é mestre, titulado nessa mesma casa, professor apaixonado pelo que faz, obrigada meu irmão, na sua pessoa agradeço por me acolher quando eu era apenas uma criança abandonada e carente de tudo, obrigada também pelas cobranças, mas principalmente por sempre acreditar que eu conseguiria. Você sempre foi inspiração.

Meus agradecimentos ao programa PROFHistória, que em sua grandiosidade possibilita o retorno aos estudos e a pesquisa de muitos que, assim como eu, enxergava essa oportunidade como algo longínquo. A adequação feita para se acomodar a rotina pesada dos professores é algo louvável, que muitos outros colegas conquistem essa vitória. O programa além dos aprendizados, me apresentou a professores queridos (Cris, Ana Lago, Célia, Cláudia e etc) neste momento agradeço especialmente a minha orientadora, Dra. Antonieta Miguel, gratidão pela paciência, pelas palavras de carinho, mesmo nos momentos de cobranças consegue torná-los menos desconfortáveis com seu jeitinho especial, que sorte a minha tê-la comigo nesse percurso. Estendo a gratidão a professora Dra. Mille Caroline Rodrigues Fernandes, que desde o princípio foi figura imprescindível para que esse trabalho ganhasse

forma, obrigada pelas indicações e o olhar cuidadoso que sempre teve para comigo e minha escrita.

Enfim, neste momento da vida, estou a encerrar um ciclo para preparar-me para uma missão especial, o matinar de uma garotinha a quem devo por obrigação ofertar possibilidades que a mim foram negadas, que eu tenha êxito em mais essa função. Devo-te gratidão pequena Helena, você que vivenciou no meu ventre as angústias dessa fase final, incomodando o mínimo possível, para que eu pudesse conseguir dentro do prazo... mesmo que na prorrogação, completar esse desafio.

RESUMO

Essa dissertação realizou um estudo sobre como o componente de História da Cultura afro, cigana e indígena - HCACI vem se desenvolvendo nas escolas de ensino fundamental anos finais da rede municipal do município de Nazaré – Bahia. Mesmo a Lei 10.639 estando em vigor desde 2003, ainda são encontrados vários percalços, desde a falta de formação continuada para os/as professores/as, aos materiais didáticos, onde muitos continuam a perpetuar uma visão única dos fatos. O que vemos após duas décadas é que ainda ocorrem situações de negligências, que impedem de forma correta sua implementação, em Nazaré, optou-se pela criação de um novo componente curricular. Assim, partir do objetivo geral de compreender como, e se, este componente constitui uma ferramenta na construção de uma educação para relações étnico-raciais e antirracista nas escolas da rede pública de ensino fundamental II de Nazaré–Ba. Essa pesquisa teve uma abordagem qualitativa e os instrumentos metodológicos para sua realização se basearam na coleta de dados através de documentos como: planos de curso, cadernetas, o orientador curricular de Nazaré, Projeto Político Pedagógico e outros documentos oficiais que norteiam a educação. Para identificar as concepções e desafios que sustentam a prática dos professores que lecionam este componente utilizei de entrevistas semiestruturadas. Como suporte teórico tivemos o apoio dos escritos de Gomes (2008, 2011, 2012, 2017, 2019), Fernandes (2015, 2020), Costa, Torres, Grosfoguel (2018), Silva (1999, 2001), Arroyo (2013), Santomé (2011), Abud (2017), Bittercourt (2018) e outros/as, onde discutimos conceitos como currículo, decolonialidade, currículo turístico, educação antirracista, colonialidade. Constatamos por meio da análise dos dados obtidos em entrevistas que apesar do município ter criado um componente específico para garantir a implementação da Lei 10639/03 e 11645/08, a ausência de outros importantes suportes, tem impactos negativos na contemplação das discussões exigidas nas leis. Os resultados desse trabalho podem ser vistos pelo município como uma oportunidade de repensar o ensino do componente e buscar alternativas de melhorias.

Palavras-chaves: Ensino de História. Currículo. Lei 10.639/03. Nazaré-Ba. Relações étnico-raciais. Práticas docentes.

Abstract

This dissertation conducted a study on how the History of Afro, Gypsy and Indigenous Culture component - HCACI has been developing in the final years of elementary schools in the municipal network of the city of Nazaré - Bahia. Even though Law 10.639 has been in force since 2003, several setbacks are still found, from the lack of continuing education for teachers to teaching materials, where many continue to perpetuate a single view of the facts. What we see after two decades is that situations of negligence still occur, which prevent its correct implementation. In Nazaré, it was decided to create a new curricular component. Thus, starting from the general objective of understanding how, and if, this component constitutes a tool in the construction of an education for ethnic-racial and anti-racist relations in the public elementary schools II of Nazaré - Bahia. This research had a qualitative approach and the methodological instruments for its implementation were based on data collection through documents such as: course plans, notebooks, the Nazaré curriculum advisor, the Political Pedagogical Project and other official documents that guide education. To identify the conceptions and challenges that support the practice of teachers who teach this component, I used semi-structured interviews. As theoretical support, we had the support of the writings of Gomes (2008, 2011, 2012, 2017, 2019), Fernandes (2015, 2020), Costa, Torres, Grosfoguel (2018), Silva (1999, 2001), Arroyo (2013), Santomé (2011), Abud (2017), Bittercourt (2018) and others, where we discussed concepts such as curriculum, decoloniality, tourism curriculum, anti-racist education, coloniality. We found through the analysis of data obtained in interviews that although the municipality created a specific component to ensure the implementation of Laws 10639/03 and 11645/08, the absence of other important supports has negative impacts on the consideration of discussions required by the laws. The results of this work can be seen by the municipality as an opportunity to rethink the teaching of the component and seek alternatives for improvement.

Keywords: Teaching of history. Curriculum. Law 10.639/03. Nazaré-Ba. Ethnic-racial relations. Teaching practices.

LISTA DE SIGLAS

AfroUneb	Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afrobrasileiros
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DRCN	Documento Referencial Curricular do Município de Nazaré
DCN	Diretrizes curriculares nacionais
EMC	Educação Moral e Cívica
EMJPJ	Escola Municipalizada José Pedro de Jesus
EAD	Educação a distância
HCACI	História da Cultura afro, cigana e indígena
IBGE	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)
ISCED	Instituto Superior de Ciências da Educação
EMJPJ	Escola Municipalizada José Pedro de Jesus
LDB	Lei de diretrizes e Bases da educação
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PMEAC	Plano Municipal de Educação Antirracista de Cachoeira
PPP	Projeto Político Pedagógico da escola na qual atuo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação
PDSE	Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior
RCMN	Referencial Curricular Municipal de Nazaré-Ba
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SEMED	Secretária Municipal de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE IMAGENS, TABELAS E GRÁFICOS

Imagens

Imagem 1: Jornal Quilombo, Edição 005, p. 2. Rio de Janeiro, 1950.....	29
Imagem 2: Tabela 1489- População residente, por cor ou raça, segundo sexo- Resultado de Amostra.....	39
Imagem 3: Moradores por domicílio em terras indígenas	42
Imagem 4: Registro das aulas de campo e viagem a Cachoeira, sob a orientação da professora Mille Fernandes	49
Imagem 5: Capa e sumário do único material didático disponível na escola em que leciono, e que foi utilizado em 2019	51
Imagem 6: Plano por componente curricular – Ano letivo 2020	53
Imagem 7: Unidades temáticas por série e trimestre	66
Imagem 8: Orientador para o 6º ano	69
Imagem 9: Mapa Recôncavo da Bahia (Território de identidade 21)	80

Gráfico

Gráfico 1: Principais dificuldades apontadas pelos/as docentes no trabalho com o componente	76
---	----

Tabelas

Tabela 1: Levantamento dos municípios que trabalham a Lei 10639/03 e 11645 com ou sem componentes específicos	81
Tabela 2: Comparativo entre Nazaré e Cachoeira na aplicação da lei 10639/03 e 11645/08	84
Tabela 3: Faltas de ações de implementação da política pública (Lei 10639/03)	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CAMINHOS PERCORRIDOS, DO MOVIMENTO NEGRO, A LEI 10.639/03 À CRIAÇÃO DO COMPONENTE HISTÓRIA DA ÁFRICA EM NAZARÉ-BA	27
1.1 Uma educação para as relações étnico raciais em Nazaré: “ <i>A terra morena</i> ”	38
2. “TUDO NUM PACOTE SÓ”: A REFORMULAÇÃO DO COMPONENTE HISTÓRIA DA ÁFRICA COM A INSERÇÃO DAS MATRIZES CIGANA E INDÍGENA E SUAS IMPLICAÇÕES E DESDOBRAMENTOS	55
2.1 A construção do orientador curricular: “ <i>um norte</i> ” para o trabalho com o componente de HCACI	64
2.2 A visão dos docentes sobre o trabalho com o componente após inclusão das matrizes indígena e cigana.....	72
2.3 Um contraponto entre as experiências na implementação da Lei 10.639/03 em Nazaré e em municípios vizinhos, especificamente Cachoeira-Ba.....	79
3. O ENSINO DE HISTÓRIA, AS PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE NAZARÉ DIRECIONADOS AO TRABALHO COM O COMPONENTE HCACI.....	86
3.1 Breves pontuações sobre o ensino de História no Brasil	86
3.2 - O trabalho por vezes solitário do/a docente, suas práticas e experiências com o componente curricular HCACI.....	90
3.3- Dimensão propositiva da pesquisa: Organização de um caderno de apoio pedagógico para auxiliar no ensino no 6º ano do componente HCACI.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXOS.....	107
Anexo A: Parecer Consubstanciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CE.....	108
Anexo B: Dimensão Propositiva da Pesquisa: Organização de um caderno de apoio pedagógico para auxiliar no ensino do componente HCACI	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE	157
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	158

INTRODUÇÃO

Uma educação para as relações étnico raciais precisa perpassar por todas as áreas de conhecimento e ser um exercício de retorno ao passado para ressignificar o presente e o futuro. É com esse pensamento, e inspirada no conceito de Sankofa¹, originado de um provérbio africano, que expressa a busca da sabedoria em aprender com o passado para entender o presente e moldar o futuro, que dou início a essa reflexão. Deste saber africano, se admite a necessidade de recuperar o que foi esquecido ou renegado, reforçando a possibilidade de poder voltar atrás, às nossas raízes, para poder realizar nosso potencial e avançar. Afetada por essa sabedoria ancestral, situo aqui um pouco da minha trajetória como estudante, mulher e professora negra.

Nasci na zona rural de Laje, um pequeno município do Vale do Jiquiriça, negra e de origem humilde, cresci numa família adotiva, onde minha mãe é uma senhora branca de olhos azuis. Ser negra e me enxergar como uma criança negra sempre foi fácil, por que as diferenças físicas eram sempre salientadas em todos os lugares e até por familiares próximos. No entanto, isso não significa dizer que não tenha sido doloroso procurar em mim, ainda que sem sucesso, os traços e semelhanças consideradas bonitas: os olhos azuis, o cabelo longo e liso, presentes naqueles que eu tanto amava e me acolheram, mas totalmente ausentes em mim, ao não os encontrar era inevitável o sentimento de inferioridade.

O cabelo crespo/cacheado era tido como um problema, motivo de muito choro de minha parte nos dias de lavá-los e penteá-los e de desgaste da minha mãe que não tinha experiência, nem paciência nos cuidados desse tipo de fios, e mesmo que eu compreendesse suas dificuldades, eu a culpava, por não os deixar bonitos aos meus olhos. Silva (2010, p.33) afirma ser “[...] natural a rejeição a algo considerado ruim, a rejeição aos cabelos crespos por muitas crianças e adultos negros é resultado da atribuição de ruim que lhes é imposta pelo estereótipo”. Tudo foi construído e pensado para nos odiarmos e para que admirássemos e desejássemos aquilo que se colocou como padrão, o branco. A solução encontrada para mim, até a adolescência, onde eu assumiria a tarefa de cuidar sozinha dos meus cabelos, foi mantê-los sempre curtos, isso facilitaria os cuidados, diminuía os “transtornos” a mainha e em consequência aumentava minha baixa autoestima.

¹ Conceito materializado pelo intelectual negro Abdias do Nascimento. O Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, precisamente dos atuais países: Gana, Togo e Costa do Marfim. Sankofa pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o qual pode representar o futuro. fonte: Projeto Sankofa discute as questões e relações étnico-raciais (fiocruz.br)

Situações cotidianas ficaram marcadas na minha memória e são cicatrizes de uma criança que ainda não se curou totalmente. Ainda hoje carrego em mim um pouco do complexo de me sentir inferior e repreender os ouvidos que, às vezes sem vigilância, ainda teimam em receber com estranheza um elogio a beleza dos meus olhos, cabelos e tom de pele. No passado, não permiti que esse complexo de inferioridade, persistente, se internalizasse a ponto de me fazer afogar na crença daqueles que repetiam que eu seria “só mais uma neguinha” e que ainda daria muita “dor de cabeça” para meus pais adotivos, foi um processo constante e solitário. Mas, eu precisava combater a ideia de que estava sentenciada a repetir a história da minha mãe biológica; que em meio a vulnerabilidade socioeconômica, que sempre abateu as mulheres negras nesse país, não escapou ao ciclo da gravidez na adolescência, e sem nenhuma estrutura financeira ou psicológica foi doando cada criança que nascia sem planejamento, a famílias que, muitas vezes, mesmo contrariados, se viam por compaixão incumbidos a assumir tamanha responsabilidade.

Para Silva (2010), o estereótipo do negro estigmatizado em papéis de baixo prestígio social, contribui, em grande parte, para que as pessoas de pele clara tenham adquirido o senso comum de que os negros não têm papéis e funções diversificadas e que seu lugar na sociedade é como eternos subalternos. É preciso corrigir os estereótipos e estigmatizações, essa ação pode contribuir para evitar a internalização da incompetência. Inconscientemente fiz por mim essa correção, agarrei às pequenas oportunidades que tive, e para decepção de alguns, conclui com êxito meus estudos.

Minhas referências de mulheres negras que à época, que acreditava ser inspiração e exemplo de sucesso na vida, foram poucas, raramente as via, na tevê que assistia na casa dos vizinhos, eram inexistentes no posto de saúde da família onde procurava atendimento médico, nas embalagens dos cosméticos de cuidados e higiene pessoal, elas também nunca estavam, com exceção daqueles destinados a alisamentos capilares; ali elas apareciam, reforçando em meu imaginário que para ser lida como bonita, precisava me encaixar em um modelo conforme aquele antes e depois.

Na escola, mulheres negras na função de professora/diretora também eram raras, lembro-me de ter tido apenas duas professoras de pele negra durante o ensino fundamental e médio. Essa ausência e apagamento também permeava os livros didáticos que tanto me distraíram com suas histórias, em leituras sob a luz do candeeiro. Felizmente, muitas mudanças ocorreram, mesmo que devagar e ainda longe do ideal, a representatividade vem ganhando espaço e diferente de mim, minhas alunas têm vários exemplos de mulheres negras em quem se inspirar e ocupando espaços diversos.

Cresci sem ter acesso as discussões e reflexões sobre identidade e racismo e mesmo sem a devida consciência, hoje sei o quanto isso me fez falta. Nunca via essas temáticas sendo debatida na minha sala de aula, onde a maior parte da história presente nos livros didáticos e nos currículos de História da época, não contemplavam os excluídos da “história oficial”, meus ancestrais. Nos dias atuais, eles já estão mais presentes no cotidiano, podendo alcançar nossos adolescentes de diferentes maneiras, seja através das mídias e redes sociais, seja pelos programas de televisão. Mas, é inegável que a escola ainda continua sendo um dos principais meios para essa função.

Tenho plena consciência que essa visão negativa em relação a minha cor e a minha história só mudou, ou começou a ser combatida dentro de mim, ao longo da minha graduação na Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Campus V. Um lugar que respirava as questões étnico raciais, e que através do AfroUneb - Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afrobrasileiros eram realizados grupos de estudos, mesas de discussões e debates sobre as questões da população negra e o combate ao racismo. Assim, eu pude acessar um conhecimento que até então era estranho a mim, e ali naquela instituição, eu me fortaleci, me aceitei e nunca mais me permiti ouvir nenhuma fala de cunho racista sem uma resposta que combatesse, de forma reflexiva, qualquer atitude preconceituosa e/ou discriminatória.

Contei um pouco da minha trajetória aqui, para demonstrar o quanto me fez falta o acesso a discussões que pudessem me fortalecer para o enfrentamento das falas e atitudes racistas que me atingiam como uma lança e me envenenavam, tirando de mim o orgulho, me fazendo negar minhas características físicas ou sentir vergonha delas, principalmente durante a infância e adolescência, que são as fases em que se inicia a construção e a percepção da identidade do ser.

Hoje, eu sou a professora negra e aproveito do lugar que ocupo para amplificar vozes e discussões, as quais não tive acesso quando, lá no passado, estive como aluna. Hoje ensino e aprendo com eles e estando de volta a UNEB/Campus I, uma década depois como aluna da pós-graduação, ao me ver diante do desafio de pensar a temática para esse projeto, dei vazão a algo que me traz angústias e felicidades no meu ambiente de trabalho.

Em 2019 me tornei professora da rede municipal de Nazaré e fui contemplada com uma carga horária do componente curricular que hoje se chama História da Cultura Afro, Cigana e Indígena (HCACI), e que a princípio era o componente de História da África, uma efetivação para o cumprimento da Lei nº10.639, outorgada em 09 de janeiro de 2003 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual depois da revisão do Documento Curricular

Referencial de Nazaré incluiu no Ensino Fundamental as contribuições dos povos ciganos e indígenas no currículo.

A referida lei alterou as Diretrizes e bases da educação nacional, a fim de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História da África e Cultura Afro-brasileira e posteriormente, em 2008, foi sancionada a Lei nº 11.645, alterando mais uma vez a anterior para incluir a temática indígena. O cumprimento dessa Lei e suas modificações poderia ocorrer dentro das disciplinas que já fazem parte das matrizes curriculares dos ensinos fundamental e médio, mas preferencialmente nas aulas de História, Arte e Literatura. Nesta perspectiva, seriam abordados em salas de aulas assuntos como: as lutas do povo negro no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas sociais, econômicas e políticas, tornando-o tema obrigatório no currículo escolar da educação básica.

A Lei 10.639 foi resultado de um grande esforço de grupos como o Movimento Negro, que à época já entendia que a história da África e as contribuições de seu povo em terras brasileiras foram deixadas de lado e/ou menosprezada, em detrimento de uma história predominantemente eurocêntrica considerada modelo. Com a sua aprovação, o ensino da História da África e da cultura afro brasileira se tornou obrigatório trazer novas abordagens e valorizar conhecimentos outros, até então negligenciados. Em vigor desde 2003, os percalços para implementação dessa lei perpassam desde a formação continuada de professores, materiais didáticos que ainda hoje continuam a perpetuar uma visão única dos fatos e o que vemos é que após duas décadas ainda ocorrem situações de negligência, que impede a implementação da lei da forma como ela foi pensada.

Em algumas realidades, como em Nazaré, foram criadas alternativas para que a Lei 10.639 se tornasse mais viável e real, como a criação de um novo componente curricular. Nesta pesquisa será feito um estudo de como está ocorrendo a aplicação da lei 10.639 e com sua alteração para Lei 11.645, no ensino Fundamental II, anos finais da rede pública de Nazaré. Levando em consideração que apesar de neste município ter sido criado um componente com essa finalidade, esse fato não deveria isentar que os demais professores, conforme a lei recomenda, também tragam essas discussões em suas aulas.

Para contribuir no desenvolvimento desse trabalho várias leituras foram realizadas e me ofereceram como caminho algumas temáticas que ajudaram a orientá-lo teoricamente. Assim, no sentido de compreender categorias importantes, como currículo, colonialidade, decolonialidade utilizarei como principais aportes teóricos os estudos de Nilma Lino Gomes (2008, 2019) e Tomaz Tadeu da Silva (2001, 2010), Miguel Arroyo (2013). Em vários de seus

artigos Gomes (2008, 2011, 2012, 2013, 2019) coloca como uma referência nas pesquisas sobre racismo e currículo no contexto da educação e da escola, sempre de forma objetiva, a autora apresenta uma vasta discussão sobre a temática. No artigo *O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos (2019)*, ela traz uma discussão sobre a importância de uma descolonização dos currículos, mas que essa precisa ser feita numa perspectiva negra decolonial brasileira. Essa perspectiva denuncia os padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento e indaga a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e de conhecimento científico. Afirma que só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos suas experiências seus conhecimentos e a forma como se produzem. Para Gomes (2008, p.78), os desafios são muitos e os educadores e educadoras brasileiros/as, de qualquer pertencimento étnico-racial, são convocados a construir novas posturas e práticas pedagógicas e sociais. Dentre elas são destacadas o desenvolvimento de uma inquietude epistemológica e política, o inconformismo diante das desigualdades e aposta nos processos de emancipação social.

Essa postura a qual Gomes (2008) se refere como necessária, coaduna com algo maior: a Decolonialidade, conceito importante nesse trabalho. “(...)Tal pressuposto epistemológico, interroga a ideia do caráter universal apresentado pela ideologia eurocêntrica, denuncia as relações de poder enraizadas pela colonialidade, propondo uma geopolítica do conhecimento” (Mignolo, 2008 *apud* Fernandes, 2020, p.40). De acordo com Costa (2018) uma das vantagens do projeto acadêmico político da decolonialidade está na sua capacidade de enegrecer², sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser, do saber e nos ajudando a pensar em estratégia para transformar a realidade. A partir da atitude decolonial, (...)“o condenado emerge como um pensador, um criador e um ativista a fim de construir um novo mundo, onde outros mundos também sejam possíveis” (Costa; Torres; Grosfoguel, 2018 p. 20).

O enfrentamento da colonialidade é mais que urgente, Fernandes (2020, p. 35) afirma que “(...) a ideologia colonial determinou a estrutura cultural, histórica, desqualificou outros conhecimentos e definiu as relações entre as sociedades, a história dos povos africanos foi apagada”. Para a autora a neocolonização contribuiu/contribui para o atraso social que acabou favorecendo o “(...) aniquilamento do imaginário dos diversos povos, das suas culturas, das suas línguas e das suas representações simbólicas, bem como para a manutenção e a

² Termo aqui utilizado em substituição ao termo esclarecer, tão comumente utilizado quando se tem a intenção de explicar algo, mas que carrega em si o poder sutil de manter e proliferar o racismo.

propagação das desigualdades e injustiças sociais” (Fernandes, 2020, p.35). A mesma reforça seu pensamento afirmando que:

A história escrita pelo ocidente sobre os nossos antepassados nos distancia de qualquer referência positiva sobre o que é ser negro no Brasil. Uma história sem passado, sem escrita, sem cultura, sem grandes feitos. Nenhuma criança, jovem ou adulto negro/a vai querer se identificar com este distanciamento proposital pensado pelo ocidente sobre as histórias africanas, que é a história do mundo (Fernandes, 2020, p. 39).

A autora aponta que as epistemologias hegemônicas produziram uma inferiorização do conhecimento sobre a população negra, e sentimos os seus efeitos no dia a dia nas nossas salas de aulas, como já falado anteriormente o conhecimento sobre os povos originários foram negligenciados em um longo processo epistêmico, onde o eurocentrismo foi colocado como conhecimento universal e todo o resto foi excluído de qualquer representação.

Constitui-se como necessidade urgente o diálogo e a afirmação de perspectivas do conhecimento e de povos que foram subalternizados dentro da modernidade colonial. Uma dessas perspectivas foi a tradição de conhecimento africano e afrodiaspórico os estimados 12,5 milhões de africanos que saíram a força do seu continente e se espalharam pelas Américas Europa e outras localidades da própria África não eram corpos sem mentes, que reduziram sua participação nas nossas localidades ao trabalho braçal (Costa; Torres; Grosfoguel, 2018 p. 17).

A luta tem sido pela subversão, pela conscientização do papel da escola e do professor na construção e produção de conhecimentos que possam respeitar e valorizar essas epistemes outras, pertencentes a esses grupos sociais. A luta é pela aplicabilidade de um currículo que apresente também outras narrativas, outras vozes, e que conteste a exclusão daqueles que por muitos anos foram silenciados. Tomaz Tadeu da Silva (1999) acredito ser também valioso nessa empreitada de entender sobre currículo, no decorrer do livro, *Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo*, ele trabalha com indagações essenciais para compreensão do currículo, partindo da problematização do mesmo, de sua história, as diferenciações entre teorias tradicionais, críticas, e pós-críticas, bem como o conteúdo a ser ensinado: o que ensinar? Como ensinar? Como essas discussões poderão contribuir para formação da identidade dos alunos? Como elas devem estar inseridas no currículo?

Para Silva (2001), em uma outra obra intitulada; *Alienígenas na sala de aula*, a valorização do legado africano deve passar pela escola e por seu currículo.

O discurso do currículo [...] autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação. [...]. Há, dessa forma, um nexo muito estreito

entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção de conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos (Silva, 2001, p. 196).

É preciso refletir sobre o currículo no sentido de questionarmos; a quem ele está servindo, quem é representado e como está sendo representado em suas narrativas. Assim, a epistemologia decolonial se coloca como imprescindível, pois ela oferece uma base para nós, enquanto professores entendermos e nos questionarmos sobre representação, que para Silva (2001), é uma das formas centrais de uma estratégia crítica de análise do currículo, quais grupos sociais estão representados no currículo? De que forma eles são descritos, quais sujeitos e representações contidas nos textos curriculares?

Para Silva,

Os currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos privilegiam os valores europeus em detrimento dos valores de outros grupos étnico-raciais presentes na sociedade. Os valores desses grupos são, na maioria das vezes, ocultados ou apresentados de uma forma tal que não coloque em conflito os valores dominantes. Em consequência, as populações excluídas, podem vir a privilegiar os valores da história e cultura oficial como os únicos a serem considerados, renegando os seus próprios valores, se o processo pedagógico, o seu cotidiano e a sua cultura, não favorecer-lhes oportunidades de reflexão e reelaboração (Silva, 2010, p. 16).

É urgente romper com essa dinâmica que acaba contribuindo para que a colonialidade se torne a realidade pedagógica por meio de uma seleção com um único viés de conteúdos a serem discutidos com os estudantes, os quais priorizem somente um determinado tipo de abordagem sobre várias e desafiadoras questões sociais, políticas e culturais do país. Silva (2001), reforça que uma abordagem decolonial precisa considerar todos esses pontos, entendendo que o currículo pode ser um território contestado, e que as várias representações, em especial a de raça, podem ser redefinidas, questionadas e desconstruídas trazendo para esse campo outros olhares e conhecimentos.

O autor Miguel Arroyo (2013) em seu livro *Currículo território em disputa*, reflete sobre como o currículo trata a questão da diversidade dos sujeitos sociais que emerge em nossas sociedades, invadindo o espaço escolar e questiona se os currículos que aí estão postos, estão abertos a essas emergências. Diante da preocupação, o autor discute como o currículo contribui para apagar determinados rostos, ele afirma ser fácil descobrir que os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na história, e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem e se percam e que seu passado perca relevância. Para o autor o que é ainda pior é que as novas gerações não se impressionam com essas

desaparições, com as ausências de tantos sujeitos, de tantas histórias e de tantos coletivos que também fazem parte de nossa história, existindo um conformismo (Arroyo, 2013). Nossas bases são nortecêntricas, e sabemos quais rostos o autor coloca como sendo os privilegiados e os que sempre ficaram de fora do currículo, que para ele, acaba sendo moldado através das avaliações e do que elas avaliam e privilegiam que passaram a ser o currículo oficial imposto às escolas.

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo (Arroyo, 2013, p. 38).

Dito isso, o currículo se coloca como um território em disputa que não favorece as minorias, uma oposição a um currículo escolar que deveria proporcionar, o direito ao conhecimento, às experiências, ao entendimento, à memória, à diversidade e à cultura. Para Arroyo (2013), o direito a autoimagens positivas tem levado os(as) docentes educadores(as) responsáveis a adotar uma postura crítica, vigilante diante do material didático, até da literatura que chega às escolas e reproduz estereótipos sexistas, racistas, inferiorizantes dos povos indígenas, quilombolas, do campo, negros, pobres. O cuidado e atenção de alguns docentes vem contribuindo para uma educação que respeita as diferenças.

Nesta perspectiva do jogo de disputa no currículo, mesmo diante dos desafios e problemáticas, penso o quanto pode ter sido importante a criação desse componente curricular História da África para educação básica de Nazaré, por se constituir como uma ação que pode ser uma alternativa a mais contra o eurocentrismo da história tradicional na valorização da trajetória dos povos colonizados e/ou atingidos pela colonização, que fazem parte da nossa ancestralidade, demonstrando que o passado dessas pessoas também é importante e que o presente delas é parte da história que está sendo construída.

Em consonância com Gomes (2019) não podemos esquecer que as escolas da educação básica ainda são um dos campos onde persistem as amarras do domínio colonial que se operam por meio dos currículos, sendo emergente a necessidade de descolonizá-los, mesmo essa sendo uma tarefa difícil e que encontra forte oposição, já que este é considerado um território em disputa. A autora pontua que:

Por tudo isso e mais um pouco, a descolonização dos currículos é um desafio para construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantem incrustados nos currículos, no material

didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação (Gomes, 2019, p. 11).

Concretizar uma educação antirracista se mostra uma tarefa desafiante para muitos, e como já mencionando no início desse trabalho, requer a união de todos, legislação, governantes, comunidade escolar e família. Muitos dos/as professores/as ativos/as se formaram como estudantes e profissionais sob influência de um currículo fortemente colonializado, que invisibilizou conhecimentos outros, melhor dizendo, que se quer os considerou conhecimento, toda essa epistemologia, pouca ou nenhuma página ocupam nos nossos materiais didáticos.

Assim como tentaram apagar a trajetória e as contribuições da população negra na história do Brasil, os povos indígenas também passaram por um processo similar de invisibilização, mesmo estando presente nessas terras antes mesmo desse território se constituir, de acordo com a visão europeia como um país, essa grande presença não garantiu o respeito a sua história. E assim em 2008, foi promulgada a Lei 11.654, que complementou a Lei 10.639 alterando a redação do artigo 26-A e acrescentando ao lado do grupo étnico dos negros o estudo sobre os índios. Assim, a lei passou 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, de literatura e história brasileira (Brasil, 2008).

Podemos constatar que a instauração da Lei 11.654/08 objetiva uma mudança na compreensão da construção do Brasil, visando mostrar que os grupos étnicos indígena e negro, juntamente com os europeus, exerceram influência na história brasileira, sobretudo nas áreas social, política e econômica. A aprovação da lei reforçou a necessidade de estudar esses grupos étnicos na educação básica, contribuindo para uma educação em favor da diversidade. Para Goulart e Melo (2013)

[...]a implantação dessa normatização contribui para o abandono do ensino sob a perspectiva eurocêntrica na formação da sociedade e valoriza os grupos étnicos dos negros e dos indígenas, demonstrando ao aluno o quanto esses povos contribuíram

para a formação da sociedade brasileira e, principalmente, o quão necessário é que sejam devidamente reconhecidos (Goulart; Melo, 2013, p. 39).

A legislação aponta que a Lei 11.645/08 estabelece o tratamento da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo da educação básica, portanto o aluno deveria ter acesso a essas discussões em todas as séries do ensino fundamental e em todas as disciplinas, mas, sabemos o quanto essa realidade ainda é distante, recaindo uma grande responsabilidade sobretudo, para a disciplina de História.

O componente que aqui é objeto de estudo traz para além dos povos negros e indígenas, os povos ciganos que apesar de sua longa presença nesse território que já data de mais 400 anos, são representados no Brasil por três etnias, os Calon que estão presentes no Brasil desde 1574, os Rom e os Senti que chegaram no século XIX, ou seja, são povos que também fazem parte da formação do país e que são apenados por causa de seus costumes e modos de vida.

As comunidades ciganas enfrentam uma série de dificuldades para acessar os direitos básicos comum a todos os cidadãos. Existe uma cobrança para que o IBGE acrescente no censo demográfico um questionário que possibilite identificar essas pessoas e os locais que elas ocupam, mesmo os que vivem de maneira itinerante. A falta de coleta desses dados sobre essa população estimula ainda mais a invisibilidade e dificulta a criação de políticas públicas que possam atendê-los em suas diferenças.

No ano de 2022 o congresso nacional decretou a criação do Estatuto dos povos Ciganos, o Projeto de Lei 1387/22, aprovado pelo Senado, institui a Lei da Nacionalidade Cigana, as propostas atualmente em análise pela Câmara dos deputados abrangem áreas como a educação, a saúde, o desporto, a cultura e o lazer; visam proporcionar acesso à terra, à habitação e ao emprego; e identificam ações afirmativas a favor do povo cigano. O estatuto vem com o objetivo de garantir a efetiva inclusão social, política e econômica, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos, o combate à discriminação e as demais formas de intolerância étnica, que de forma recorrente acomete esses povos.

Nesse documento os povos ciganos são definidos como o conjunto de indivíduos de origem e ascendência cigana que se identificam e são identificados como pertencentes a um grupo étnico cujas as características culturais o distinguem, como tal, na sociedade nacional. Apesar desse estatuto ainda ser algo recente e em construção na câmara, a discussão que ele trata é antiga, e reflete a demanda desses povos por respeito e dignidade. Uma luta que se estende por décadas, mas que vem conseguindo pequenas evoluções, a exemplo de em 2006, quando foi instituída a data 24 de maio como Dia Nacional do

Cigano, um reconhecimento à contribuição dessas etnias na formação da história e cultura brasileiras. E da Resolução Nº 3/2012 que em seu artigo 1º afirma que as “crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença”³. O acesso das crianças ciganas às escolas públicas, portanto é um direito garantido por lei, e a convivência pode ser muito enriquecedora para todos e todas. A cultura cigana ainda enfrenta muitos estereótipos e muitas crenças pejorativas que permeiam a sociedade e também chega à escola que mais uma vez reforçamos, precisa ser espaço que acolhe e respeita a diversidade.

Diante do que foi tratado até aqui, percebe-se o grande desafio diante de nós professores/as, como profissionais precisamos nos desconstruir e nos reconstruir para mediar nossos alunos, mesmo que por força da lei, a construção de conhecimentos que abarquem povos diversos e conhecimentos outros, já não é admissível que estes continuem sendo vistos como menos importantes, diante dos outros. Para tal, toda oportunidade que possibilite que isso ocorra, precisa ser valorizada.

Assim, a realização dessa pesquisa me atravessa como pessoa, estudante e principalmente como professora da rede pública municipal, e espero que as reflexões aqui levantadas traga contribuições para melhoria na educação dos/as meus/minhas alunos/as nazarenos/as. A pergunta problema, que direciona esse estudo e que pretendo estabelecer uma compressão é: **De que maneira o componente curricular História da Cultura afro, cigana e indígena - HCACI constitui uma ferramenta na construção de uma educação para relações étnico-raciais e antirracista nas escolas da rede pública de Nazaré –Ba?** Tenho como objetivos: *investigar a implantação do componente curricular HCACI na rede municipal de Nazaré e sua contribuição para uma educação antirracista, e para isso torna-se necessário historicizar a criação do componente curricular História da África que posteriormente tornou-se História e Cultura Afro, Cigana e Indígena no município de Nazaré; entender como as reformulações ocorridas no componente curricular de História da África, com a inclusão das matrizes indígenas e ciganas e a criação do Orientador curricular ressoaram no trabalho do/da professor/a e conseqüentemente em sua prática docente. Através dos resultados das entrevistas analisar os saberes que fundamentam as práticas desenvolvidas pelos docentes no componente curricular HCACI.* E levando em

³ Disponível em: Página 14 do Diário Oficial da União - Seção 1, número 95, de 17/05/2012 - Imprensa Nacional.

consideração as dificuldades apontadas previamente por alguns/algumas colegas estabeleci como objetivo final para esse trabalho **elaborar Caderno de Apoio Pedagógico para esse componente** direcionado ao 6º ano.

Para tornar real os objetivos citados acima, essa pesquisa terá uma abordagem qualitativa, que tem entre suas características “compreender, explicar a precisão das relações entre o global e o local entre determinado fenômeno” (Córdova; Silveira 2009, p. 32). A pesquisa qualitativa tem o enfoque na interpretação do objeto e a importância de seu contexto; e não na mensuração, os resultados não são quantificados, sua ênfase é no subjetivo como meio de compreender.

Os instrumentos metodológicos para realização dessa pesquisa serão baseados na coleta de dados através de documentos como: atas de reuniões, diário oficial, planos de curso, o orientador curricular de Nazaré, fotos, acervos iconográficos. Para compreender as concepções que sustentam a prática do professorado, irei utilizar a entrevista semiestruturada, que terão como colaboradores professores e professoras da rede pública de Nazaré que lecionam o componente HCACI nas três escolas de ensino fundamental anos finais: Escola Municipal José Pedro de Jesus, Escola Municipal Alexandre Bittencourt e Escolas Reunidas Senhor do Bonfim. A intenção é que esse grupo de professores/as a princípio com número de no máximo 7 integrantes, seja diverso e dividido em 2 categorias que possibilite diferentes pontos de vista. Nessa perspectiva, pretendo criar uma amostragem com duplas, onde na categoria 1: estarão professores/as que estão lecionando atualmente a disciplina ou que já trabalharam com ela, categoria 2: professores/as que lecionam em HCACI mas, não possui formação na área de História e ou outras áreas das Ciências Humanas.

As narrativas de professores/as a serem coletadas através das entrevistas serão importantes para trazer elementos que dialoguem com o entendimento sobre, como que o formato de componente de História da Cultura afro, cigana e indígena foi definido e como este componente conseguiu e/ou não dar conta das demandas racistas enfrentadas pelos/as estudantes de Nazaré, contribuindo assim, para investigação na busca da resposta à pergunta de partida. Assim, as perguntas serão diferenciadas e comuns em alguns momentos, a depender do grupo ao qual elas se direcionam.

A categoria 1 responderá perguntas que girem em torno dos saberes que fundamentam as práticas desenvolvidas pelos docentes na prática do componente curricular HCACI como:

- ✓ Quais conteúdos são trabalhados nessa disciplina?
- ✓ Qual perspectiva e abordagem é utilizada para contemplar as discussões?

- ✓ Materiais didáticos e fontes de pesquisas utilizadas?
- ✓ Receptividade dos alunos diante das aulas?
- ✓ Quais as dificuldades encontradas?
- ✓ Quais as estratégias exitosas nesse componente?

Apenas a categoria 2 responderá também questões como:

- ✓ Por quais motivos está assumindo essa carga horária?
- ✓ Existe afinidade e identificação com essas discussões?
- ✓ Existem dificuldades? Quais?

Perguntas comuns a categoria 1 e 2:

- ✓ Já participou de alguma formação ofertada pelo município para o desenvolvimento desse componente especificamente?
- ✓ Conhece e/ou utiliza o Orientador curricular para HCACI como norteador dos trabalhos (de que forma?)
- ✓ Em 2020 houve a reformulação e o componente curricular de História da África passou a incluir as matrizes ciganas e indígenas, como tem feito para contemplar três grupos étnicos?
- ✓ O que achou dessa mudança, tem conseguido dar conta das discussões? Considera outra alternativa?
- ✓ Considera que as demandas enfrentadas pelos/as estudantes de Nazaré são contempladas no tocante a esse componente?

Essas são algumas das questões que pretendo abordar e compreender nessa pesquisa, saliento que por ser semiestruturada poderá vir a surgir outros questionamentos e respostas no decorrer da conversa. Então, a partir das fontes citadas acima, e dos resultados colhidos nas entrevistas, buscarei compreender como se deu a criação do componente HCACI, os meios e as estratégias pensadas para sua efetivação na prática escolar, as reformulações ocorridas e como isso ao longo desse período influenciou no trabalho docente. Para realizar procedimentos de coleta utilizei um diário de bordo para posterior cruzamentos das informações e para facilitar a análise e cruzamento de dados. Se mostrou importante realizar uma revisão bibliográfica que tratem da temática do ensino de história mobilizado na contemplação de uma história que discute uma educação antirracista em confronto com a sua normatização.

Nesta pesquisa existe a preocupação de trazer uma reflexão para que as demandas existentes e apontadas ao longo do estudo possam ser resolvidas. Com uma modalidade prática de pesquisa formação, ligada a investigação da práxis, ela se divide em três partes,

onde no **Capítulo um intitulado: Do Movimento Negro, a lei 10.639/03 e a criação do componente História da África em Nazaré-Ba**, realizo uma discussão sobre a luta da população negra que no pós abolição busca garantir o acesso à educação, que era vista como providencial para possibilitar o acesso a outros direitos negados até então pelo Estado brasileiro. Sigo fazendo um pequeno histórico de como Movimento Negro e outros movimentos sociais foram importantes para exigir mudanças nas leis do país que pudessem contemplar o povo negro e minimizar a situação de marginalização econômica e discriminação racial vivenciada, toda a luta culmina com a aprovação da Lei 10.639 no ano 2003, uma grande vitória, que marca a institucionalização e o compromisso do Estado para com a efetivação de uma escola que pudesse combater o racismo, construindo no cotidiano uma educação para relações étnico-raciais e antirracista. Com o subtítulo: Uma educação para as relações étnico raciais em Nazaré: “*a terra morena*”, coloco a pesquisa no cenário local estabelecendo uma linha do tempo de como nas escolas de Nazaré a Lei 10.639/03 foi se tornando real, reforçando a necessidade de se realizar na prática escolar uma educação que possibilite ações de respeito a todos em suas diferenças.

O capítulo dois; “Tudo num pacote só”: A reformulação do componente História da África com a inserção das matrizes cigana e indígena e suas implicações e desdobramentos, fiz uma reflexão sobre a maneira como o componente está estabelecido atualmente. Apesar de compreender que existe a necessidade de a educação contemplar uma variedade de povos, fica a reflexão se de fato é possível fazer isso de forma globalizante, em um componente que tem apenas 1 hora aula de duração, o propósito aqui é pensar melhorias para um trabalho docente que de fato tenha possibilidade de ser algo real. No subtítulo 2.1: A visão docente sobre o trabalho com o componente HCACI após mudanças, pontuei sobre o processo de construção do orientador curricular para o componente HCAIC.

No subtítulo 2.2: Um contraponto entre as experiências na implementação da Lei 10.639/03 em Nazaré e em Cachoeira-Ba, a ideia aqui foi buscar outras referências em que a lei está sendo aplicada e como isso está sendo feito, ao visualizar outras realidades, alguns pontos podem servir de experiências no sentido de estar sempre buscando melhorias. Dessa forma, o município de Cachoeira, também no Recôncavo da Bahia com uma trajetória histórica similar, tem muito a nos ensinar.

No subtítulo 2.3: O orientador curricular como “*um norte*” para o trabalho com o componente de HCACI, os retornos das entrevistas ajudaram a compreender se orientador oferece algum suporte no sentido de norteamento dos trabalhos docentes e como ele se coloca na prática diária do professor/ra, realizei leituras e análises também sobre outros

documentos, como Projeto Político Pedagógico da escola na qual atuo - PPP- EMJPJ, e o Referencial Curricular Municipal de Nazaré-Ba - RCMN, 2021.

O capítulo três: Os saberes, práticas e experiências dos professores/as da rede pública de Nazaré direcionados ao trabalho com o componente curricular HCACI, ficou dividido em dois subtítulos e a dimensão propositiva. O 3.1: Faz um breve resumo sobre o ensino de História no Brasil, onde realizo de forma abreviada um estudo sobre a História como disciplina escolar, suas pretensões iniciais de servir a formação das classes dominantes do país, na época sempre seguindo ao que na Europa era estabelecido e colocando como importante a ser trabalhado com os alunos, assim foi deixado de lado a história genuinamente brasileira, seus povos e suas diversidades. Passeio pelo período da ditadura civil-militar e as alterações que mais uma vez focaram principalmente no ensino de História, passado esse período, mas não vencidas em sua totalidade todas as suas consequências, chegamos a redemocratização e as determinações legais da Lei de diretrizes e Bases da educação – LDB que trouxeram mudanças significativas na educação, chegando na BNCC e suas problemáticas.

No subtítulo 3.2 - O trabalho por vezes solitário do/a docente, suas práticas e experiências com o componente curricular HCACI, busquei as experiências dos/as docentes, como eles/as realizam seu planejamento, suas fontes de pesquisas, experiências exitosas e dificuldades.

A dimensão propositiva desta pesquisa teve como propósito a organização de um caderno de apoio pedagógico para auxiliar no ensino do componente HCACI no 6º ano do ensino Fundamental II, o curto prazo do mestrado não permitiu, algo mais amplo. O material respeita a autonomia do/a professor/a, mas leva em consideração as dificuldades encontradas durante o ano que assumi as aulas e hoje, que já não tenho essa carga horária, continuo ouvindo as objeções de alguns/algumas colegas, principalmente os/as que destacam a pouca habilidade com os meios tecnológicos, e o quanto isso dificulta a realização de pesquisas e o acesso a materiais que possam dá suporte as suas aulas, daqueles/as que encontram-se com extensa carga horária, sem formação na área, mas que por motivos variados e arranjos institucionais acabam com uma carga horária de HCACI, mesmo sem se sentir apto ou até mesmo sem ter afinidade com as demandas trazidas pelo componente. A ideia foi compilar discussões que já existem em variados sites e materiais confiáveis, em linguagem acessível e adaptada a sala de aula e a realidade dos nossos alunos. Saliento sempre, que a formação continuada do/a professor/a para uma educação antirracista é a mais importante de todas as ações, para tornar real o que muitas vezes ainda permanece apenas no papel.

Os 20 anos de implementação de existência da lei ainda não garantiu que ela esteja sendo aplicada em todas as escolas do país, e no ano de 2023 que celebramos o aniversário de duas décadas, nos deparamos com os resultados de uma pesquisa divulgada pelo portal Geledés e Instituto *Alana.org.br*⁴ que repercutiu nacionalmente por meio das redes sociais e em vários programas de televisão. Um estudo que foi realizado ao longo de 2022 buscou verificar como e se foram construídas condições pelas Secretarias Municipais de Educação para combater o racismo estrutural, quais os passos percorridos, as lacunas existentes e os desafios que compõem o grave cenário da implementação da lei nas redes municipais de ensino, principais responsáveis pela educação básica do país. Os resultados apontaram que 71% das secretarias realizam pouca ou nenhuma ação para implementar a Lei 10.639/03, o estudo foi realizado com 1.187 secretarias, o que equivale a 21% das redes municipais de ensino do país. Apenas 29% das secretarias realizam ações consistentes e perenes para garantir a implementação da lei. Sendo assim, apesar de existir motivos para celebrar, ainda existe um caminho logo a ser trilhado.

Caminhemos! Que este trabalho possa trazer contribuições no sentido de possibilitar reflexões e melhorias para educação de Nazaré, e que essas se transformem em atitudes práticas, já que está evidente que necessitamos reforçar o compromisso coletivo entre sociedade civil e representantes do poder público para o fortalecimento da Lei 10.639 na prática e para que possamos garantir condições para a sua realização também como enfrentamento ao racismo na área da educação e em toda a nossa sociedade.

⁴ Disponível em: Lei sobre ensino de história e cultura afro-brasileira não é cumprida na maioria dos municípios brasileiros, aponta pesquisa de Geledés e Instituto Alana - Alana, acesso em 29/05/202.

1. CAMINHOS PERCORRIDOS, DO MOVIMENTO NEGRO, A LEI 10.639/03 À CRIAÇÃO DO COMPONENTE HISTÓRIA DA ÁFRICA EM NAZARÉ-BA

A abolição da escravidão no Brasil não ofereceu aos negros libertos possibilidades de recomeçarem suas vidas com condições dignas mínimas. Com a ausência de apoio do governo, sem indenização ou auxílio para que essa população pudesse conseguir se reerguer, o povo negro foi marginalizado e empurrado para as periferias das cidades e da sociedade. A abolição também não os livrou da discriminação, nem de todas as demais consequências que vieram junto com ela na nova condição de vida. A exclusão social e a miséria, se tornaram uma constante na vida dessa população que teve que aprender sem apoio do Estado mecanismos de sobrevivência e ascensão.

A discriminação racial passou a determinar os destinos seja na esfera social, econômica, política e até mesmo cultural do povo negro. Agora estavam livres, mas sem acesso à educação, moradia e emprego, já tinham cumprido “seu papel” diante do governo, na condição de escravizados, e como trabalhadores assalariados foram preteridos perante os imigrantes europeus, vindo da Itália, Japão e outros países com todo incentivo estatal. Os negros já não eram vistos como úteis para o trabalho livre, mas sim, como um empecilho ao desenvolvimento do país, que até ali os usou como principal mão de obra para alavancar sua economia.

O processo educacional da população negra tem uma forte relação com o regime escravocrata brasileiro, por mais de 300 anos não era permitido que o escravizado fosse alfabetizado. Em sua apresentação, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a então ministra-chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), Matilde Ribeiro, assim se expressava com relação à questão:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (Brasil, 2004, p.07).

Como o acesso à educação e outros direitos sempre foram dificultados para população negra através de leis e decretos e mesmo com a abolição da escravatura, em 13 de maio de

1888, os estereótipos de uma população que foi dominada por mais de três séculos não foram apagados. O abandono total do governo brasileiro faz a população negra atentar-se ao fato de que a liberdade era apenas o primeiro passo, na longa luta pela igualdade racial e que era necessário urgentemente criar técnicas sociais para melhorar sua posição social e também conseguiria oportunizar mobilidade social para transpor a condição de exclusão e miséria na qual se encontrava boa parte do povo negro no pós-abolição.

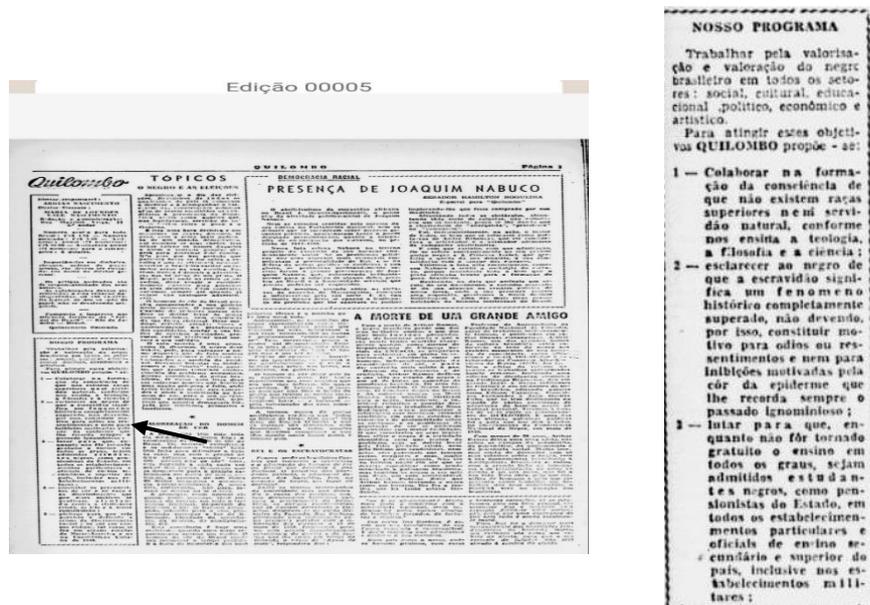
A integração do negro foi tardia, causada pela exclusão desse indivíduo em todos os setores da sociedade e, na educação não tinha como ser diferente. A escola e a educação formal nesse contexto passaram a ser a principal alternativa para mudança desse cenário, era a crença que o acesso à educação poderia oferecer possibilidade de ascensão para povo preto. Para Santos (2005)

A valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para acender de *status*. Houve uma propensão dos negros em valorizar a escola e a aprendizagem escolar como um bem supremo e uma espécie de “abre-te sésamo” da sociedade moderna. A escola passou a ser definida socialmente pelos negros como veículo de ascensão social [...] (Santos, 2005, p.21).

O autor utiliza como fonte o jornal *Quilombo*, dirigido pelo intelectual Abdias do Nascimento que, lá na primeira metade do século XX, trouxe uma discussão que indicava a educação formal para povo preto como uma maneira de “superação da exclusão sócio-racial a que estavam submetidos” e apontava para necessidade de que enquanto o ensino não fosse gratuito em todos os graus, era de suma importância que se garantisse bolsas de estudos para alunos negros em escolas particulares e também militares do país (SANTOS, 2005). Nesse jornal a exclusão sofrida pelo povo negro, principalmente no âmbito das políticas públicas de acesso à educação, se coloca como um dos assuntos mais tratados nos artigos de suas publicações, a seguir destaco um trecho da sessão intitulada “Nosso Programa”, disponível no acervo da Biblioteca Nacional Digital que diz:

Lutar para que enquanto não for tornado garantido o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país inclusive nos estabelecimentos militares. (Quilombo, Jornal. In: BNDigital).

Imagem 1: Jornal Quilombo, Edição 005, p. 2. Rio de Janeiro, 1950



Fonte: Biblioteca Nacional Digital⁵

Nota-se que a educação era uma das principais, senão a principal, pauta de a população negra antes das legislações instituírem educação formal para esse público.

Na década de 1980, durante o processo de abertura política e redemocratização da sociedade, foi possível observar uma nova forma de atuação política dos negros e negras brasileiros, que passaram a atuar ativamente por meio dos novos movimentos sociais, trazendo outro conjunto de problematização e novas formas de atuação e reivindicação política.

A redemocratização do país iniciada nos anos 1980 também possibilita a emersão de um novo perfil de intelectual que tematiza as relações raciais, sobretudo no campo educacional.[...] As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do país, resultando em questionamentos à política educacional. Desencadeia-se um processo de pressão ao Ministério da Educação, aos gestores dos sistemas de ensino e às escolas públicas sobre o seu papel na superação do racismo na escola e na sociedade (Gomes, 2011, p. 112).

Nas suas reivindicações, o Movimento Negro passa a indagar o Estado, a esquerda brasileira e os movimentos sociais sobre os seus posicionamentos neutros e omissos diante da centralidade da raça na formação do país. Passam a focar em intervenção política, exigindo do

⁵ Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/>. Acesso em: 02 de outubro 2023.

Estado a adoção de políticas de ação afirmativa e a intervenção, mediante a inserção de ativistas e intelectuais do Movimento Negro nas administrações municipais e estaduais de caráter progressista e no próprio governo federal (Gomes, 2011). Esses intelectuais que também de dentro das universidades públicas, passam a produzir conhecimento sobre as relações étnico-raciais, muitos já faziam parte do Movimento Negro ou por ele foi influenciado.

Com a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, e precisava corrigir uma realidade ainda marcada por posturas recheadas de preconceito, racismo e discriminação à aqueles, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas. Essa constituição foi marcada pelos 100 anos da abolição, e com ela grandes manifestações dos movimentos negros brasileiros que desde a instituição do Movimento Negro Unificado⁶, em 1978, admitiu reivindicações de caráter denunciativo que possibilitaram no ano da Constituinte a criação da Fundação Palmares, o importante marco para a comunidade negra brasileira, que assinalava a preservação das demarcações sociais culturais e econômicas da contribuição do povo negro no Brasil.

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que educação tem um papel estratégico, e que ela sozinha não irá resolver tudo, mas ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros (Gomes, 2011). Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004, p. 7) argumenta que:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (Brasil, 2004, p. 07)

Mesmo que hoje sejam encontrados vários estudos apontando a escola também como um forte veículo de difusão da discriminação racial, é inegável que neste contexto ela se apresentava como um importante meio de obter-se mobilidade social coletiva para os mais

⁶ Em 1978 o MNU surge como o movimento aglutinador e ativista de todas essas demandas, principalmente a questão de denúncia política das questões raciais, com a participação de militantes fundadores dessas organizações espalhadas pelo país (Pereira, 2010).

desfavorecidos economicamente. Sendo assim, a escola enquanto uma instituição que oferece educação formal, ocupa um papel dúbio na sociedade, pois o ensino brasileiro com as fortes bases eurocêntricas que possui, em muitos locais do país, acaba perpetuando a face negativa desse espaço, pregando a reprodução da discriminação racial, a inferiorização de sua cultura negra e a estereotipação da África que é também alimentada pelos mais diversos veículos de comunicação.

Percebendo o quanto esse lado negativo da escola e do sistema de ensino brasileiro era e é danoso para a formação das crianças e adolescentes, os movimentos sociais, unidos aos intelectuais negros militantes, passam a incluir em suas agendas de reivindicações e a exigir junto ao Estado brasileiro o estudo da história do continente africano, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Pode-se dizer que esse é o prenúncio da luta que culmina na aprovação da Lei 10.639, alguns anos à frente.

Do final dos anos 1990 e no século seguinte, o Movimento Negro brasileiro constata a necessidade de ações e intervenções mais concretas, as demandas passam a afirmar que a educação básica e superior é um direito social e junto com elas o direito à diversidade étnico-racial. A educação é reafirmada como uma forma de intervir na realidade, e assim, torna-se cenário de disputas políticas e um dos principais campos de elaboração de leis, que são frutos de processos de lutas e disputas de grupos da sociedade organizados em torno de interesses diversos. Partindo dessa premissa, os grupos reivindicatórios aproveitaram de diferentes eventos e meios para cobrar que as mudanças requisitadas fossem implementadas. As exigências políticas pressionaram o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso pela implementação de políticas públicas de combate ao racismo.

A Marcha Zumbi dos Palmares, foi um momento muito importante na implementação de políticas públicas de combate ao racismo na esfera de políticas e proposições de legislações em favor da população negra brasileira. A partir desse momento, todas as ações organizadas anteriormente passaram a ter o alcance político de abrangência de compromisso do Estado brasileiro, protagonizada por parlamentares negros. No trecho abaixo, Santos (2005) cita as comemorações do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, como:

Reivindicações como estas na esfera educacional foram mais uma vez requeridas ao estado brasileiro na primeira metade da década de 90 do século XX quando foi realizado um dos eventos mais importantes organizados pelas entidades negras dos brasileiros a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo pela cidadania e a vida*. Esta foi realização dia 29 de novembro de 1995 em Brasília quando os seus organizadores foram recebidos pelo presidente Fernando Henrique Cardoso no Palácio do Planalto. Mais uma vez as lideranças dos movimentos negros

denunciaram a discriminação racial e condenaram o racismo contra os negros no Brasil. Mais do que isto, integraram chefe do estado brasileiro o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Social* que continha várias propostas anti-racistas (Santos, 2005, p. 25).

As pressões dos movimentos reivindicatórios como o citado acima foram efetivas no sentido de conquistar algumas mudanças, era um começo, e se refletiu, mesmo que de forma lenta, nos anos de 1990, quando houve a revisão e/ou exclusão de alguns materiais didáticos que compartilhavam uma visão inferiorizada dos negros e aos poucos alguns estados e municípios sob a influência de políticos simpatizantes a essa causa deram início a um processo de reformulação de normas que regulavam o ensino na época. Aqui na Bahia, no município de Salvador, a Lei Orgânica⁷ estabeleceu no artigo 183, § 6º que “é vedada a distribuição de livros que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito” (Silva, 2005, *apud* Silva Junior 1998 *in*: Leis Orgânicas do município de Salvador e Belo Horizonte). E com esse mesmo objetivo outros municípios seguiram pelo mesmo caminho, como Rio de Janeiro em 1990 e Teresina em 1999,

[...] as pressões dos movimentos negros, e conseqüentemente suas articulações com políticos mais sensíveis à questão racial brasileira, tiveram como resultado a inclusão por meio de leis de disciplina sobre História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio, nas redes estaduais e municipais de ensino (Santos, 2005, p.26).

Algumas das leis criadas por iniciativa de Estados e municípios sob a pressão dos movimentos negros, permaneceram no papel, sem se efetivar na prática. Santos (2005) traz como exemplo a capital Brasília, que no governo de Cristovam Buarque sancionou em setembro de 1996 a Lei nº 1.187 que trazia a proposta de introduzir o “Estudo da raça negra” como conteúdo programático dos currículos de ensino do Distrito Federal e que mesmo sendo aprovada pela câmara distrital, até a data do estudo realizado pelo autor no ano de 2005, ainda não havia sido implementada. Assim, em mais um típico caso, nesse país de leis que não saíram do papel, “não foram tomadas as providências para que efetivamente se concretizasse o ensino de disciplinas que valorizassem os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação de nosso país”, e na prática pouco se modificou (Santos, 2005, p. 32).

O primeiro ano do século XXI, também foi destaque nessa luta, com realizações de eventos como as pré-conferências estaduais e a Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001, na UERJ, esses eventos nacionais antecederam a 3ª

⁷ Lei Orgânica do Município de Salvador promulgada em 05/04/1990.

Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas - ONU que ocorreu de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul. A conferência de Durban foi mais uma oportunidade de denunciar a educação como um setor que também contribui para a construção de um quadro de desigualdades raciais. Por meio da conferência a comunidade negra brasileira presente naquele dia estabeleceu a partir da resolução criada ali, que a educação ocuparia o papel central como principal ferramenta de reivindicação nas políticas contra o racismo.

A visibilidade internacional contribui para que essa demanda finalmente venha a fazer parte da agenda política e do compromisso do Estado brasileiro, “com todos os avanços e as contradições possíveis”. Ambos os eventos foram marcos e reforçaram a construção de um consenso entre as entidades do Movimento Negro sobre a necessidade da implantação de ações afirmativas, sendo a educação básica, a superior e o mercado de trabalho as áreas mais enfatizadas (Gomes, 2011, p. 114). Assim,

[...] o debate sobre o direito à educação como um componente da construção da igualdade social passa a ser interrogado pelo Movimento Negro brasileiro e é recolocado em outros moldes. Esse movimento traz à cena pública e exige da política educacional a urgência da construção da equidade como uma das maneiras de se garantir aos coletivos diversos – tratados historicamente como desiguais – a concretização da igualdade. Uma igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças (Gomes, 2011, p.114).

O princípio da equidade reconhece que não somos todos iguais, mas que é preciso ajustar esse desequilíbrio garantindo que as pessoas desfrutem das mesmas oportunidades, considerando as diferenças individuais. Para Gomes (2011) ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, o Movimento Negro cobra a implementação das políticas públicas e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação dessas políticas, pontua a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a efetiva superação das desigualdades étnico-raciais, dentre outras.

O Movimento Negro foi fundamental em todo esse processo, com sua forte atuação trouxe para o centro discussões teóricas e epistemológicas sobre racismo, desigualdade racial, crítica a democracia racial, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões de afro-brasileiras e etc. Conforme Gomes (2017), esse movimento social fez e faz a tradução intercultural das teorias e interpretações críticas realizadas sobre a temática racial da academia para a população negra e pobre, possibilitando que o conhecimento

acadêmico extrapole os muros da universidade. Foi o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem uma questão social, que precisava ser compreendida como política de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado.

Durante o século XX, o Movimento Negro esteve à frente de várias reivindicações principalmente após o surgimento do Movimento Negro Unificado, e em 2002 com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato considerando a importância das pautas dos movimentos sociais negros na luta contra o racismo, já iniciado muito tempo atrás, deu continuidade a construção de um ensino “democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil” (Santos, 2005, p.32). Em 2003 o movimento negro brasileiro conseguiu em 9 de janeiro promulgar a Lei nº 10.639/03, alterando assim a lei 9.394 /96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, tornando o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira obrigatórios durante a educação básica. A LDB passou a partir dali a conter em texto o acréscimo dos artigos abaixo:

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 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 (Brasil, 1996, p. 21).

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 1996, p. 51).

A legislação tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, sendo elas públicas ou particulares, desde o ensino fundamental até o ensino médio. A aprovação da Lei 10.639, foi uma vitória na luta travada a muitos anos contra o racismo no sistema educacional do Brasil e ao tornar-se lei, diferente de antes que se indicava pela recomendação, ao passar a ter caráter legal e obrigatório, ganha também maior respaldo, pois já não dependia apenas de iniciativas individuais de estados e municípios, agora a obrigatoriedade fazia parte do sistema jurídico nacional e como tal deveria ser cumprido.

A implementação da Lei 10.639 se coloca como uma das políticas públicas mais importantes na busca curricular por novas abordagens, mesmo que debates antigos já faziam críticas ao eurocentrismo do ensino de História nas escolas. Para Almeida e Sanchez (2017)

A Lei 10.639/2003 questiona o currículo oficial. É por meio dele que se escolhem as prioridades do que ensinar ou não na escola e, por isso, houve uma naturalização de seus conteúdos como uma representação da verdade. O currículo é âmbito de construção política de representações oficialmente aceitas – de mundo, de sociedade, de pessoas –, das quais se entende que todo cidadão deva apropriar-se, dada a obrigatoriedade de frequência à Educação Básica no Brasil. Assim, a Lei 10.639/03 tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira (Almeida; Sanchez, 2017, p. 57).

A escola continua sendo um lugar privilegiado na tarefa de amplificar vozes, que por muito tempo foram caladas e um currículo comprometido pode possibilitar a desconstrução de mentalidades e práticas preconceituosas. Essa lei representava um grande avanço, tornou obrigatório possibilitar o conhecimento de uma parte da história que nem sempre nos foi contada; a história e a cultura afro-brasileira. Ela foi também uma ruptura, cuja a ampliação tem se dado, com limites e avanços, por força da lei (Gomes, 2012).

Ainda em 2003, a lei 10.639 foi fortalecida com a criação da SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Desta forma, a questão racial ganha mais visibilidade na agenda nacional e aumenta a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. Ainda nesse intuito, foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução n.1 de 17 no ano de 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, resultado da parceria entre o Ministério da Educação e a SEPPIR. De acordo com a Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (2004, p.08) o principal objetivo dos atos acima citados seria promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.

As DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais começam seu texto apontado para necessidade de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização das ações afirmativas, seguido da necessidade de se educar para um novo entendimento das relações raciais no Brasil. Uma das questões centrais levantadas pelo parecer é referente ao mito da democracia racial e o respeito à diversidade na construção de uma nova perspectiva das relações étnico-raciais. O mito da democracia racial foi uma ideia forjada e alimentada por muitos anos no país, na qual se difundia a crença de que se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Brasil, 2004).

O documento se propõe a apresentar ações que possuem como objetivos orientar e encaminhar determinações que devem ser seguidas quanto ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a Educação das Relações Étnico-Raciais. As determinações se constituem em um conjunto de conhecimentos a serem ministrados pelos professores e adotados pelos estabelecimentos de ensino em todos os níveis e modalidades, no município, Estado e federação. Estas determinações estão reunidas em um conjunto de doze proposições que sugerem não somente o seu conteúdo, mas também traçam objetivos e propõe encaminhamentos do ponto de vista metodológico de como se deve tratar cada uma delas e sua relação com as bases e princípios filosóficos elencados no parecer.

As DCNs deram uma direção, mas ainda assim o cumprimento da lei não se tornou uma realidade em todas as escolas do país. Em 2009, foi lançado pelo Ministério da Educação e pela SEPPIR, o Plano Nacional de Implementação das referidas diretrizes curriculares. Cada vez mais era e é urgente se investir em formação continuada de professores e também na reformulação dos cursos universitários de formação de professores, que no passado ainda demoraram alguns anos para incluir essa temática em sua grade de disciplinas. Pude vivenciar isso como aluna do curso de licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia, só vim ter acesso a disciplina de História da África com apenas 60 horas, já na reta final do curso, lá pros anos de 2012, conclui o curso um ano depois.

A aprovação da lei foi sim, um passo muito importante, no entanto, é preciso pontuar como vimos que a lei, por si só não consegue garantir a efetivação de suas normas e prerrogativas. Na prática, a lei se torna mais um instrumento para que, na dinâmica do dia a dia da escola, com todas as problemáticas e conflitos que ali se dão, sejam produzidos os significados e os valores em torno de seu conteúdo. Para Gomes (2011), a efetivação da lei 10.639 depende da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja, de fato, garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc. Para a autora, a lei e as diretrizes acabam entrando em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo e a naturalização das desigualdades raciais. Tendo assim, um caminho tenso e complexo a percorrer (Gomes, 2011, p.116).

Almeida e Sanchez (2017) nos traz a seguinte reflexão;

Não há uma relação direta e imediata entre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e a mudança das relações sociais desiguais, mas ele pode ser instrumento de tensionamento das desigualdades raciais, caminho para a desconstrução gradual de mentalidades e práticas sociais discriminatórias, por meio da tentativa de

estabelecer diálogos entre visões, concepções e experiências múltiplas – sem que se preestabeleçam a superioridade e a dominação de umas sobre as demais (Cerri, 2006) – e da construção coletiva de uma realidade que contemple a diversidade, garantindo que alguns grupos não apenas deixem de ser responsabilizados por não se adequarem a espaços que os discriminam, mas também saiam do seu local de invisibilidade, silenciamento, exclusão. Pressupomos que uma educação direcionada por esses preceitos poderá produzir reflexos nas relações sociais vividas por indivíduos formados a partir de novos olhares e posturas diante do conhecimento e da apropriação de valores e atitudes pautados na igualdade de direitos e no respeito às diferenças, capacitados para intervir no mundo e transformá-lo (Almeida; Sanchez, 2017, p. 58).

Nesta perspectiva, o que se espera é que ao menos a longo prazo, o contato com tais discussões contribua na formação de cidadãos que possam respeitar o outro, na condição de igual, sem que a escola tenha sido o espaço onde a concepção de existência de uma tal superioridade de um sobre o outro tenha sido alimentada.

As novas exigências legais a princípio geraram nos meios escolares e acadêmicos algumas inquietações e muitas dúvidas, umas das maiores dificuldades apontadas para o ensino de África nas escolas era o pouco conhecimento que ainda se tinha sobre essa temática à época. É inegável que a instrução da maioria dos professores sobre o tema era insuficiente e foi construído sob lembranças e imagens marcadas por estereótipos regadas a muito preconceito. A situação tornava-se mais grave quando analisávamos que o livro didático, considerado em muitas escolas como o principal recurso, era utilizado por muitos/as professores/as como um manual de estudos e de conhecimento, estavam permeados de silêncios, desconhecimentos e representações eurocêntricas.

O livro didático ainda é nos dias atuais um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas onde, na maioria das vezes, esse livro constitui - se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares. Também para o professor dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supre as suas dificuldades pedagógicas (Silva, 2010, p.18).

É necessário ter atenção e cuidado quando utilizamos esses materiais pedagógicos, para não servirmos de instrumentos de amplificação desses estereótipos e do racismo. Para Silva (2010) além da omissão e distorção histórico-cultural, a presença dos estereótipos no livro didático e outros materiais pedagógicos, podem determinar a rejeição inconsciente a um saber que humilha, pois não é nada confortável para um criança negra aprender a história de seus ancestrais apenas através da abordagem sobre a escravidão. Como as imagens e informações estereotipadas dominam os meios de comunicação, os livros didáticos muitas vezes incorporam a tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o continente africano e a discriminação, a qual são submetidos os afrodescendentes.

Ainda nos dias atuais, são poucas as obras utilizadas em sala de aula que reservam algumas páginas a história da África, as limitações ao ensiná-la transcendem o ambiente escolar e se relacionam com os preconceitos existentes na sociedade brasileira, refletindo de certo modo, no despreparo do/a professor/a e na “desatenção” intencional das editoras pelo tema. Para Oliva (2007) a falta de outras referências imagéticas, seja na formação escolar, no convívio familiar ou nas relações sociais cotidianas, fez com que as imagens do continente africano, circulantes nos veículos da comunicação social e nos meios de entretenimento, ocupassem os espaços da memória reservados às representações sobre os africanos e a África.

Diante da obrigatoriedade da Lei 10.639 e das resoluções e pareceres que se seguiram, cada escola foi se adequando de acordo com sua realidade, tentando trazer para prática as exigências legais. Mas, ainda hoje não é incomum aquelas que não alterou em nada seu currículo e nem exigiu que o professor o fizesse mesmo diante das demandas, nessas, a História da cultura afro-brasileira, permanece sendo uma discussão pontual que com frequência ocorre apenas no 20 de novembro.

1.1 Uma educação para as relações étnico raciais em Nazaré: “*A terra morena*”

Seguiremos a partir daqui, pontuando como que a educação pública de Nazaré se colocou diante da obrigatoriedade e necessidade de implementar em sua realidade a Lei 10.639/03 e para situar essa pesquisa no marco espacial é importante conhecer um pouco do local do qual estou a tratar. Nazaré é uma cidade localizada no Recôncavo da Bahia, a *terra morena* como carinhosamente é conhecida, é uma cidade histórica na região, possui 253,780 km², uma população estimada de 28.661 pessoas (IBGE/NAZARÉ, 2021). É cortada ao meio pelo Rio Jaguaripe e fica à 239 km de Salvador, utilizando-se as rodovias BR-101 e BA-324. Tem como acesso alternativo o percurso de 60 Km pela BA-001, através da Ilha de Itaparica, até o terminal marítimo de Bom Despacho, de onde se faz a travessia da Baía de Todos os Santos pelo Sistema *Ferry-Boat*, até à Capital. Atualmente, mantém divisa com os municípios de: Muniz Ferreira, São Felipe, Maragogipe, Jaguaripe e Aratuípe. Juntamente com a cidade de Santo Antônio de Jesus, o Município pertence à Região Econômica do Recôncavo Sul.

O pseudônimo “*Nazaré: terra Morena*” aparece no hino oficial da cidade que foi escrito pelo Professor Newton Dommini e tem a Melodia criada pelo professor Almiro Oliveira, o termo se popularizou e é usado como *slogans* e em nomes de estabelecimentos comerciais. Segue trecho da letra do hino:

[...]

*Tu és terra morena
Cidade de Nazaré, Nazaré
Onde impera a bondade
A esperança e a fé
Com essas grandes Virtudes
Que Deus te fez possuir
Tu és formosa, tu és garbosa
És uma Jóia a luzir (biz).
[...]*

Apesar da aparente aceitação e do pouco questionamento para os motivos que possam ter levado a origem do termo que referencia a cidade como uma *terra morena*, o censo IBGE 2022 apontou Nazaré com uma população de 27.060 habitantes residentes no município na data de referência, para entender como esse número total se divide dentro da categoria cor, precisei recorrer aos dados do censo 2010⁸ que disponibiliza essa classificação mostrando como esse total se divide por cor, os nazarenos que na época totalizaram 27.274 pessoas, se dividiram da seguinte forma: 4.014 pessoas se autodeclararam brancas, ou seja, 14,72% da população, o total que se declarou pretos somou-se 6.326 pessoas, totalizando-se 23,19%, enquanto o número de pardos somou-se 16.642 pessoas, o que totalizou 61,02%.

Imagem 2: Tabela 1489 - População residente, por cor ou raça, segundo sexo - Resultado de Amostra.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
1	Tabela 1489 - População residente, por cor ou raça, segundo o sexo a a religião - Resultados Gerais da Amostra																		
2	Município - Nazaré (BA)																		
3	Religião - Total																		
4	Ano - 2010																		
5	Cor ou raça x Variável																		
6	Sexo	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração											
7		População	População	População	População	População	População	População	População	População	População	População	População residente - percentual do total geral						
8	Total	27274	100	4014	14,72	6326	23,19	258	0,95	16642	61,02	34	0,12	-	-				
9	Homens	13225	48,49	1876	6,88	3064	11,23	133	0,49	8128	29,8	24	0,09	-	-				
10	Mulheres	14049	51,51	2138	7,84	3261	11,96	126	0,46	8514	31,22	10	0,04	-	-				
11	Fonte: IBGE - Censo Demográfico																		
12																			

Fonte: IBGE (2010)

⁸ Resultados do censo 2010, Disponível em: Tabela 1489: População residente, por cor ou raça, segundo o sexo a a religião - Resultados Gerais da Amostra (ibge.gov.br). Acesso em 16/10/2023. Os dados do censo mais recente, o de 2022, ainda não foram disponibilizados com a distribuição por cor da população na data de coleta dos dados, sendo assim, justificado a utilização da pesquisa feita em 2010.

Pretos e pardos juntos constitui um contingente de 22.968 pessoas, ou seja, 84,21% da população total e formam um grupo racial classificado como negros. O conceito de negro é definido pelo Estatuto da Igualdade Racial como sendo o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo IBGE, para esse instituto uma pessoa parda é considerada mestiça, pois apresenta uma mistura acentuada entre uma ou mais etnias, mas é importante salientar que existem argumentos contrários à classificação de pretos e pardos em um mesmo grupo. Uma pesquisa realizada pela *Agência Senado*⁹ a demais estudiosos, afirma que pretos sofrem muito mais discriminação. E, segundo a teoria do Colorismo¹⁰, quanto mais escura/retinta a cor da pele de uma pessoa, maior o racismo sofrido em nossa sociedade.

A cidade que visivelmente é preta, ao ser questionada, nega sua cor, e de maneira romantizada ainda hoje eleva o codinome *morena* como um troféu a se orgulhar. As problemáticas presentes nas entrelinhas de um resultado oficial de pesquisa, podem denunciar que se enxergar ou autodeclarar-se enquanto uma pessoa de pele morena, (aqui vamos entendê-la como sendo o tom pardo, oficialmente utilizado) demonstra a rejeição a cor preta, possivelmente a negação minimiza em parte, o peso do racismo que só quem tem a pele preta retinta sabe o quanto é doloroso, num país onde você é valorizado ou não, pela cor da sua pele, a cor preta é a indesejada, pois acaba sendo alvo de mais racismo.

A rejeição, traz consigo o receio, a dúvida e até o medo que muitas pessoas têm ao se declararem pretas, conscientemente ou não, acabam por reproduzirem a ideia enraizada que persiste há séculos em nosso país: a visão negativa e inferiorizada imposta as pessoas de pele preta, criando escalas de tons de melanina, onde quanto menos pigmento na tez, melhor. Assim, há de se compreender que ninguém deseja ser associado a algo que a ideologia branca e dominante, rotineiramente considera inferior, julga e trata de maneira injusta, todos os dias. O termo *terra morena* de Nazaré é só um reflexo, ainda atual de uma conjuntura que sustenta o racismo presente em nossas terras a séculos.

É importante aqui ressaltar que, historicamente o termo “moreno” também tem sua origem ligada ao racismo, vem da palavra “mouro”, que era usada pelos europeus para se referir aos povos invasores originários do Norte da África. Esses povos ocuparam diversos territórios, como a Península Ibérica, e foram associados a características negativas pelos

⁹ Disponível em: Negro continuará sendo oprimido enquanto o Brasil não se assumir racista, dizem especialistas — Senado Notícias. Acesso em: 18 de out. de 2023.

¹⁰ O termo colorismo é definido como a diferença de tratamento, entre pessoas negras, pode ser chamado também de pigmentocracia que é a discriminação pela cor da pele, assim, quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão e discriminação essa pessoa irá sofrer. Colorismo: o que é, como funciona (geledes.org.br)

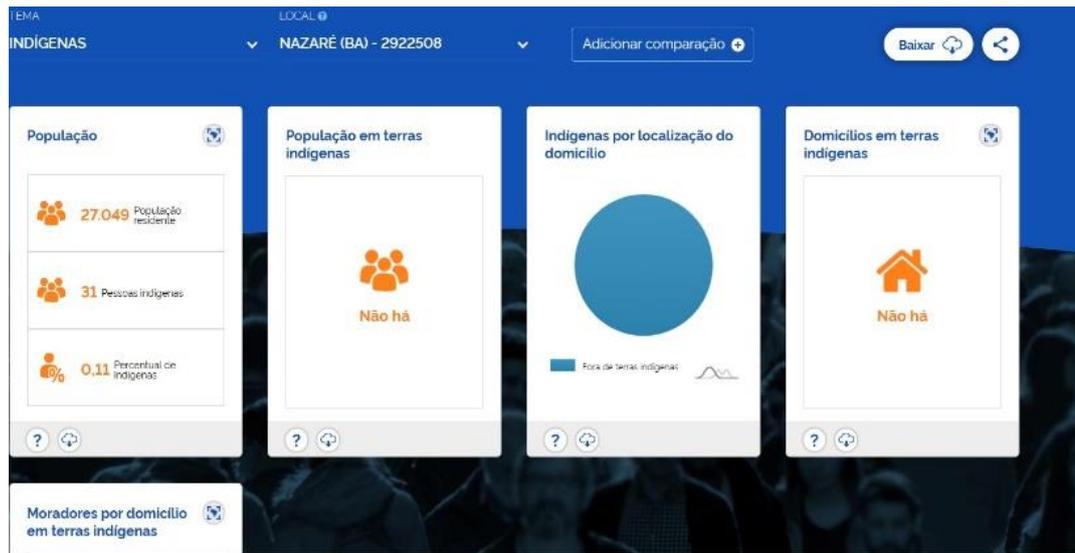
européus, como a religião islâmica e a pele escura. Aqui no Brasil durante os séculos XV e XVI, “mouro” acabou se transformando em “moreno”, mas, mesmo com histórico de racismo, pessoas com essa característica, apesar de também sofrerem preconceito, se veem e sentem em situação amena se comparada ao preto, pois como mencionando acima, quanto mais escura a pele, mais o racismo se faz presente.

Nazaré tem uma história que remonta aos tempos da colonização, os modos de produção que levaram a ser conhecida em todo país foram herdados dos povos indígenas que habitavam essas terras antes da chegada dos europeus. A presença indígena nessa região remete a seu histórico mais antigo, estudos afirmam que em 1593, apenas 60 anos após a chegada dos europeus, na região onde hoje está a cidade Nazaré, já existia a aldeia de Santo Antônio dos Índios de Jaguaripe, e a partir dessa data inicia-se o povoamento dos colonizadores portugueses na região. Falar de povoamento europeu requer pontuar que este se deu sob a perseguição e expulsão de povos indígenas das terras que sempre foram deles. As presenças indígenas e negra dividiram espaços em aldeamentos nos arredores de engenhos e em torno das igrejas que foram sendo construídas na região (Fernandes, 2015. p. 77).

A modificação na redação da Lei 10.639/03 para inserção dos povos indígenas, deu-se tomando por base, que o Brasil é um país marcado pela diversidade étnica e que, portanto, vários povos fazem parte da nossa identidade, sobretudo os indígenas, que habitavam o território brasileiro antes mesmo da chegada dos colonizadores. Reconheceu-se a necessidade do respeito e do reconhecimento à cultura indígena. Sabemos que infelizmente a história dos povos indígenas é sobretudo lembrada em uma data “oficial” do ano letivo, dia 19 de abril, quando é celebrado o Dia dos povos indígenas, que alguns ainda teimam em chamar apenas de “Dia do índio” como se toda gama de diversidade de povos, línguas e costumes pudessem ser tratados de forma tão simplória e no singular.

Segundo o IBGE, no último censo de 2022 foi apontado que 31 pessoas, ou seja, 0,11% do total de 27.049 habitantes de Nazaré, autodeclararam-se indígenas, todos são residentes fora de terras indígenas. Conforme imagem a seguir:

Imagem 3: Moradores indígenas por domicílio



Fonte: IBGE (Santo Antônio de Jesus, 2022).

Dessa forma, a inserção dos povos indígenas no currículo da educação de Nazaré, em um componente específico, considera principalmente as obrigações legais, mas também a pretensão de valorizar as heranças históricas, já que Nazaré teve em sua origem uma presença indígena marcante, acabou herdando dessa influência os modos de fazer e produzir a farinha e tornou-se na região uma das maiores produtoras desse bem tão valioso e que foi a base da alimentação no período colonial.

De acordo com a autora Mille Fernandes (2015), a farinha de mandioca servia para além do alimentar, era usada também como moeda de troca e forma de pagamento. Devido à boa qualidade da farinha de Copioba que ali se produzia e pela cidade ser o local de escoamento desse produto que chegava também de outras cidades, em função do porto e ferrovia que existiam na cidade, o município passou a ser conhecido como “Nazaré das farinhas” e por muito tempo, o porto de Nazaré situado no limite da navegação do Jaguaripe, especializou-se como porto farinheiro (Fernandes, 2015. p. 77).

Desse passado longínquo, também foi herdado dos povos indígenas e dos negros da região que tinham ancestralidade africana, os modos de fazer cerâmica e a prática da venda dessas peças que deu origem a famosa Feira de Caxixi¹¹ que acontece na cidade de Nazaré

¹¹ A palavra **Caxixi s.m.** é um idiofone que é percutido indiretamente, sendo ele agitado, chocalhado, é mais conhecida em referência a um instrumento de origem africana, sendo um dos remanescentes da cultura *bantu* (proveniente da região do Congo e Angola). Atualmente, o caxixi é encontrado como um dos idiofones mais populares no Brasil, presente nas rodas de capoeira, cocos, rituais de candomblé, principalmente no estado da Bahia. Presente também em diversos gêneros musicais como samba. Disponível em: Caxixi — Universidade Federal da Paraíba - UFPB Laboratório de Estudos Etnomusicológicos - LABEET, acesso em 25/09/2023. Nesse estudo os Caxixis não se configuram como um instrumento musical e sim pequenas peças feitas de cerâmicas, com utilidades variadas.

durante as celebrações da Semana Santa, tradição que se repete a mais de 300 anos. Os Caxixis expostos e vendidos em Nazaré, são produzidos em olarias da região de Maragogipinho¹², são artesanatos feitos de barro/argila que retratam imagens humanas, animais, utensílios domésticos e outros temas, em miniaturas ou até grande porte.

Conta a história que há mais de trezentos anos, um oleiro de nome Patrício (alguns citam a companhia de um irmão) estando em Maragogipinho, vilarejo distrito de Aratuípe, maior centro de fabricação de cerâmicas artesanais das Américas, com seu estoque de caxixis em quantidade grande sem clientes interessados na compra, resolveu numa sexta-feira santa pegar sua canoa, enchê-la com as peças estocadas e ir para Nazaré das Farinhas expor na praça principal da cidade. Para sua surpresa a população que foi gozar os feriados da Semana Santa, comprou em pouco tempo, todo o seu material, além de ser solicitado pelos compradores para repetir a dose em outras ocasiões. Patrício, voltando à Maragogipinho com a canoa vazia, contou o ocorrido aos outros oleiros, e assim, despertou interesses dos amigos que se prepararam. No ano seguinte, com os seus trabalhos e em comboio, levaram nas canoas suas peças na Semana Santa, nascendo, assim, a tradição. O tempo foi passando e a evolução da feira foi tomando força. Visitantes de todos os lugares começaram a despertar. interesses pela feira, indo inicialmente montados em animais, de barcos e até de trem que adentrava pela cidade levando mais visitantes (Santos, 2020, p.230).

A Feira de Caxixis virou tradição e hoje acontece juntamente com a realização de shows artísticos com atrações conhecidas até nacionalmente, movimentam um público estimado em 100 mil pessoas que visitam o município durante a feira que dura cerca 4 dias e conta com a participação de aproximadamente 250 barracas de artesanatos espalhadas nas praças Alexandre Bittencourt e dos Táxis. A feira movimentando a economia local nesse período.

A cidade que hoje tem mais de 400 anos de povoamento e 174 anos de emancipação política, tem em sua longa história a presença das tradições da cultura indígena e negra e é mais uma que se formou através da grande presença do povo africano, trazido para o Brasil na condição de escravizado (Fernandes, 2015. p. 81). Para Nazaré foram trazidas pessoas de diferentes regiões da África, principalmente Angola e suas influências culturais estão presentes até os dias atuais, (...) “na organização social e familiar, nas comunidades-terreiro, de nação Congo-Angola e através da língua falada” (Fernandes, 2015, p. 78).

As inúmeras influências se estendem a religiosidade praticada na cidade, e apesar do censo IBGE 2010¹³ apontar um contingente pequeno, mais precisamente do total de 27.274 habitantes, apenas 164 pessoas ou 0,6% responderam confirmando pertencer ao candomblé e/ou a umbanda. Enquanto 61, 17% se disseram católicos e 16,03% evangélicos em suas

¹² Para mais informações sobre o povoado de Maragogipinho, visitar página: Maragogipinho é considerado o maior pólo de cerâmica para artesanato da América Latina (visiteobrasil.com.br). Acesso em: 27 de out. de 2023.

¹³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/nazare> acesso em: 28 de abr. de 2023. O último censo de 2022 até esse momento não divulgou os dados atualizados.

variadas ramificações. A observação me permite ousar afirmar que o número de candomblecistas e umbandistas não condiz com a realidade da cidade que também é conhecida na região pela presença de terreiros de Candomblé. Contudo, assim como a negação a real cor da pele, é comum também se negar a religiosidade, e se por algum motivo o entrevistado não se sentiu à vontade para confirmar sua crença, o resultado é sempre um número muito abaixo da realidade. Na escola em que leciono, é perceptível que muitos dos alunos são iniciados no Candomblé, ou os familiares são praticantes.

Na pesquisa de Marilene Martins dos Santos (2020) que resultou em uma dissertação intitulada; *O Discurso Feminino no Ylê Axé Alaketu Ajunsun Zitozan – Terreiro Reinado Congo de Ouro - Nazaré: entre a oralidade e a escrita*, a autora aponta que Nazaré é conhecida como a “*cidade da macumba*” seus colaboradores, através de entrevistas reafirmaram essa fama em vários partes do texto, a seguir destaco a fala de uma entrevistada que ressalta que mesmo sendo uma pessoa conhecida na cidade, sente que está exposta a viver situações de racismo e intolerância religiosa, constatando que mesmo na cidade da “macumba”, ser praticante de uma religião que sofre tanto preconceito pode por vezes ser desafiante:

Esse seu parecer nos ajuda na confirmação das nossas suposições quando analisamos a sua resposta para o quesito anterior, ao entendermos como uma questão de preocupação com a sua imagem – para uma pessoa que ocupa um espaço de prestígio dentro da comunidade, reconhecer que a realidade lá fora para o povo de santo, mesmo na “cidade da macumba”, como muitos costumam falar e, ainda assim, representando um terreiro que conquistou um espaço diferenciado entre as demais comunidades de santo na região, não é tão confortável, mesmo com outros respaldos sociais, parece ser um tanto complicado. Admitir que o racismo existe com outras pessoas é uma coisa, consigo mesma doe mais (Marilene Santos, 2020, p. 443).

[...]

Então, como resultado, temos que a cidade do Axé, do Candomblé e da Macumba, Nazaré, no dia a dia não se mostra tão familiar como os aspectos da religiosidade afrobrasileira (Marilene Santos, 2020, p.451).

A autora aponta que muitas das ideias que se constrói sobre um possível ambiente de respeito a religiosidade do outro em Nazaré, faz parte da criação de mitos, não se refletindo na realidade. Ou seja, o fato de Nazaré ser conhecida como *terra da macumba* não exclui a rejeição e a intolerância sofrida pelos adeptos das religiões de matrizes africanas por partes de muitos moradores.

Mitos são criações para justificar uma ação ou comportamento de um povo, mas podem ocultar ou outros. Então, para o contexto específico, destacamos alguns: o mito de que Cachoeira e Nazaré, ambas localizadas no Recôncavo Baiano, são cidades da “macumba” e, por isso, não há manifestação de rejeição de negras/os através da religião (Marilene Santos, 2020, p. 494).

[...]

Outro mito muito comum em cidades pequenas, é de que o convívio mais próximo entre as pessoas em geral, garante o respeito mútuo: “Todo mundo conhece todo mundo” (Vanessa); “É raridade, o povo já está acostumado” (Nega) (Marilene Santos, 2020, p. 494).

Entendemos que não é apenas um ou outro fator, mas o conjunto. Lembramos que os três últimos mitos: “Nazaré cidade da macumba”, “cidade pequena como referência familiar” e “o poder da imagem social contra o racismo”, associados também como causa da ausência de racismo, são originados de um mito maior: da “democracia racial” e, juntos, colaboram para o fortalecimento desta última (Marilene Santos, 2020, p. 496).

O mito da democracia racial citada acima, e que já apareceu em outros momentos nessa escrita, é uma expressão que se refere à ideia equivocada de que o Brasil é um país livre de preconceito racial/racismo e que a miscigenação teria criado uma sociedade igualitária. Na verdade, como podemos ver a realidade é bem diferente. A miscigenação não é sinônimo de igualdade e harmonia entre as “raças”, mas sim um processo histórico que foi marcado por desigualdades e violência. A ideia de que a miscigenação teria criado uma sociedade igualitária é falsa e esconde a realidade do racismo estrutural no Brasil. A seguir Nascimento (1978) explica como essa ideia de democracia racial se consolidou no Brasil.

(...) erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. (...) A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o 'maior motivo de orgulho nacional' (...). No entanto, "devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país (Nascimento, 1978, p. 41 e 92).

Gilberto Freyre, na obra *Casa-Grande & Senzala*, 1933, consolidou os fundamentos desse mito que foi construído historicamente pela classe dominante, mas foi aceito, pelas camadas das demais classes sociais, até mesmo população negra. Essa obra conseguiu representar de maneira popular as relações entre negros e brancos do país e transformá-la numa ideologia racial oficial, que ainda hoje convence muitas pessoas que acreditam que ela é praticada. Os dados e estudos referentes as desigualdades no nosso país apontam que não é, e nem nunca foi.

O racismo em suas variadas formas é uma realidade no país e afeta negativamente a vida de milhões de brasileiros. Voltando pra o contexto dessa pesquisa, referente ao racismo religioso na cidade de Nazaré é possível perceber na fala da entrevistada a seguir que é ele mais intenso por parte dos adeptos de religiões evangélicas: *“Não. Só os crentes mesmo que critica. Você sabe, onde tem crente, coisa de candomblé, os crentes não gosta. Mas por fora,*

não vejo ninguém criticar não. A cidade de Nazaré, mesmo, já é uma cidade que é da macumba”. (Santos, 202, p. 498). Apesar da entrevistada relatar uma tranquilidade diante do resto da população, os não evangélicos, os dados da última pesquisa do Censo-IBGE divulgada, pode demonstrar que a preocupação e o medo dos julgamentos do outro, pode acabar inibindo as respostas, o que reflete no resultado final da pesquisa, contribuindo para um retrato da sociedade nazarena não condizente com a realidade.

A religiosidade é uma parte importante da vida de muitas pessoas, e a liberdade de praticar a religião é um direito humano fundamental. No entanto, muitas pessoas que praticam religiões de matriz africana enfrentam a discriminação e intolerância religiosa. De acordo com um artigo do **Politize!**¹⁴, as religiões de matriz africana são frequentemente alvo de preconceito e intolerância religiosa no Brasil. Isso pode levar algumas pessoas a esconder sua religião ou a praticá-la em segredo. Esconder a própria religião pode ser uma escolha difícil, mas compreensível, especialmente quando a pessoa teme ser discriminada ou sofrer violências por causa de sua crença. É importante lembrar que, todas as religiões merecem respeito e tolerância. A diversidade religiosa é uma parte importante da cultura brasileira, e todas as pessoas devem ter o direito de praticar sua religião livremente, sem medo de discriminação ou violência.

É preciso combater o preconceito e a intolerância religiosa por meio da educação e do diálogo, e a escola precisa ser um espaço que questiona tais comportamentos e contribua para eliminá-los, afinal, as heranças culturais são expressadas no ambiente escolar, local que deveria sempre ser de respeito as diferenças, mas por vezes é só mais um dentre tantos outros, em que a criança e o/a adolescente se sentem perseguido/a e inferiorizado/a, também por seus traços culturais. É necessário que sempre seja trabalhado com os alunos o respeito ao outro em suas diferenças.

E no sentido de contribuir para essa educação, é que vemos no ano de 2009, a construção de uma proposta que visava possibilitar a implementação da Lei 10.639, já em vigor há 6 anos, contemplando o combate ao racismo e a intolerância religiosa na rede pública de Nazaré, especificamente no ensino fundamental, anos finais.

Assim, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Nazaré, foi pensada e concretizada a criação do componente curricular História da África, uma iniciativa proposta

¹⁴ Disponível em: Religiões de matriz africana: quais são e por que sofrem preconceito | Politize! Acesso em: 06 de nov. de 2023.

pela professora Mille Caroline Rodrigues Fernandes¹⁵, que até o ano de 2023 assumiu uma carga horária no Ensino Fundamental II no componente que ela criou como História da África, e que atualmente se chama História da cultura afro, cigana e indígena. A criação do componente História da África pela professora Mille Fernandes tinha como intuito atender a obrigação legal exigida primeiramente pela LDB e reforçada com a implementação da Lei 10.639/03. Sabemos que a lei não faz menção a necessidade de criação de novos componentes curriculares para torná-la realidade, mas sabemos também, que a ciências humanas possui uma carga horária menor e na hierarquia das disciplinas escolares, História e companhia não são vistas como as mais importantes. É visível que existe uma disputa, seja para se colocar como importante ao lado das áreas de linguagens e exatas, seja por necessidade de mais tempo diante as demais.

Na época, sob a orientação da professora Mille Fernandes o componente de História da África passou a fazer parte do quadro de matrizes curriculares em 2010, concomitante com a realização do projeto *Makalé: Construindo novas práticas pedagógicas através da cultura Negra*¹⁶, também criado pela mesma e que nesse contexto, veio com o objetivo de se incorporar as propostas e discussões que seriam contemplados no componente de História da África. Na premissa da autora:

A Lei 10.639 quando sancionada, em virtude da percepção sobre várias lacunas históricas referentes aos conteúdos escolares ligados a cultura afro-brasileira, aponta para a importância dessa população na construção da identidade brasileira, para além da folclorização ou de datas comemorativas. Seu propósito maior visa à transformação de visões de mundo e mentalidades que favoreçam o respeito às diferenças. Dessa forma, analisar o contexto histórico nazareno, o qual a população se formou, percebemos a necessidade de um trabalho pedagógico calcado em romper com o preconceito em relação à cultura negra, levando em conta que a cidade de Nazaré possui uma ascendência africana muito peculiar (Fernandes, 2015, p.82).

A ideia basilar do projeto era que ele trouxesse para sala de aula os ensinamentos e aprendizados da cultura negra já presente na escola, através dos/as alunos/as e da comunidade em seu entorno. Assim, o projeto *Makalê* foi desdobrado em subprojetos que pudessem contemplar “a ancestralidade, a memória e as tradições orais” (Fernandes, 2015, p.87).

¹⁵ Pesquisadora negra, formada em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc/UNEB). Foi professora do município de Nazaré durante 16 anos, criando e desenvolvendo projetos voltados para educação antirracista para os/as estudantes, como para docentes da educação pública municipal.

¹⁶ Iniciado em 2010, o projeto *Makalé* nasce a partir do componente curricular História da África com o objetivo de inserir a cultura Negra no currículo oficial de ensino público de Nazaré, pensando nas demandas e anseios do alunado (Fernandes 2015, p.84).

Arelados às atividades de campo, o projeto ofereceu formação docente e elementos necessários sobre a cultura africana brasileira com o objetivo de enriquecer de maneira crítica as práticas didático-pedagógicas dos/as professores/as nas duas escolas que a época ofertava o ensino fundamental II.

O projeto se colocou como uma estratégia de enfrentamento e combate ao preconceito religioso sofrido por alunos e alunas do 9º ano de uma das escolas estudadas, em que aqueles que eram adeptos de religiões de matrizes africanas, ao se afastarem para cumprirem suas obrigações, no retorno à escola, vivenciavam situações de constrangimentos por parte dos colegas e até de alguns professores/as. O desconhecimento sobre essas religiões, contribuiu para alimentar uma série de preconceitos e intolerância, que se manifestam no ambiente escolar de diversas maneiras, perseguindo e constrangendo os adolescentes que delas fazem parte.

Segundo a autora do projeto, ao trazer para sala de aula a religiosidade como parte da cultura negra vivida pelo povo de Nazaré, que é algo tão presente no cotidiano desses/as alunos/as e da população em geral, o projeto *Makalê* se colocou como elemento didático-pedagógico usado para enriquecer as aulas dos professores de História da África, e em suas ações viabilizou o debate sobre a cultura negra nas práticas escolares e a conscientização para a luta contra todas as formas de preconceito, discriminação e desigualdade (Fernandes, 2015. p. 83-85).

É importante salientar, que a realização do projeto ocorreu dentro do componente de História da África, e mesmo tendo o respaldo da Lei 10.639, encontros de formação de professores, ainda assim, os empecilhos foram comuns. Professores não são neutros, trazem para suas práticas pedagógicas suas preferências, e também seus preconceitos e racismo (Fernandes, 2015.p. 88). Assim, o projeto *Makalê* e seus subprojetos enfrentaram algumas dificuldades para serem colocados em prática, encontrando resistências por parte de professores/as que afirmavam não conseguir trabalhar com essas temáticas e que temiam uma reação negativa dos demais alunos/as, postura que mais uma vez silenciava as vozes de grupos marginalizados.

O conflito de ideias faz parte e é saudável no ambiente escolar, desde que o debate seja feito com respeito, então na época a solução combinada entre os docentes para possibilitar que os trabalhos prosseguissem, foi não ensinar sobre as religiões de matrizes africanas, mas também sobre nenhuma outra. Já que a escola é laica e se discutir sobre determinada religião causava desconforto, que valessem para todas (Fernandes, 2015 p.85-86). Mesmo diante dos entraves, o fato da cidade trazer em sua essência as heranças culturais

negras, não davam margem para negar tudo isso, invisibilizando-as mais uma vez para evitar confrontos e desconfortos. Assim, era necessário

(Re)significar a história de Nazaré no currículo de suas escolas em potência prática de atos de currículo vinculado à formação, é ao mesmo tempo, uma maneira de solução epistemológica para compreendermos o empoderamento do processo de democratização do currículo, como uma experiência que pode ser singularizada e como um bem comum socialmente referenciado. As ações referenciadas no projeto é a compreensão de que o currículo está assumindo novas configurações e que apontam para o avanço teórico na problematização, na compreensão e na sistematização destes novos conhecimentos.

Sobremaneira, (en)trelaçar a cultura de Nazaré ao currículo, significa tornar possível uma proposta educacional que dê vez e voz a diversidade do processo pedagógico. Uma forma de vivenciar a ação da escola para formação do aluno, segundo uma finalidade social determinada dando um sentido e um significado que vão além da específica operacionalização do ensino (Fernandes, 2015, p.89).

A criação do componente História da África e a realização do projeto *Makalê* naquele contexto foi uma maneira de trazer para o currículo das escolas de Nazaré, a história do seu povo, sua cultura, uma forma de fazer a comunidade se sentir representada por um currículo que desde sempre os negligenciou. Fernandes (2015) fala em uma proposta de dar “vez e voz” à diversidade, mesmo diante dos conflitos que surgiram, a necessidade de rompimento dos ranços e preconceitos era mais urgente, ainda mais por que as ações pretendiam se estender a participação dos familiares e conhecidos dos alunos. Foram convidados os pais, avós dos alunos e pessoas mais velhas que utilizavam, a oralidade em forma de cantigas, provérbios e contos como estratégias no processo de ensino e aprendizagem. (Fernandes, 2015.p. 90).

No período em que estive em prática, o projeto resultou na consolidação de grupos de estudos e reflexões sobre a temática da cultura negra, realizou aulas de campo nas cidades de Cachoeira, centro histórico de Salvador, e incentivou a participação dos demais professores da escola.

Imagem 4: Registro das aulas de campo e viagem a Cachoeira, sob a orientação da professora Mille Caroline Fernandes



Fonte: (Arquivo pessoal da professora Dr^a. Mille Fernandes).

O projeto *Makalê* concorreu nacionalmente ao edital Ideais Criativas da Fundação Cultural Palmares em 2010, ficando em 18º lugar. E na educação de Nazaré deixou sua marca por possibilitar uma “proposição didática inovadora”, (...) “priorizando uma educação com práticas antirracistas e uma aprendizagem que questione e problematize o mundo vivido”. (Fernandes, 2015, p.92).

O componente seguiu fazendo parte da base diversificada da matriz curricular do município, a professora Mille Fernandes, referência local para o andamento desse componente, nesse meio tempo, se afastou para cursar doutorado com pesquisa de campo em Angola. E em 2019, eu tomei posse do cargo de professora de História da rede, e pelo que notei, muitas das ações iniciadas pela professora Mille Fernandes não tiveram continuidade, soma-se a isso a mudança de gestão no município, já não existia grupo de estudos, e as tão necessárias formações continuadas que contemplassem essas discussões, desde a data que estou como professora do município, nunca ocorreram.

Como parte da minha carga horária recebi as aulas dos 6º e 7º anos de História da África, que na caderneta escolar era registrado oficialmente como “História da cultura afro” o componente havia sofrido uma modificação no nome, mas, no cotidiano seguia sendo chamado História da África e para alguns assim permanece até hoje.

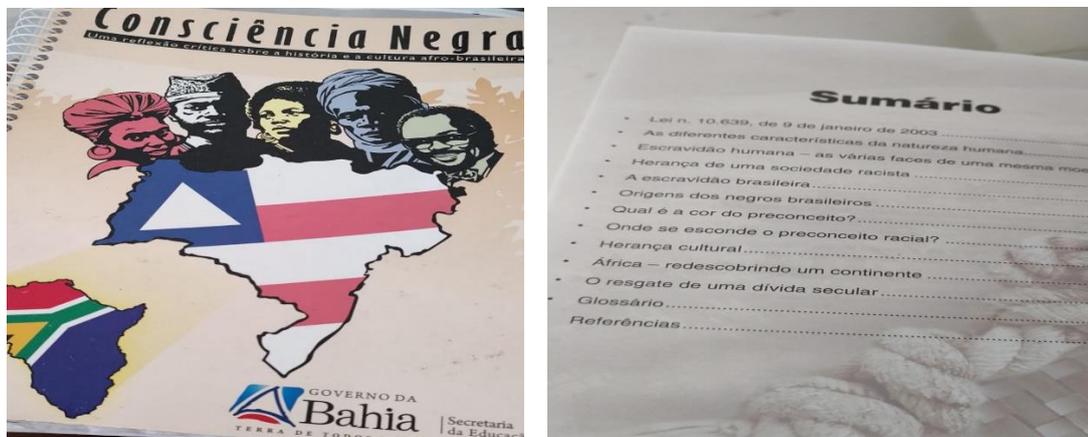
Me vi diante da responsabilidade de ensinar a História da África, tendo plena consciência das minhas deficiências e do quanto minha formação foi falha no momento de oferecer as noções básicas sobre a história do *continente mãe* da humanidade. Recorri a coordenação, que me disponibilizou em uma única folha de ofício uma listagem de conteúdos desconstruídos, não tive acesso a um plano de curso do componente ou um direcionamento, naquela instituição até aquele momento, pois os conteúdos ainda não haviam sido construídos. Naquele papel encontrei um misto de História do Brasil com enfoque no processo de escravidão e a relação de trabalho entre senhores e escravizados, as punições sofridas e a

importância dessa mão de obra para economia do país. Fiquei muito angustiada, pois não via um sentido nesses conteúdos, já que em História do Brasil esses temas já são contemplados. Tinha em mente o nome do componente; História da África e ou História da cultura afro e não sabia onde ela foi parar entre aqueles tópicos soltos.

Em meio a agitação e a eminência do encerramento do primeiro semestre e dos festejos juninos, eu novata na equipe, busquei orientação com os demais colegas com quem dividia a carga horária, para entender qual a melhor forma de proceder e de onde deveria partir ou prosseguir, já que a escola realiza como uma de suas avaliações ao fim de cada unidade letiva, uma atividade globalizada, onde todos os professores/ras que dividem os mesmos componentes, devem cobrar os mesmos conteúdos, sendo assim necessário, que caminhem juntos/as, no mesmo ritmo. Aproveito para pontuar que essa metodologia acaba desconsiderando a diversidade que cada turma possui, mas aqui esse não é o foco.

Uma das colegas à época, me apresentou um livro intitulado *Consciência Negra: uma reflexão crítica sobre a história e a cultura afro-brasileira*¹⁷ (2006), a coordenadora também já o havia mencionado, e era o único material didático utilizado nesse componente, a professora muito gentil, me sinalizou até onde ela já havia trabalhado, para que eu desse continuidade, o mesmo material era utilizado em todas as séries, independente da maturidade da turma ou possibilidade de ampliação das discussões.

Imagem 5: Capa e sumário do único material didático disponível na escola em que leciono, e que foi utilizado em 2019



Fonte: (Arquivo pessoal).

¹⁷ Esse livro é de autoria de Walny Terezinha de Marino Vianna, Curitiba, Paraná, da editora Recomeço, ano de 2006, foi ofertado pelo Governo da Bahia a rede pública de ensino.

Me questionei como seria feito no ano seguinte, se a obra era utilizada em todas as turmas, logo as discussões iriam se repetir. Sabendo da riqueza em produções de pesquisas e matérias disponíveis na internet, pedi autorização a coordenação para pensar em um plano de trabalho para o componente, expliquei-a os motivos e a mesma autorizou. Já tinha conhecimento que o componente não deveria tratar apenas da História da África e baseado nisso, fui às pesquisas. Elaborei por conta própria, dentro das minhas possibilidades, pensando nas dificuldades da equipe e no que considerava necessidade naquele momento para os/as alunos/as um plano de curso, que seguimos no segundo semestre de 2019 e com o desdobramento da carga horária em 2020, acabei assumindo sozinha toda a carga horária do componente.

No ano de 2020, já na segunda semana de trabalho fomos surpreendidos/as com o início da pandemia de Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais, com o agravamento da situação, a inexistência de vacina e o pânico, as aulas passaram a ocorrer em formato remoto. Como a escola em que atuo possui uma clientela majoritariamente desfavorecida economicamente, os/as alunos/as foram profundamente prejudicados/as. Grande parte não disponibilizava de aparelhos tecnológicos e internet para acompanhar as aulas ao vivo, recorrendo aos blocos impressos de atividades que levando em consideração fatores diversos, como; falta de estímulo para o estudo, ausência de rotina por parte dos responsáveis no acompanhamento da vida escolar dos adolescentes, a desmotivação foi se instaurando com o passar do tempo aumentada pela demora ao não retorno ao presencial, muitos dos blocos de atividades impressas retornavam para nós completamente em branco. O andamento dos trabalhos foi bem prejudicado diante nesse cenário.

Em meio as turbulências do período o trabalho continuou sendo realizado, a seguir, elenquei a essa escrita, como ficou a divisão de conteúdos do componente História da Cultura afro nesse período, lembrando que a intenção, era que as discussões conseguissem caminhar interseccionadas com o plano de curso construído para disciplina de História, possibilitando atividades comuns e possíveis complementações das discussões realizadas nas aulas e trabalhos interdisciplinares.

Para contemplar as discussões de cada conteúdo eram necessárias horas de dedicação à pesquisa e elaboração de material didático que levando em conta a conjuntura vivenciada precisava ser o mais simples possível. Sugeri que o ponto inicial deveria se estabelecer com os/as alunos/as a compreensão dos motivos que levaram a existência de um componente com um objetivo de complementar a História convencional e como a Lei 10.639 se colocou como

o resultado da luta e da resiliência do Movimento Negro em suas reivindicações por um currículo menos eurocentrado. E assim ficou:

Imagem 6: Plano por componente curricular – Ano letivo 2020 (Conteúdos planejados para serem trabalhados no II semestre de 2019 e no ano letivo de 2020)

I unidade

6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Continente africano e seus estereótipos. ✓ A Lei 10.639/03; a obrigatoriedade da história da África nas escolas. ✓ O imaginário europeu sobre a África. ✓ Vida econômica na África antes dos "descobrimientos" ✓ O continente africano e a questão da fome 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Lei 10.639/03; a obrigatoriedade da história da África nas escolas. ✓ Povos e reinos da África pré-colonial (Mali, Iorubá, Gana etc) ✓ A tradição da história oral: Os griots. ✓ Vida econômica na África antes dos "descobrimientos" ✓ A questão da escravidão: na África e no mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Lei 10.639/03; a obrigatoriedade da história da África nas escolas. ✓ Comunidades quilombolas na Bahia e no Brasil ✓ A questão da escravidão: na África e no mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Lei 10.639/03; a obrigatoriedade da história da África nas escolas. ✓ Características físicas, sociais e culturais da África pré-colonial. ✓ A colonização europeia na África. ✓ O território africano dividido e retalhado ✓ A África urbana e rural nos dias de hoje

II unidade

6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A questão da escravidão: na África e no mundo. ✓ A diáspora africana e a formação do povo brasileiro. ✓ Por que os africanos foram trazidos? Como ocorriam a entrada desses povos no país? ✓ Os engenhos coloniais e o tráfico negreiro. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relações de trabalho no Brasil colonial: Escravizados e senhores. ✓ Os quilombos e as variadas formas de resistência a escravidão. ✓ O processo de abolição da escravidão no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A vida pós-abolição: luta pelos direitos sociais. ✓ O negro na mídia: livro didático, novelas, filmes etc; ✓ Políticas afirmativas: as cotas. ✓ A diversidade cultural africana e afro-brasileira 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A África livre e saqueada; Heranças do colonialismo ainda estão presentes; ✓ O movimento negro brasileiro e a juventude ✓ Políticas afirmativas; cotas ✓ O negro na mídia: livro didático, novelas, filmes etc;

III unidade

6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A dieta alimentar africana e afro-brasileira ✓ As influências culturais, sociais e econômica dos africanos no Brasil. ✓ A resistência a escravidão ✓ 20 de novembro e a consciência negra 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A vida pós-abolição: luta pelos direitos sociais. ✓ A diversidade cultural africana e afro-brasileira. ✓ Consciência negra ✓ Racismo: Igualdade e desigualdade social e racial. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estética negra: empoderamento. ✓ Consciência negra: heróis e heroínas do povo negro ontem e hoje ✓ Racismo: Igualdade e desigualdade social e racial. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estética negra: empoderamento. ✓ Racismo: Igualdade e desigualdade social e racial. ✓ Consciência negra: heróis e heroínas do povo negro ontem e hoje

Fonte: (Arquivo pessoal).

Saliento que em conversa informal com a professora Dra. Mille Caroline Fernandes foi pontuado que na época em que o componente passou a fazer parte da matriz curricular do município, foi construído um material didático para servir de suporte aos/as professores/as da rede, além de realizações de formações continuadas. Como professora do componente, que ainda estava tentando encontrar a melhor forma de trabalhar, nunca fui informada da existência desse material e muito menos consegui ter acesso a ele, na minha escola ninguém nunca o mencionou, é importante destacar que a escola em que leciono não fazia parte do município à época, além de na época em que comecei, ela ter sido recentemente municipalizada e encontrava-se em processo de organização e estruturação. Dessa forma, o componente de História da África a princípio era ministrado apenas no Colégio Alexandre Bittencourt e Reunidas nosso Senhor do Bonfim, mas nesses espaços esse material pedagógico também não foi localizado. Aparentemente com a troca de gestão municipal muita coisa se perdeu.

Na busca por registros escritos do histórico da construção do componente de História da África, que eu esperava encontrar em atas de reuniões e diários oficiais nos arquivos das escolas que na época oferecia ensino fundamental II e da Secretaria de Educação, até o momento não obtive êxito, nada nesse sentido foi encontrado nesses espaços. As escolas não disponibilizam de local adequado para manterem arquivados documentos tão antigos, e nessa época o diário oficial ainda não era digital e a secretaria alertou que com a troca de gestão pouco ficou conservado dos governos anteriores.

Em 2020, em meio a pandemia e as aulas remotas, a secretaria de educação deu início a construção do Referencial Curricular do Município e oficialmente o componente História da cultura afro que passou por mais reformulações, tornando-se em seguida História da Cultura Afro, Cigana e Indígena (HCACI), sendo acrescentado as matrizes indígenas e ciganas, aumentando ainda mais a responsabilidade dos/as docentes, que em um curto espaço de tempo devem contemplar um pouco da história e cultura de três diferentes povos, um desafio constante.

Com os vinte e um anos que se passaram desde a aprovação da Lei 10.639 e dezesseis desde sua alteração com a Lei 11.645, muitos estudos foram realizados e divulgados, e cada vez mais se compreende a importância de se estudar o continente africano, ressaltando sua incontestável relevância. A melhor estratégia para concretizar isso na sala de aula sempre será de responsabilidade do/a professor/a, que precisa compreender que a proposta de uma narrativa que valorize os sujeitos invisibilizados, em buscar um saber mais plural é urgente e serve para ampliar a produção de trajetórias e narrativas na construção de histórias outras.

2. “TUDO NUM PACOTE SÓ”: A REFORMULAÇÃO DO COMPONENTE HISTÓRIA DA ÁFRICA COM A INSERÇÃO DAS MATRIZES CIGANA E INDÍGENA E SUAS IMPLICAÇÕES E DESDOBRAMENTOS

O Documento Referencial Curricular do Município de Nazaré- DRCN, começou a ser atualizado no ano de 2020 em meio a pandemia de covid-19 e o distanciamento social. O processo acabou se limitando a reuniões online, *lives* e conversas em grupos de aplicativo de mensagem. Alguns/algumas professores/as se recusaram a participar, eram exigidas leituras prévias, para facilitar as discussões de pontos importantes sobre a BNCC - Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular Referencial da Bahia- DCRB e do antigo DCRN. A adaptação a nova rotina de trabalho remoto, a demanda cada vez mais crescente, para atender os/as alunos/as que acompanhavam as aulas remotas em formato online e aqueles que iriam precisar das atividades em blocos impressos, o trabalho se misturou a vida pessoal e a logística de tudo isso foi bem conturbada.

Enquanto isso, os/as professores/as foram divididos em grupos por área de formação e atuação para que decidissem quais conteúdos entrariam no orientador curricular de cada disciplina, tudo feito através de *lives* e conversas em um grupo de em média seis a oito profissionais. No meu grupo apenas três participaram ativamente do processo, mesmo que a contragosto, os ausentes, se justificavam afirmando não ser parte da função do/a professor/a realizar tal demanda.

Santomé (2011) afirma que os/as professores/as atuais são resultados de modelos e socialização profissional, ou seja, não lhe é exigido a função de realizar a seleção explícita dos conteúdos culturais que devem compor o currículo, deixando essa tarefa para outras pessoas, e na maioria das vezes essa função fica com as editoras de livros didáticos, elas selecionam os conteúdos que acabam integrando o currículo. Essa prática muitas vezes acarreta em uma classificação vazia, o alunado não compreende o sentido de estar estudando esse ou aquele conteúdo, para além disso, o autor afirma que essa transferência de responsabilidades para editoras ocasionou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os “*únicos possíveis os únicos pensáveis*”, e professores/as já adaptados/as a essa rotina encontram dificuldade de pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais para a execução do seu trabalho em sala de aula. Sendo assim, não seria de se estranhar que nós professores/as percebermos que “nessa altura da história já sejam muitas as vozes ausentes e ou deformadas na maioria dos currículos” (Santomé, 2011, p.156,157).

A reflexão do autor explica o motivo do meu estranhamento ao chegar na escola e não encontrar o que esperava ou já estava habituada a ter; um livro ou outro material didático, pronto, que eu pudesse seguir e utilizar como facilitador do meu trabalho com aquele componente, que para mim, era totalmente novo. Acaba por justificar também, em parte a dificuldade sentida por alguns dos meus colegas de não saber o que trabalhar nas aulas, de onde partir ou como começar. Costa, Farias e Souza (2019) citando Shiroma (2003) chama esse estranhamento e dificuldade de “desintelectualização” docente. Elas afirmam que:

O processo de desintelectualização docente se configura na desvalorização do trabalhador docente enquanto um intelectual da educação. Este por sua vez devendo ser formado pelas Universidades, com condições dignas de estudo e trabalho para a formação docente. E retirar este direito aos trabalhadores da educação representa precarizar e rebaixar a formação docente (Shiroma, 2003). Para a autora, A dificuldade em se perceber tal processo pode ser atribuída, em parte, ao fato de que o aligeiramento da formação docente fica eclipsado pelos argumentos da racionalidade técnica predominante na política de profissionalização, que prioriza a noção de competência, orientando os debates sobre a formação do professor como expert (Shiroma, 2003, p. 76 *in*: Costa; Farias; Souza, 2019 p.105).

Para as autoras, as dificuldades percebidas e sentidas pela maioria dos/as professores/as no que se refere a estabelecer os objetos de conhecimentos, que possam conduzir a uma aprendizagem significativa, são reflexos de uma formação na qual essas habilidades criativas e interventivas, não foram incentivadas, já que temos um sistema educacional pensado e formulados/as por conglomerados de empresas que se preocupam sobretudo em formar a força de trabalho com as competências necessárias para atender ao mercado. Sendo assim, a desintelectualização do profissional docente é um projeto pensado, para servir aos propósitos do sistema capitalista.

No trecho abaixo Costa, Farias e Souza (2019) dissertam que:

No Processo de privatização, a BNCC surge como mecanismo de avanço da relação público-privado para as empresas e grandes conglomerados do campo da educação por meio de elaboração de livros, periódicos organizados pela iniciativa privada; formações ofertadas pelas iniciativas privadas em parcerias com os estados e as prefeituras, a exemplo Instituto Natura, viabilizados pela “nova” (velha) arquitetura formativa prevista na BNCC, isto também representa o enraizamento da privatização da educação, a ausência do Estado enquanto financiador da educação pública, gratuita e laica (Costa; Farias; Souza, 2019 p.106).

Dessa forma, percebemos o tamanho da influência desses órgãos privados no sistema educacional brasileiro, que estão cada vez mais ocupando os espaços que deveriam pertencer ao Estado e suas instituições públicas. O fato é que nós, professores/ras que atualmente atuamos na educação, somos o resultado dessas políticas e sentimos os seus efeitos no nosso

dia a dia de trabalho. No contexto de Nazaré, para amenizar essas dificuldades encontradas, se construiu o orientador para o componente de HCAIC, que foi se formulando diante de vários percalços, como o distanciamento social e as recusas de alguns/algumas colegas em participarem ativamente do processo. Era um documento novo para nós e não houve por parte da Secretária Municipal de Educação – SEMED, indicação de qualquer referência ou orientação aos docentes sobre como deveríamos direcionar esse trabalho, a sugestão foi apenas realizar as leituras do DCRB, a BNCC e o antigo DCRMN, o que poucos, de fato fizeram.

A introdução das matrizes indígenas e cigana ao componente de História da Cultura afro, tornando-a HCACI, não foi consultado, nem discutido diretamente com os/as professores/as. Tudo foi colocado no mesmo “pacote”, e é motivo de estranhamento e curiosidade por parte de alguns/algumas docentes, já que na cidade já não há acampamentos ciganos nos últimos anos, e desconheço na minha escola algum/alguma aluno/a pertencente a esse grupo étnico-cultural. No entanto, a ausência física de ciganos/as, também não justifica sua total invisibilidade no currículo. Mas, se estamos a falar também de disputas no espaço curricular, cabe à reflexão da presença dos povos ciganos na mesma proporção que os negros e os indígenas. Não se sabe se ao fazer essa junção, se pensou na viabilidade de que em 1 hora/aula semanal o/a professor/a conseguiria, com qualidade, realizar a discussões que contemplasse esses três povos tão distintos.

Saliento que apesar da existência de leis que exigem a inclusão desses grupos ao currículo como um todo, ainda é comum, a percepção de que essa responsabilidade é especialmente do/a professor/a de História. A cobrança recai sobre a área de humanas, que em contradição vem enfrentando a longo prazo uma redução de carga horária dessas disciplinas, no Ensino médio isso se tornou preocupante com as mudanças trazidas com o Novo Ensino Médio. Se no geral é perceptível que existe uma transferência de responsabilidade, onde uns se isentam do compromisso que pertence a todos/as, na realidade de Nazaré, em que um componente foi criado com esse objetivo, reforça ainda mais para as demais áreas que ele dará conta de tudo a que seu próprio nome propõe.

Em todo processo de reconstrução do DCRMN - Orientador curricular coube ao/a professor/a realizar as leituras bases citadas anteriormente e participar ativamente quando teve que pensar nos conteúdos desse componente, mesmo sem se sentir preparados/das para tal função. Nenhuma das reuniões tratou de orientações sobre como deveríamos proceder, quais critérios deveriam ser considerados nessa escolha, ficamos livres e na falta de hábito isso só aumentou as dificuldades. Acabamos levando em consideração a curta carga horária e o fato

desse componente ser na verdade uma extensão da disciplina de História, então era importante existir uma grande proximidade, mas dessa vez excluindo o eurocentrismo e dando um enfoque as demandas apontadas no seu próprio nome.

Assim, os conteúdos a serem trabalhados no componente de HCAIC foram pensados na perspectiva de trazer uma discussão que contemplasse o respeito à diversidade e a criar uma imagem do continente africano no imaginário dos alunos a partir da desconstrução das representações, dos mitos e dos estereótipos negativos, reforçados principalmente pela televisão, esta que é a grande formadora de opiniões e principal veículo informativo e que muitas vezes alimenta no pensamento dos/as estudantes a imagem que estes construíram sobre o continente.

Na construção do Orientador pensou-se na necessidade de combater a prática onde as culturas negras, indígenas e ciganas sejam abordadas nas escolas de Nazaré sob a forma de folclore e/ou simplesmente curiosidades; sempre como culturas de segunda categoria. Santomé (2011) alerta para o cuidado que é preciso existir numa política educacional que queira recuperar essas culturas negadas, afirmando que elas não podem ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas ao seu estudo. O autor reforça para o cuidado em evitar a prática de destinar um dia do ano a luta contra os preconceitos raciais, para ele “um currículo “anti-marginalização é aquele em que todos os dias em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando” (Santomé, 2011, p.167). Sabemos que tantos os indígenas que habitavam o Brasil antes da chegada dos portugueses, quanto os africanos, que foram sequestrados, têm em comum uma história de opressão e exploração estendida por séculos, todos esses povos, e aqui incluo os ciganos, foram ignorados em suas identidades culturais e línguas, se tornaram vítimas de exclusão e preconceito que até hoje os marginaliza.

O documento pronto do DCRN em seu texto introdutório aponta que o estudo do componente curricular História da cultura afro, cigana e indígena - HCACI surgiu no bojo das discussões sobre as relações étnico-raciais imbuído da necessidade de conhecer a história e as influências desses povos para a formação do povo brasileiro e de forma mais específica no município de Nazaré e no Recôncavo baiano, território de identidade compreendendo a sua diversidade sociocultural (DCRN, 2022). Assim, esse componente curricular integra a base diversificada em atenção à legislação em vigor¹⁸ e em respeito à diversidade e à educação

¹⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, Lei 10.639/03 que trata do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Lei 11.645 de 10/03/08 que trata da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura

para as relações étnico-raciais. Seu ensino está amparado pela portaria nº 019/2020, que homologou o quadro de Matriz Curricular para organização e funcionamento das unidades escolares do município. Então, esta seria a consolidação de uma política afirmativa educacional promovida com o compromisso em educar para o respeito e para a cidadania, a partir de um currículo que possibilite uma educação que discuta as questões étnico-raciais e reforce a consciência que temas referentes a história e cultura africana e afro-brasileira não se restringem à população negra, uma vez que todos devem se educar de maneira a agir como cidadãos capazes de conviver no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica. Mas, considerando o que diz Fernandes (2013) sempre é necessário ter a consciência;

[...] que uma educação voltada para a diversidade cultural não se concretiza por meio de leis e decretos, tampouco trata apenas de afiançar à população africano-brasileiro acesso à escola, é importante reconhecer e respeitar o outro como diferente. Isso significa pensar a relação entre o “eu” e “outro” e garantir a permanência desse outro na escola, com todos os seus valores civilizatórios. A escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se entrecruzam, portanto é passada a hora de romper com o pensamento etnocêntrico, evolucionista, símbolo das relações dominadoras (Fernandes, 2013 p.183).

No Brasil a existência da lei 10639/03 não garantiu a sua implementação em todas as escolas. Em Nazaré, a existência de um componente com carga horária específica para trabalhar tais discussões, também não garante que estas de fato estejam ocorrendo na prática. Por ser uma disciplina com duração de apenas 1 hora aula semanal, e sabendo da dinâmica para fechamento da carga horária de trabalho dos/as professores/as do ensino fundamental II anos finais, é comum que nem sempre esse componente seja ocupado por um profissional da área de História, ou que se identifique com as demandas da mesma, o que pode tornar um pouco mais complexa a tarefa de execução do componente e o acesso a material didático para ser trabalhado em sala de aula. A falta de formação continuada é outra questão a ser refletida, uma educação de qualidade se constrói com professores/as atualizados/as.

Por não haver essa garantia, nem com a exigência da lei, alguns estudiosos defendem a ideia de que não deveria existir divisões dentro da História a ser ensinada, componentes como; História da África, História da cultura afro ou História da cultura afro e indígena e cigana seriam assim, desnecessários, pois a História em si, deve contemplar as diversidades de povos, não havendo necessidade de se criar novos componentes para tal tarefa. No entanto, o dia a dia da sala de aula, prova-nos que o ideal se distancia e muito do real, pois, ao mesmo tempo que somos incentivados/as a trazer essas discussões para nossas aulas, e como

professores/as responsáveis sabemos da necessidade disso, nos questionam se estamos mesmo seguindo a BNCC, com seus múltiplos códigos e habilidades e que ainda carregam uma forte influência eurocêntrica. Em um estudo sobre as versões construídas da BNCC, Rallejo, Mello e Amorin (2021) apontam as disputas e conflitos ocorridos até a aprovação da versão final do texto da BNCC, que até hoje não agrada a muitos. Os autores no artigo; *BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis*, apresentam as análises realizadas até então sobre as versões construídas da BNCC e suas impressões sobre elas, citando outros estudos realizados sobre a temática apontam que

O artigo de Marcos Silva (2018) afirma que a primeira versão da BNCC foi mal interpretada pela comunidade acadêmica, que ao enfatizar a história do Brasil no ensino de História não ignorou o mundo e que o texto documental foi ético ao trazer as matrizes africanas a partir dos dados que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresenta sobre a população brasileira. O autor afirma que a organização do quadripartismo significa a dominação política secular do continente europeu. Posteriormente o autor analisa a versão oficial da BNCC e ressalta que não há marcas de pluralidade no documento, assim como torna abstrata a categoria do conhecimento histórico, negligenciando critérios de preservação de memória. Em relação às Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), Silva (2018, p. 1010) afirma que “há a presença de alteridade cultural, mas sem quase mencionar dominações e explorações”. O autor afirma que apesar de trazer novos protagonismos, o documento é conservador (Rallejo; Mello; Amorin, 2021, p.7).

Assim, apesar dos avanços pontuais a BNCC é ainda sobretudo um documento que apresenta um forte conservadorismo, e mesmo que as leis que são focos desse trabalho de pesquisa a pressione, elas tratam pouco das dominações e da exploração sofrida por esses povos. Os autores afirmam não ter a pretensão de abrir uma discussão sobre a validade ou não do que ficou estabelecido no texto final do documento e sobre o que ficou no lugar do silenciamento e do esquecimento, reforçando que esse estudo realizado por eles, também não se tratava de um posicionamento a favor ou contra o documento. Mas reconhecem que:

[...] em um movimento de idas e vindas, disputas de diferentes níveis e instâncias de poder, aquilo que consideramos como currículo nunca é algo 100% unilateral. Há ali marcas e rastros de diferentes discursos, que dialogam, negociam e até mesmo se contrapõem. A BNCC é um produto desses discursos que, ora de maneira mais explícita, ora de forma mais tímida, é um resultado que traz consigo vitórias de lutas por representatividade e diversidade, expressos pelas leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e pelas DCN, mas também onde há marcas da tradicionalidade escolar, com uma grande lista de habilidades a serem desenvolvidas (Rallejo; Mello; Amorin, 2021, p. 11).

A BNCC é um documento curricular oficial e é cobrado que ele embase os currículos dos diversos municípios e estados do Brasil. Por esse caráter prescritivo, ao/a professor/a cabe incluir nas brechas as discussões que em sua realidade considerar importante. Mas, não

podemos esquecer que “como prática de representação e de poder, o componente curricular de História na BNCC representa a legitimação de determinados conhecimentos”. (Rallejo; Mello; Amarin, 2021, p.3). Nessa perspectiva, na construção do plano de curso para HCACI, prevaleceu os objetos de conhecimentos que estão presentes na base nacional, que apesar de apontar a necessidade das discussões aqui levantadas, ainda deixam a desejar, e em termos comparativos, pois ainda traz muito mais objetos de conhecimentos relacionados a Europa que a América, ao Brasil, aos povos indígenas, a África e a cultura Negra.

A aula de HCAIC precisa ser um espaço onde o discente possa conhecer um pouco a história desses povos, compreender a realidade e promover a defesa dos direitos humanos e o respeito à diversidade, especialmente de grupos que historicamente sempre foram excluídos e discriminados, vítimas de diferentes formas de preconceito. Mas, que trazem consigo histórias de luta e resistência pelo respeito aos seus direitos, cidadania e consolidação de políticas afirmativas. As editoras também seguem um padrão hierárquico onde classificam quem “merece” mais ou menos espaços dentro de uma coleção didática e mesmo que estejamos vendo avanços significativos em algumas delas, ainda há muito o que melhorar.

Na realidade da educação pública, é inegável a importância que o livro e as coleções didáticas ainda têm no trabalho de um/uma professor/a, eles acabam sendo o suporte de mais fácil acesso para o/a docente e para o/a estudante, e a ausência de determinadas discussões nessas obras, pode acarretar na inexistência delas também nas aulas. O tempo para pesquisar e buscar novas abordagens, apesar de existir dentro da carga horária de trabalho do professor/ra, muitas vezes se perde em meios a tantas demandas, atividades a serem corrigidas, cadernetas a serem atualizadas e a rotina de trabalho exaustiva dentro e fora da escola, principalmente para as mulheres, que são mães e donas de casa. Com tudo, na realidade da educação pública, o professor tem autonomia para fazer inclusões e supressões, referentes aos objetos de conhecimentos que serão trabalhados ao longo do ano letivo em cada série.

Numa instituição privada, que não é o foco desse estudo, mas que por força da lei também devem implementar as Leis 10.639 e a 11.645, a situação se torna um pouco mais complexa, os módulos adquiridos a altos valores, devem ser utilizados na íntegra. O professor/a é cobrado/a dentro de um cronograma rígido a cumprir todos os objetos de conhecimentos que acabam sendo estabelecidos por esses módulos gigantescos, que faz sua seleção de conteúdos levando em conta a BNCC e principalmente o que as grandes avaliações externas costumam cobrar em suas questões. Se determinado conhecimento não é cobrado com tanta frequência, logo ele não é considerado tão importante e pode ser deixado de lado, não aparecendo nos módulos, conseqüentemente nas aulas. Nesse contexto, o/a professor/ra

costuma ter pouca autonomia na inserção de discussões que já não estejam presentes e nos tempos atuais, ainda precisa se atentar para não sofrer acusações de que está fugindo do “proposto” pelo módulo, com a intenção de “doutrinar” as crianças e adolescentes. Se a liberdade para o docente nesses ambientes até então já era limitada, agora, em tempos de polarização política, ela se tornou ainda menor, o que reforça a importância de as editoras contemplarem essas temáticas, e ao professor/ra fica também o compromisso de se preciso for, transgredir ao sistema e reforçar, apresentando novos olhares e abordagens aos alunos/as.

Na obra *“Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade”*, a renomada escritora Bell Hooks explora uma visão transformadora da educação, onde para ela, o objetivo principal do/a professor/a é ensinar os/as alunos/as a “transgredir” as fronteiras raciais, sexuais e de classe, a fim de alcançar a liberdade através do conhecimento e da reflexão crítica. Para Hooks (2017), transgredir não se limita a quebrar regras, mas, a ultrapassar limites impostos pela sociedade, desafiando normas e padrões, para permitir que os/as alunos/as se libertem das amarras que os restringem. A proposta da autora busca incentivar os alunos a questionar, aprofundar-se e transcender as barreiras, desta forma ela compartilha com o leitor os desafios que enfrentou para promover uma educação libertadora em um ambiente muitas vezes resistente.

Algumas instituições são belos exemplos desses ambientes resistentes, e o/a docente se vê entre acatar sem questionar ou dentro do possível buscar possibilidades para driblar essas resistências. Mas, no geral o trabalho de todo/a professor/ra que tem autonomia se baseia também nas escolhas e no ato de selecionar o que deve entrar, permanecer ou sair da grande de objetos de conhecimento, nesse processo, a concepção de mundo do/a profissional tem importância decisiva, pois influencia e muito em suas decisões.

Não é incomum vermos docentes se recusarem a trabalhar determinadas discussões por se sentirem contrariados/as e desconfortáveis perante suas crenças pessoais. Falamos anteriormente que o próprio projeto *Makelê* enfrentou dificuldades desse tipo, a recusa dos/as professores/as em trabalhar com a cultura afro e o reconhecimento do Candomblé. Concordamos que professores/as não são seres neutros, mas até que ponto permitimos que nossos achismos e preconceitos interfiram na nossa prática diária, privando o outro de acessar determinados conhecimentos? Estamos o tempo todo em meios a conflitos, com nós mesmos, externos, com a equipe e com a instituição escolar, o chão da escola tem os conflitos e as disputas como parte de sua existência.

A visão colonial que ainda predomina em muitos materiais didáticos e a postura de muitos professores/as, faz com que esses povos continuem tendo sua história invisibilizada e

menosprezada no contexto escolar, econômico e até sociocultural do país, isso precisa ser reparado e a educação se apresenta como um dos caminhos mais eficientes para tal feito. Mas, é uma tarefa que precisa sempre ter muito cuidado para não cair em propostas de trabalhos do tipo “*currículo turístico*”, esse conceito é trabalhado por Santomé (2011), o autor aponta para a atenção que se deve ter para não reduzir uma educação que deve pautar-se no combate ao racismo, em simples unidades didáticas isoladas nas quais esporadicamente pretende-se estudar a diversidade cultural.

Santomé (2011) define o *currículo turístico* como a prática de se tratar as situações sociais, que por tanto tempo foram silenciadas e que agora passaram a ser contempladas, mas, a partir das perspectivas de distanciamento, como algo que não tem a ver conosco, algo estranho, exótico ou até mesmo problemático. De acordo com o autor;

Podemos falar da existência de um *currículo turístico* sempre e quando esse tipo de temática referidos sobre a diversidade é tratado recorrendo às seguintes atitudes:

- *A trivialização*. Ou seja, estudando os grupos sociais diferentes dos majoritários com grande superficialidade e banalidade. Estudando, por exemplo, seus aspectos mais de estilo turístico, [...] seus costumes alimentares, seu folclore, suas formas de vestir, suas rituais festivos, a decoração de suas habitações etc.

- *Como souvenir*. [...] Essa forma de trabalhar a diversidade social e cultural seria aquela na qual, entre o total de unidades didática a trabalhar em uma determinada etapa educativa ou entre os recursos didático disponível na sala de aula só uma pequena parte serve de *souvenir* dessas culturas diferentes.

- *Ao desconectar* a situação de diversidade da vida cotidiana na sala de aula é uma das formas mais frequentes de enfrentar-se com a diversidade como no caso da situação que conhecemos como “O DIA DE...” em apenas um determinado dia e inclusive numa única disciplina, nos detentos sobre esse tipo de problemática social no restante dos dias do ano letivo essas realidades são silenciadas quando não atacadas[...].

- *A estereotipagem*. Ou seja, recorrendo a imagens estereotipadas das pessoas e situações pertencentes a esses coletivos diferentes. Recorre-se a explicações justificativas das situações de marginalidade baseando-se para isso, em estereótipos. Assim, por exemplo, afirmando que pessoas ciganas são discriminadas porque são ladras *por natureza* [...] que as populações negras são primitivas e que ainda precisa evoluir [...].

- *A Tergiversação*, quando se recorre a estratégia de deformar e/ou ocultar a história e as origens dessas comunidades objetos de marginalização e/ou xenofobia. Esse é o caso mais perverso de tratamento curricular já que se trata de construir uma *história* na medida certa para enquadrar e tornar *naturais* as situações de opressão. Explicar que se existem grupos marginalizados ou oprimidos é devido a sua inferioridade genética, a sua vagabundagem ou a sua maldade inata[...] (Santomé, 2011, p.168/169).

As observações pontuadas por Santomé (2011) em suas reflexões se encaixam nos questionamentos levantados nesse capítulo, pois o “*tudo em um pacote só*” é também um pacote completo de alertas, sobre a viabilidade do componente ocorrer dá forma como está posto. Tendo a consciência que é necessário se evitar a *trivialização* e os perigos de que o pouco tempo disponível acabe por tornar tudo superficial e sem grandes significados para o

estudante. A prática do *Souvenir* abordando as temáticas do povo negro, indígena e cigano com o risco de virem a ser objetos de estudo apenas nesse componente, o *desconectar* que infelizmente já é uma prática comum nas escolas, o falar-se de consciência negra apenas em novembro, e/ou especificamente no dia 20, refletir as lutas dos povos indígenas apenas em abril e etc.

A *estereotipagem* prática comum e recorrente, por exemplo, o dia dos povos indígenas especialmente, em algumas escolas infantis ainda é celebrado com a dança da chuva e a construção de um cocar de e.v.a que imita penas de animais e é utilizado para “enfeitar” a cabeça das crianças no fim do dia, sem maiores reflexões sobre a importância desses povos para história do país ou o significado desse elemento na cultura deles. Para muitos/as alunos/as a África é apenas um local cheio de miséria e fome, esses estereótipos estão cristalizados na mente de nosso alunado.

A *Tergiversação* é um pouco de tudo que discutimos até aqui, é o que justifica esse estudo, é o apagamento, o silenciamento de uma cultura em detrimento da exaltação de outras, por parte do poder público, é o afirmar que cumpre as leis, mas não oferece formação e suporte para o professor/a realizar o seu trabalho de maneira adequada. É a negligência proposital das editoras que insistem em invisibilizar uns povos, enquanto a outros, são dedicados páginas e mais páginas, é justificar o apagamento de toda uma cultura, como se isso fosse algo natural e não consequência de um projeto de idealização da cultura branca como modelo único a ser valorizado.

2.1 A construção do orientador curricular: “*um norte*” para o trabalho com o componente de HCACI

A criação do componente História da África, posteriormente HCACI, teve em sua origem a intenção principal de combater o racismo e a intolerância religiosa em suas variadas vertentes, em uma cidade como Nazaré se faz importante conhecer o passado, a história da cidade e de seus habitantes e encontrar alternativas para que o currículo escolar abarcasse um pouco dessas histórias. A cidade que tem um passado colonial, com forte presença negra e indígena, e que ainda são marcas presente nas características físico e cultural desses povos. O documento legal concretiza a ação iniciada a décadas atrás e possibilita ao docente um suporte do que trazer para sala de aula dentro do componente de HCACI. Baseado no Referencial Curricular do Município de Nazaré - RCMN, 2021

A considerar essa realidade a inserção desse componente curricular propõe uma discussão das questões étnico raciais então necessárias a promoção do respeito às diversidades da dignidade humana e dos direitos humanos superando toda a forma de exclusão racismo e preconceito fruto de estereótipos de um processo exterminatório de marginalização comprovados quando se observam as periferias, os grandes centros, o mercado de trabalho e o ensino superior (RCMN, 2021,p.804).

Temos nesse documento a descrição de um grande desafio, que para se tornar real necessita da concretização de muitas mudanças sociais e educacionais, pois, realizar um trabalho para promover o respeito às diferenças, para contribuir na superação de toda a forma de exclusão e racismo é de fato um grande objetivo a ser alcançado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para relações étnico-raciais reforçam que cabe à escola o papel de educar para superação das desigualdades e preconceitos, mesmo que reconheça que estas não são tarefas apenas da escola, admite-se que o racismo e outras discriminações que ocorre na sociedade são refletidas no ambiente escolar, sendo assim, ela tem “um papel preponderante” para eliminação e para emancipação dos grupos discriminados ao proporcionar conhecimentos que possibilitem esse enfrentamento (Brasil, 2004, p.14-14 *in*: RCMN, 2021, p.805). Nessa perspectiva o RCMN coloca o componente de HCACI com:

[...] a missão de educar para o conhecimento das culturas, reconhecimento de sua importância para a construção de nossa história como povo e, além disso, educar para a superação dos processos discriminatórios, promovendo o respeito à diversidade e às diferenças e aos direitos humanos. Além do processo educacional, em vista da formação integral dos educandos, conhecer e valorizar as diferentes culturas contribuiu para a autoestima dos estudantes e a sua empatia, identificando-se com seus povos e valorizando os traços que eles são próprios, exemplo o cabelo, vestimenta, do símbolo religioso, e às vezes do próprio nome.(...) (RCMN, 2021, p.805).

É um componente com objetivos grandiosos e uma missão que como cidadãos nos deixa cheios de esperança, mas, como professores/as, nos coloca diante de uma grande responsabilidade, na qual muito pouco nos é ofertado para que possamos contribuir para que um dia tudo isso se torne real. O RCMN (2021) afirma que as alterações nas leis educacionais, especialmente na LDB, deram direcionamento para as reformulações sofridas nesse componente, e no caso de Nazaré levou-se em conta a territorialidade da cidade, localizada no Recôncavo baiano para inserir ao currículo, juntamente aos negros e indígenas, também a história e a cultura dos povos ciganos (RCMN, 2021, p. 806).

Entre os objetivos pensados para esse componente, e a construção de um orientador curricular, que como já foi mencionado anteriormente, ocorreu durante os percalços e dificuldades impostas pela pandemia de covid-19, naquele momento, apesar da inexperiência, o grupo de docentes responsáveis por tal função, tinha a consciência que precisava ser algo

facilmente aplicável pois conhecíamos as dificuldades enfrentadas por nosso alunado, que se acentuou ainda mais no retorno, após dois anos de aulas remotas.

Nas reuniões em grupos de mensagens e outras plataformas digitais, estabelecemos em consenso que os conteúdos a serem trabalhados nesse componente deveria possibilitar uma interdisciplinaridade com a disciplina de História, que é orientada pela BNCC, e ainda sofre muita influência de um currículo eurocentrado. Diante das dificuldades citadas e a ausência de qualquer outro documento disponível na rede, o orientador poderia se colocar como um guia para o trabalho com esse componente, um direcionamento sempre adaptável, pois o/a docente tem autonomia para fazer as modificações que julgar ser necessária para o público que será atendido. Tomando por base a BNCC, foram estabelecidas as unidades temáticas por série e trimestre, podendo ter mais de uma por período.

Imagem 7: Unidades temáticas por série e trimestre,

6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
África e o combate a estereótipos	Povos e Culturas da África Antiga	Insubordinações negras e massacres indígenas nas Américas	Movimentos sociais negros e indígenas
Povos Antigos da África e da América	Os africanos e afrodescendentes	Abolição, Imigração e Pensamento Racista no século XIX.	Totalitarismo e conflitos mundiais Nacionalismos Africanos
Povos Indígenas e ciganos ontem e hoje	Africanos no Brasil e a luta pela liberdade	Práticas civilizatórias e Movimentos culturais indígenas	A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais
Diversidade étnico-racial e contribuição dos povos africanos, ciganos e indígenas	A luta por liberdades dos africanos e afro-brasileiros Diversidade étnico-racial e contribuição dos povos africanos, ciganos e indígenas	Diversidade étnico-racial e contribuição dos povos africanos, ciganos e indígenas no Brasil	Diversidade étnico-racial e contribuição dos povos africanos, ciganos e indígenas na Bahia

Fonte: Referencial Curricular Municipal de Nazaré-Ba. (2021).

Reforço que não tivemos acompanhamento de nenhum/ma especialista na área de ensino de História da cultura afro, indígena ou cigana, tudo foi feito baseado nas leituras dos documentos sugeridos como base, a exemplo do DCRB, BNCC as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Durante esse percurso eu também teçi leituras sobre o PPP da escola na qual atuo, era importante conhecer o público para o qual esse documento iria se

dirigir, no Projeto Político Pedagógico da escola não identifiquei uma preocupação mais expressiva com a construção de uma educação antirracista, em alguns pontos o documento faz referência a importância do respeito a diversidade “*em qualquer aspecto*”, mas não aprofunda.

Outro ponto que o PPP aborda, é a importância de ofertar uma educação que acolha o adolescente, que até pouco tempo ainda era uma criança, para que este se sinta aceito e defina a sua identidade, no nosso contexto essa aceitação identitária, requer um ambiente que combata com veemência o racismo e a discriminação, e sabemos que por muitas vezes a escola acaba por não dar a devida importância a casos de racismo, colocando-o simplesmente como mais uma situação de bullying (PPP- EMJPI, p. 43). Tal atitude ficou perceptível, quando, dentre os vários objetivos específicos listados no projeto, o último deles aborda sobre “Incentivar a promoção e valores e o respeito às diferenças, em quaisquer aspectos, combatendo atitudes preconceituosas e discriminatórias, inclusive o bullying” (PPP- EMJPI, p. 33). Mais uma vez observa-se que o racismo se dilui em meio as inúmeras atitudes discriminatórias que podem ocorrer em um ambiente escolar, mas sabemos que ele é o mais recorrente e danoso.

A história local de Nazaré é atravessada pelo contexto colonial, pela presença constante da população negra, que construíram a cidade e é tão presente na cultura, deixaram suas marcas em cada pedacinho, existe a preocupação em tornar o ensino e a aprendizagem significativos, respeitando a realidade do educando, mas não fica evidenciado quais aspectos podem ser destacados para que isso se torne possível. No entanto reforça que

Esse currículo deve estar **atento a realidade, a cultura e a história local da comunidade**, para que se torne significativo a quem se lança no percurso educacional e não apenas reproduza conhecimentos que em nada conduzam esses educandos a perceberem-se como parte desse processo (PPP- EMJPI, p. 46).

O PPP tenciona para a importância de um currículo que deve ser dinâmico e atender as demandas do contexto social em que a escola está inserida, nesse caso, uma instituição de bairro periférico que atende a uma população economicamente carente. Sendo assim, o currículo que atenderá a esse público não pode desprezar as dimensões culturais, as relações de gêneros, as relações de poder e “*etnia*” (PPP- EMJPI, p. 43), mais uma vez a questão da cor aparece aqui, mas sem se prolongar a discussão. E segue assim em todo o documento, mesmo que o público principal, seja de adolescentes negros/as, não existe uma preocupação que se pautem efetivamente nessas questões.

Ao traçar o perfil do alunado o documento é vago, no quesito referente a cor dos/as alunos/as, se resume a afirmar que “tais estudantes são oriundos/as de famílias de classes baixa, em sua maioria beneficiários dos programas de assistência social e transferência de renda, da comunidade do seu entorno” (PPP- EMJPI, p. 24). Visivelmente é uma escola que atende predominantemente a população negra, ousa afirmar levando em conta o colorismo, que todos os/as alunos/as são pretos/as e ou pardos/as (negros/as), mas essa informação não é colocada em nenhum momento, nem quando se teve a intenção de construir um perfil do público atendido. Perdeu-se a oportunidade de enfatizar algo tão importante, o/a professor/ra que atua em uma instituição com tais características e um público específico que é majoritário, precisa ter isso muito destacado, pois suas práxis deve caminhar lado a lado com esses aspectos (raça, cultura, condições socioeconômicas e etc). A nossa abordagem precisa ser atravessada por essas questões, só assim haverá a possibilidade desses/as alunos/as se enxergarem e se sentirem como sujeitos/as participantes do processo. Na falta de referência ao público que é em grande parte negro/a nesse documento em específico, reforçando ainda mais a importância que esse componente pode ter nessa realidade. Assim, as demais leituras puderam contribuir melhor na tarefa de estabelecer os conteúdos a serem trabalhados. No texto introdutório do referencial para HCAIC dentre algumas das competências estabelecidas para esse componente podemos citar:

Compreender a si ao outro como identidades diferentes de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

Reconhecer a importância histórica, social e cultural dos povos africanos, ciganos e indígenas para a construção do povo brasileiro e a construção do identitária desse povo. [...] (RCMN, 2021, p. 808).

As competências citadas acima podem e devem perpassar por qualquer outro componente, pois a lei, assim determina, mas na nossa realidade sabemos que essas questões recaem para algumas áreas específicas e especialmente sobre aquele/a professor/a que tem compromisso com a mudança da realidade social e a transforma em prática diária. Sabendo dessa dificuldade comum, nesse contexto, ela está inserida como responsabilidade principalmente do componente HCACI, por se entender que ele deve estar comprometido e fazer jus ao nome e ao objetivo pelo qual foi criado.

Conforme tabelas a seguir, o orientador para o 6º ano se organizou da seguinte forma:

Imagem 8: Orientador para o 6º ano

I UNIDADE			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
África e o combate a estereótipos	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Continente africano e seus estereótipos. ➢ A Lei 10.639/03; a obrigatoriedade da história da África e afrobrasileira nas escolas ➢ África: o berço da humanidade (mito lorubá de criação do mundo) ➢ Seres humanos: da África para outros continentes 	<p>Romper com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação em relação a África;</p> <p>Promover na comunidade escolar a possibilidade de desconstrução de estereótipos.</p> <p>Analisar a Lei 10.639/03; (EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. (EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Possibilitar aos discentes uma compreensão mais próxima de nossa matriz étnica africana, desprovida de preconceitos e ideias racistas acerca do continente africano. ➢ Conhecer os países da África através de imagens que reforcem o lado positivo. ➢ Os métodos a serem utilizados podem se respaldar na indução, observação, comparação e na pesquisa (bibliográfica e de campo), cujos passos são: identificação de problemas, levantamento de dados, confronto de ideias. ➢ O conteúdo pode ser desenvolvido através de aulas expositivo-dialogadas ➢ Leituras, interpretações e discussões de textos variados ➢ Utilização de mapas ➢ Análise e leitura de imagens e documentos: autor, época e assunto ➢ Utilização de quadro e slides em arquivos power point;

II UNIDADE			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
Povos antigos da África e América	<ul style="list-style-type: none"> ➢ O reino de kush: Nakata Méroe ➢ Relação do Egito com kush e outras partes da África ➢ As candaces: a mulher na política ➢ Povos indígenas da América 	<p>(EF06HI07) Adap. Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África [...] e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.</p> <p>(EF06HI08) Adap. Identificar os espaços, territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos [...] desses povos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Os métodos a serem utilizados podem se respaldar na indução, observação, comparação e na pesquisa (bibliográfica e de campo), cujos passos são: identificação de problemas, levantamento de dados, confronto de ideias. ➢ O conteúdo pode ser desenvolvido através de aulas expositivo-dialogadas ➢ Leituras, interpretações e discussões de textos variados ➢ Utilização de mapas ➢ Análise e leitura de imagens e documentos: autor, época e assunto ➢ Utilização de quadro e slides em arquivos power point; ➢ Ao longo das unidades letivas, podem ser realizados seminários para apresentação de trabalhos de pesquisa; ➢ <u>Leitura individual e coletiva de textos.</u> ➢ Atividades orais (apresentações e produção de ideias)

ORIENTADOS CURRICULAR HISTÓRIA DA CULTURA AFRO, IDÍGENA E CIGANA

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
<p>Povos indígenas e ciganos ontem e hoje</p> <p>Diversidade étnico-racial e contribuição cultural dos africanos, indígenas e ciganos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Indígenas das terras onde hoje é o Brasil. ➢ Diferenças e semelhanças entre os povos indígenas de diversas regiões brasileiras. Chamar a atenção para o número de ciganos que reside no Brasil. ➢ Povos ciganos: Origem/ancestralidade e cultura ➢ As influências culturais, sociais e econômica dos africanos dos povos indígenas e ciganos 	<p>(EF06HI08) Adap. Identificar os espaços, territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras. Chamar a atenção para o número de ciganos que reside no Brasil.</p> <p>Destacar que dentre estes ciganos estão muitas crianças em idade escolar que precisam ser inseridas e respeitadas no ambiente escolar.</p> <p>Contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos dizados pelos negros, povos indígenas a nossa sociedade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Os métodos a serem utilizados podem se respaldar na indução, observação, comparação e na pesquisa (bibliográfica e de campo), cujos passos são: identificação de problemas, levantamento de dados, confronto de ideias. ➢ O conteúdo pode ser desenvolvido através de aulas expositivo-dialogadas ➢ Leituras, interpretações e discussões de textos variados ➢ Utilização de mapas ➢ Análise e leitura de imagens e documentos: autor, época e assunto ➢ Utilização de quadro e slides em arquivos power point; ➢ Ao longo das unidades letivas, podem ser realizados seminários para apresentação de trabalhos de pesquisa; ➢ <u>Leitura individual e coletiva de textos.</u> ➢ Atividades orais (apresentações e produção de ideias) ➢ <u>Leitura análise de mapas, imagens, vídeos e músicas.</u> ➢ <u>Aplicação de atividades escritas (resolução</u>

Fonte: Referencial Curricular Municipal de Nazaré-Ba (2021)

As demais séries seguem a mesma linha de organização, com a intenção principal de caminhar interseccionado com a disciplina de História, o que pode oferecer possibilidades de

realização de um trabalho interdisciplinar, realização de projetos que podem enriquecer as discussões e reflexões a serem realizadas.

O orientador ficou pronto e foi divulgado em veículo de comunicação oficial do município no ano de 2021, as aulas ainda permaneciam em formato remoto. Nas entrevistas/conversas realizadas com os colaboradores desse estudo, de forma geral, ou seja, todos/as os/as professores/as que possuem carga horária desse componente, foram questionados sobre se conheciam e/ou utilizavam o orientador curricular para HCACI como um apoio para seus trabalhos, em caso afirmativo, estendi a pergunta para que nos falassem de qual forma isso se dava. Foram compartilhadas as seguintes experiências:

Docente I:

-Sim.

-Eu consulto ele toda semana, quando vou preparar minha aula, é a partir dele... claro que eu não vou mentir que é 100%, por que você sabe pela questão das nossas turmas, tem assuntos ali, que quando eu vejo, sinto que não vai render, então eu acabo tirando, diminuindo, acabo só citando, mas ele pra mim **é um norte**, ainda mais por não ser da área. Então como é que poderia trabalhar do nada, até pensei em do nada fazer, mas não achei certo, não achei justo, por que ele poderia ir pra outra escola e nunca ouviu falar de algo, então eu preferir seguir sim o orientador, apesar de não ter participado da construção desse orientador (Docente I, 2023).

Por não ter formação específica em história, a docente, aponta isso como um fator dificultoso para realização dos trabalhos, ela relata que por não ter experiência na área, não se sentiu apta a seguir por conta própria, optando por direcionar seus trabalhos, se norteando pelo orientador. A fala da Docente I reforça que o professor é autônomo para fazer as alterações que julgar necessário, pensando sempre no melhor para seu alunado. É importante ressaltar que na época da construção do orientador, o processo acabou se restringindo apenas a professores de História, mas já pontuamos que na prática, o componente se dissolve sob a responsabilidade de vários professores e de diferentes áreas.

O Docente II ao ser questionado respondeu:

-É aquele documento que a prefeitura ofertou né? Estamos trabalhando dali, seguindo os passos. Eu busco outras coisas também, nem sempre que está ali... nós temos uma aula por semana, as vezes os assuntos eles são pequenos para a unidade, então busco outras coisas para complementar, para suprir a necessidade do meu público a gente busca outras coisas para complementar (Docente II).

Contrariando a problemática do tempo curto ocupado pelo componente, e que já foi apontada aqui como um dos aspectos que dificultam a realização dos trabalhos, o docente II afirma que usa o orientador como base, mas, que acrescenta outros conteúdos. Tempo aqui

pode ser colocado como um fator relativo se levarmos em conta que cada professor é livre para escolher a melhor forma de realizar suas aulas.

Diferente dos demais o Docente III, respondeu um pouco surpreso que: “Não! Nem ementa nos passaram. Sei que existe. Mas nunca foi passado para nós” (Docente III, 2023).

A docente IV, assim como outros colegas, utiliza o orientador realizando as adaptações que julga ser necessária:

-Sim, sim, inclusive, eu acho pela escola que é obrigatório, não é aquela regra de seguir assim à risca, por que a gente tem liberdade de colocar de acordo as necessidades e vai acompanhando. Mas, adaptando a gente segue sim, aquele roteiro direitinho que tem lá (Docente IV, 2023).

Podemos perceber que as respostas dos colaboradores/as entrevistados/as variaram entre aqueles/as que conhecem o orientador enquanto um documento oficial disponibilizado pela secretaria de educação, sendo que dos quatro docentes, três deles afirmam conhecer e utilizá-lo no seu planejamento, do total, um docente, afirma apenas saber da existência, mas nunca teve acesso a ele, desconhecendo por completo seu conteúdo. Para uma das docentes, o orientador até pode ser visto como um “norte” para os trabalhos com o componente já que, sem ele a mesma afirma que seria mais difícil realizar o trabalho sem saber de onde partir, pontuando que por não ser da área de Humanas, já inicia com algumas dificuldades. Foi enfatizado que o professor/a que utiliza o orientador, faz as adaptações que julgar conveniente, tendo autonomia para tal, levando em conta o perfil e as demandas do alunado com quem trabalha.

Vimos que um dos professores apontou que desconhecia o documento e que nunca teve acesso a ele, apesar de saber de sua existência. Aqui, penso ser importante ressaltar, que a secretária tem o papel de informar aos docentes sobre a existência de determinados documentos, úteis a realização do trabalho do professor, mas o/a profissional tem também por obrigação se inteirar dos documentos oficiais que regem seu trabalho, aqui inclui conhecer o PPP da instituição, que é comum ter docentes que nunca o tenha lido, sendo que ele deveria ter sido construído com a participação de todos mas, levando em conta a ocorrência de rotatividade, alguns professores/ras não participam no momento da construção e também não se interessam em conhecer posteriormente.

2.2 A visão dos docentes sobre o trabalho com o componente após inclusão das matrizes indígena e cigana

As alterações foram realizadas sem a consulta aos professores/ras, estes/as só tiveram participação ativa no momento de delimitar os conteúdos. O trabalho com as entrevistas possibilitou, mesmo que posteriormente, compreender a opinião dos colaboradores sobre as implicações e desdobramentos dessas alterações implementadas nesse componente.

Sendo assim, ao serem questionados sobre as mudanças ocorridas em 2020, em que o componente curricular antes de História da Cultura afro, passou a incluir as matrizes ciganas e indígenas, e como eles/as enquanto docentes tem feito para contemplar os três grupos étnicos dentro desse componente, reforço que a pergunta apesar de apontar para duas etnias distintas, as respostas acabaram girando mais em torno dos povos ciganos, penso que por ser algo totalmente novo para os docentes. Desta forma tivemos as pontuações a seguir, no caso da docente I: Ao se referir especificamente a inclusão dos povos ciganos no componente:

-Olha! não é preconceito né, acho que talvez uma barreira, não sei bem o que é. A africana a gente ainda consegue, por identificação, a indígena a gente também consegue, por que? Por que a gente conhece a nossa história a formação do povo brasileiro ... tudo. Mas a cigana ainda é algo que é muito difícil, apesar da gente ter visto a novela, apesar de que quando eu trabalhava na ilha ter uma comunidade cigana muito forte, elas (as senhoras) param toda hora para pedir para ler sua mão, mas pra gente ainda é uma barreira, por que é um povo muito fechado. Eles se preservam muito, eles se casam entre si, então ainda é um conhecimento pra gente, ainda limitado, mas precisa conhecer para respeitar. Como eu falei, como eu trabalhei numa área onde a comunidade cigana é atuante demais, a gente tem aluno que quando acontece alguma coisa, você sabe né? A violência que infelizmente é praticada nessa comunidade é grande, ai o menino está estudando, daqui a pouco para de estudar, sai do nada, volta do nada no outro ano, eu tive esse contato, mas dizer que conheço a cultura cigana profundamente. Não conheço (Docente I, 2023).

Quando questionada se mesmo diante das dificuldades citadas, se ainda assim, conseguiu trazer algum aspecto referente aos povos ciganos para suas aulas, ela responde:

-Eu deixei para agora, última unidade, mas infelizmente eu estou saindo, então eu vou falar com o professor que ficar que pegue essa responsabilidade, até por que pra mim realmente a identificação é a africana, é a questão da descendência, então eu vou sempre focar nela e na indígena por respeito, por que sou.... minha vó ela é indígena, nasceu numa comunidade e infelizmente por questão de doença, então ela teve que se separar, então eu tenho essa identificação por ouvir as histórias da minha vó. Mas a cigana não (Docente I, 2023).

A docente reforça a pouca identificação com a cultura cigana, se comparada a africana e a indígena, e isso é colocado como um dos motivos para não ter conseguido introduzir esses povos em suas aulas, continuei a pergunta-lhe sobre sua opinião pessoal e como profissional sobre o componente e as mudanças que ele trouxe.

- Eu acho interessante, a inclusão dos ciganos, por que ajuda o aluno a romper o preconceito que ele tem, é uma comunidade nova, desconhecida, que tem toda uma visão emperrada... mas, é, eu não vejo como abarcar essas três em uma carga horária tão curta, a gente não está conseguindo lidar com a afro-brasileira e entrando a cigana para o professor que não teve uma formação é muito difícil. Você tem que ter um tempo para você pesquisar, buscar a mais, eu realmente me preocupo com essa questão daí, eu não sei qual a visão de vocês da área de humanas tem, mas pra mim a visão é, ou o município reformula, da curso, oferece um suporte, oferece livros, oferece uma formação para que o professor, consiga trabalhar as três ou retira, por que vai ficar praticamente como enfeite, como nome que está ali, e quando não for um bom professor comprometido, o que ele vai fazer é tirar, eu deixei pra última, mas tem professor que nem na última unidade vai trabalhar essas questões... (Docente I, 2023).

Aqui a docente é enfática em afirmar não acreditar ser possível realizar um bom trabalho nesse componente diante das dificuldades que a mesma apontou, que se soma ao pouco tempo para concretizar as propostas, apontando que se corre o sério risco de tudo não passar apenas de “enfeite”, além de que, toda a responsabilidade ter sido colocada sobre o professor, que muitas vezes não é comprometido ao ponto de sozinho sanar todos obstáculos que são encontrados.

O mesmo questionamento foi feito aos outros colaboradores, o Docente II, explicou como se organiza para contemplar no decorrer do seu trabalho com o componente os três povos abarcados no “pacote”, segue os trechos dessa conversa:

-O orientador referencial que ajuda a gente né, dividido em unidades, então em cada unidade estamos trabalhando uma dessas temáticas, sempre dando uma mesclada por que o que temos do povo cigano é pouca coisa, aí a gente volta para outras coisas que achamos relevante. E tem o chamado currículo oculto, você está trabalhando de repente acontece algo na sociedade que chama atenção, que não está ali, aí você precisa trazer (Docente II, 2023).

O colaborador aponta uma escassez de material didático para trabalhar a história dos povos ciganos e por isso na sua prática, acaba dando mais espaço a outras discussões, em especial as que repercute socialmente. Ao ser questionado sobre o que achou das mudanças feitas no componente, afirma que:

- É relevante. No caso dos ciganos é um grupo étnico que está sendo esquecido, então precisa se voltar para isso aí, haja visto o que está sendo feito com os nossos indígenas aqui no Brasil né? a sociedade precisa ter conhecimento de que realmente esse povo é importante, e na escola a gente conversa isso. E nosso papel aqui é colocar na cabeça desses meninos, para que ele veja o outro como igual a ele, então eu acho muito importante (Docente II, 2023).

Mesmo reconhecendo a relevância de se abarcar os povos ciganos e considerar a escola o lugar com responsabilidade para isso, salientou a necessidade de haver melhorias que possibilite a realização de um bom trabalho

-Sempre há espaços para melhorias, mas o que começou foi um grande passo, o que precisa é trazer mais estrutura, mais suporte, formação, por que é um tema bastante amplo mas que não é trabalhado por que não se tem 100% de condições de executar, o professor está sozinho com o computador, buscando, e tem que ter outro suporte para fazer esse trabalho, que é muito importante (Docente II, 2023).

A conversa guiada por um questionário que realizei com os docentes, os dividiam em duas categorias; professores com formação em História/ciências humanas e aqueles com formação em outras áreas, assim o fiz, pois já tinha conhecimento que muitas vezes no momento de distribuição das disciplinas, o componente HCACI acaba sendo usado apenas para completar carga horária do quadro de professores, sem levar em consideração aspectos como: afinidade, identificação, formação do/a profissional. As duas entrevistas que seguem, foram realizadas com professores com formação em História.

O Docente III, ao ser questionado sobre suas práticas e dinâmicas escolhidas para trabalhar as três etnias que o componente abarca, responde o seguinte:

- Eu trago mais uma vez a questão da regionalização, ai eu pergunto se eles já tiveram contato com aquele povo que moram em cabanas? com aquele povo que moram em ocas, moram dentro do mato? Por que são comunidades tradicionais, assim como os ribeirinhos e devem ser citados por que a nossa sociedade ela foi constituída muito mais de pessoas que viveram em beira de estrada.... no próprio material que as escolas não disponibiliza deveria aparecer. Então eu trago pra eles, questionando se eles conhecem, se sabem quem são? Ahh! as pessoas tem a mania de falar que ciganos não é brasileiros, né. Eles são nômades, ai eu faço a reflexão: vocês lembram, dos maias, astecas, incas? Eram populações nômades que povoaram as américas e tal, provavelmente aquelas pessoas que estavam aqui quando Pedro Alvares Cabral chegou aqui eram remanescentes desses povos né? Então eu faço essas perguntas para essa galerinha que fica 24h ligada na internet, o que chama atenção para eles, eles vão logo no dedinho e digita, pesquisam (Docente III, 2023).

O docente III escolhe como forma de introdução das discussões a tática de instigar a curiosidade, incentivando o alunado a participar da aula, para isso, ele acabou usando como exemplos termos e generalizações como: “*moram dentro do mato, [...] moram em cabanas, [...]*”, nessa abordagem é preciso ter o cuidado de sempre se atentar ao que é trazido nas diretrizes e nos debates mais atualizados sobre o assunto, mais uma vez reforçando o quanto é importante a oferta regular de formação continuada para o/a profissional da educação. É sabido que há uma grande diversidade de povos indígenas, habitando por todo território brasileiro, em áreas rurais, urbanas e isoladas, da mesma forma ocorre com os povos/comunidades ciganas, que cultivam hábitos culturais diferentes, sejam fixando-se em um único local, morando em casas de alvenarias ou vivendo de forma itinerante, precisamos ter o cuidado no momento de nos referir de forma singular a esses povos para não reforçamos inconscientemente os estereótipos já existentes.

Sobre a inclusão das matrizes indígenas e ciganas ao componente o docente III, faz a seguinte consideração:

-Eu acho que primeiro tinha que ter a formação continuada dos profissionais, por que a gente que já passou por uma universidade pública, a gente sabe que não tem tempo para fazer esses recortes, como essas narrativas dos povos ciganos, a gente não teve esse acesso. Então eu acho que o sistema educacional precisa ter essa formação continuada específica para área, como parte do currículo do profissional mesmo, por que assim, a gente não pode exigir dos nossos alunos que aprendam, se a gente não tem professores capacitados, com a formação adequada para isso.
-Então a minha sugestão é que a formação continuada seja ofertada pelo sistema, sendo algo anterior as mudanças que chegam na sala de aula. É! porque o correto é esse, eu não vou pegar um cara para ensinar matemática antes dele se prepara para isso. Concorda? (Docente III, 2023).

A formação continuada é uma grande necessidade apontada também na fala do docente, o mesmo critica o fato de não ocorrer uma preparação prévia dos profissionais, antes das mudanças se tornarem realidade. Essa preocupação em *preparar o terreno*, deve ser acompanhada da prática constante de possibilitar momentos de formação continuada aos professores. Afinal, segundo ele não se pode cobrar, aquilo que não é oferecido.

A docente IV, é pedagoga, com formação recente em História, e com um grande período assumindo a carga horária do componente HCACI, na nossa conversa enfatizou a evolução nos trabalhos, comparado ao período da pandemia. Então sobre seu trabalho com o componente afirmou que:

-Estamos conseguindo, por que do ano passado pra cá, conseguimos avançar um pouco mais, mas, tem uma resistência, a gente não se aprofunda muito sobre os ciganos, nós aprofundamos a parte africana e indígena, por que a gente trabalha em conjunto com o professor de história, então as datas comemorativas sempre têm as que focam mais nos índios e nos negros e ai a gente trabalha no caso uma unidade, a gente só acrescenta os ciganos, mais quando tem alguma polêmica assim... (Docente IV, 2023).

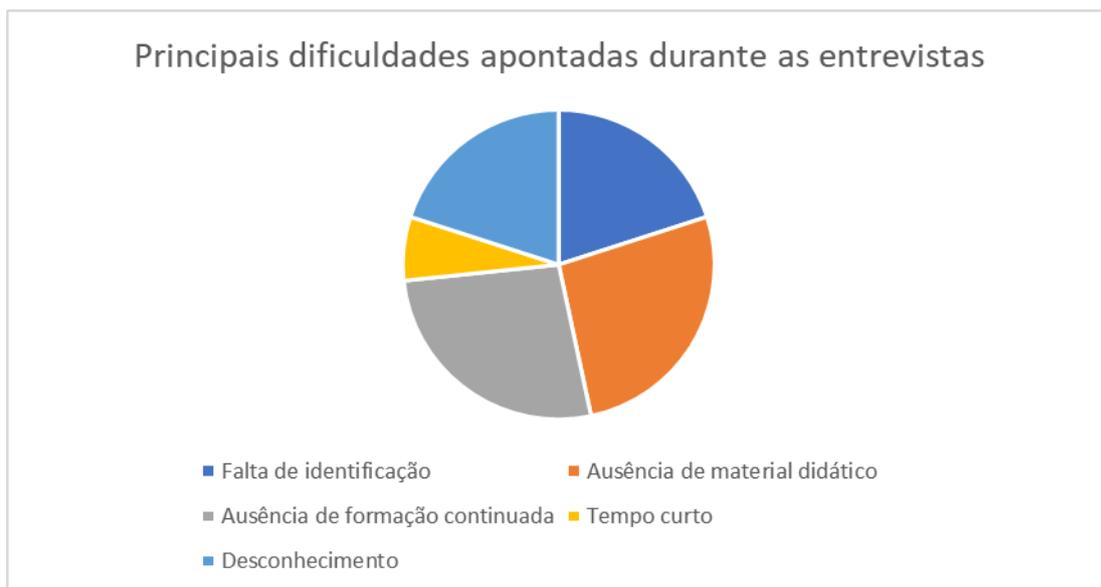
Ela é mais uma profissional que reporta dificuldades que a mesma chama de “*resistência*” em contemplar os povos ciganos nas aulas, se restringindo a fazê-lo quando ocorre alguma situação em que esses povos se envolvem, especialmente as chamadas “*polêmicas*”. Essa prática pode contribuir na redução de toda uma diversidade cultural, a situações de violência e conflitos. Ao ser questionada sobre qual opinião sobre a inclusão desses povos no componente, disse:

-Eu acho muito importante, já é um começo, um norte né, nós temos que acrescentar, nós somos descendentes, então foi um povo muito importante. Na verdade estamos começando a inserir a parte cigana né, eu achei muito importante a gente dá início, já avançou muito, inclusive os indígenas, eles estão buscando por espaços, os ciganos também, começaram a correr atrás, mostrar em relação a violência, por que tem né, aquela visão que eles são violentos

-Poderia com o tempo, mais experiência, melhorar mas, é um ponta pé inicial né? (Docente IV, 2023).

A maioria dos entrevistados reportou sentir maior dificuldade quando precisam trabalhar com a história a cultura dos povos ciganos, mesmo que considerem ser importante a inclusão desses povos no currículo, admitem desconhecer e em alguns momentos reforçaram pensamentos e falas problemáticas sobre esses povos.

Gráfico 1: Principais dificuldades apontadas pelos/as docentes no trabalho com o componente



Fonte: Autoria própria.

As falas e reflexões dos colaboradores se conectam quando apontam para as dificuldades que sentem para trabalhar o componente, principalmente os povos ciganos, alguns apontaram falta de identificação, mas usam como motivo principal a inabilidade, não se sentem preparados para tratar do assunto, por uma falha durante a formação, que perdura até os dias atuais onde permanecem sem acesso a essas discussões.

São unânimes em reforçar a importância da formação continuada dos docentes, que pra um deles deveria ocorrer antes mesmo de haver as mudanças nas leis, sabemos que essa formação pode e deve ser buscada pelo professor/ra mas, isso não pode isentar o município de sua responsabilidade em também oferecê-la, oportunizando condições para tal.

A falta de material didático aparece como um grande empecilho para o desenvolvimento do componente, pois o/a docente sente ser um trabalho solitário, que demanda do professor/ra tempo, habilidades com tecnologia e principalmente

comprometimento com seu trabalho. O curto tempo ocupado pelo componente é outro fator complicador, já que as demandas são grandes, e apesar de o considerarem importante é um passo inicial, já que são povos que fazem parte da formação do nosso país, apontam a necessidade de melhorias para realização do trabalho.

Saliento que um dos colaboradores mesmo concordando que os alunos precisam ter acesso a esses conhecimentos considerou não ser viável fazê-lo na conjuntura em que está estabelecido, e que caso a estrutura do componente assim permaneça, será mais um *faz de conta* do que algo concreto, pois não considera possível realizar um bom trabalho da forma como está. Lembremos dos conceitos de Santomé (2011), apresentados anteriormente, os perigos de tratar os assuntos de forma superficial, por motivos que variam desde desconhecimento, falta de tempo entre outros, que podem acarretar em sérios prejuízos para a aprendizagem do alunado.

Algumas falas dos colaboradores denunciam falta de identificação, principalmente com os povos ciganos, mas também a manutenção de pensamentos estereotipados. A comunidade cigana aparece sempre relacionada a violência, a instabilidade e conflitos, os próprios hábitos culturais, preservados, até como forma de resistência, para um não-cigano (Gadjés) é colocado como empecilho para conhecer um pouco mais de sua cultura. Se muitos desses estereótipos permeiam a fala dos/as professores/as, eles também estão presentes na sociedade como um todo, que não se esforça para esconder o medo e as desconfianças ao conviver próximo a comunidades ciganas, seja ela itinerantes ou fixa. Sobre isso, vejamos o que pontua Santos, Silva, Miranda (2018, p.73) no artigo *A(s) Cultura(s) dos Povos Ciganos no Espaço Escolar: A Formação Docente como Experiência Inovadora na Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes*:

As falsas estereotípias étnicas que envolvem os ciganos, foram fortemente construídas pelos não-ciganos – gadjés – essencialmente pelos europeus. Uma vez que, para estes, os ciganos representavam o outro nômade, impuro, trambiqueiro, vagabundo, ladrão, além de outros estigmas, em contraponto ao eurocentrismo como autoprocamação do sedentarismo, pureza, trabalho, desenvolvimento industrial, urbanização, civilização e do catolicismo. Como não deixaram registros escritos, por serem historicamente ágrafos, os povos ciganos apareceriam geralmente por intermédio das forças repressoras, pois eram considerados perturbadores da ordem do modo de vida europeu (Santos; Silva; Miranda, 2018, p.73).

Para nós, professores/as, falar de indígenas, pretos e ciganos é conviver diariamente com o combate a esses pensamentos já enraizados na sociedade, mas tal prática requer preparo e estudo para não os reproduzir mesmo que inconscientemente. É enfatizado o desconhecimento e as queixas pela dificuldade de encontrar material didático de estudo para a

aula, eles são escassos, tornando tudo mais complicado. Sobre essas dificuldades dos docentes os autores Santos, Silva, Miranda (2018, p.76) complementam:

Destarte, aí está o desafio posto à docência: buscar compreender a complexidade cultural dos povos ciganos, articulando o assombro pedagógico ao assombro político, [...], para garantir a representatividade dos mesmos nos espaços escolares. Sobretudo, há que haver maior aproximação entre a escola e as comunidades ciganas como um trabalho de mão dupla, em função dos entraves tanto por parte dos povos ciganos – por considerar mais relevante a educação familiar – e a educação escolar que não é feita para os diferentes, o acolhimento muitas vezes acontece no intuito de moldá-los dentro de uma visão de educação daltônica. Só se enxerga o aluno ideal, que necessariamente não é o negro, o índio, o deficiente, tampouco o cigano (Santos; Silva; Miranda, 2018, p.76).

Os autores pontuam o que já sentimos na pele diariamente, a tarefa não tem nada de simples e está longe de ser resolvida. Para tanto, eles reforçam que antes de qualquer coisa, é necessário que os profissionais de educação se apoderem para que possam desconstruir as falas estereotipadas e construir novas representações sobre os sujeitos coletivos diversos, presentes na escola, incluindo os povos ciganos. Para tal empreitada, é preciso conhecer os sujeitos coletivos em sua multiplicidade e unicidade (Santos; Silva; Miranda, 2018, p.77-78).

É importante pontuar que existe por parte dos autores, nesse estudo, o reconhecimento de que os professores/ras não possuem competências pedagógicas para ensinar crianças ciganas, já que no decorrer de sua formação inicial ou continuada, ciganos e outras minorias representou apenas uma grande ausência e isso dificulta a realização de um trabalho pedagógico mais significativo sobre os mesmos. Mas, ressaltam que nenhuma formação docente pode preencher essa lacuna se os profissionais não entrelaçarem seus compromissos pedagógicos e políticos (Casa-Nova, 2006 *in*: Santos; Silva; Miranda, 2018, p.88).

Dessa forma, como alguns colaboradores relataram na entrevista, para conseguir realizar um bom trabalho requer sobretudo que exista o comprometimento do docente, mais do que ter ou não formação na área de História e afins e pelo que podemos notar a formação continuada dos profissionais é algo que precisa ser feito com urgência. Para Santos, Silva e Miranda;

É essencial conhecer para depois desconstruir os falsos estereótipos sobre os Povos Ciganos, mas somente com uma implicação política e pedagógica se pode pensar em alterações a curto e longo prazo. Do contrário, sem o assombro e sensibilidade política para reconhecer o (s) outro (s) como sujeitos de direitos, nenhuma formação é garantia de transformação.

[...]

Urge agora contemplar as narrativas dos povos ciganos, trazer seus anseios e necessidades para dentro da escola, oferecer ferramentas para que os mesmos se empoderem para a luta de suas maiores emergências, sem deixar de possibilitar outros olhares e possibilidades que o convívio com o diferente e posto pelo mundo cada vez globalizado pode os fazer apreender, com sua pertença identitária, ratificada a partir da diferença (Santos; Silva; Miranda, 2018, p.88/89).

Já é sabido que a necessidade da formação continuada dos profissionais da educação é um fato indiscutível, a sua grande importância é incontestável, aqui estamos apenas reforçando que em alguns cenários sem ela pouco pode ser feito, por mais compromisso que se tenha, é preciso ter tempo para se aperfeiçoar, e infelizmente é comum que os direitos dos docentes não sejam respeitados como diz a lei, licença para estudo mesmo, para muitos gestores municipais é visto como uma regalia.

O continuar estudando e aperfeiçoando-se é colocado como algo desnecessário, mas e se mesmo assim houver insistência, que o/a profissional suporte fazê-lo mantendo sua jornada comum de sala de aula ou se disponha a dar início a um processo judicial para ter a garantia de seus direitos atendidos. Ao mesmo tempo que muitas secretárias se isentam do compromisso de oferecer a formação e assim, vai ficando apenas sob a responsabilidade do professor/ra buscar e encaixar dentro da logística de trabalho que já é corrida essa tarefa, não é incomum aquele que simplesmente não consegue, e em alguns casos, ainda ocorre o aumento da dificuldade para o acesso do docente a essa formação mesmo quando paga por ele.

2.3 Um contraponto entre as experiências na implementação da Lei 10.639/03 em Nazaré e em municípios vizinhos, especificamente Cachoeira-Ba

Existe na academia uma bibliografia extensa de estudos e pesquisas sobre a temáticas relacionadas a Lei 10.639 e suas implicações, seus desafios e realizações, sobre a Lei 11.645 um pouco menos, mas, ainda assim tem muitos trabalhos que foram e estão sendo realizados sobre ela. A experiência local de Nazaré que trago nessa pesquisa pode oferecer nessa vastidão, mais uma possibilidade de reflexão, para outras localidades, mas, principalmente para própria cidade, pois esse pode ser um bom momento para avaliar, até mesmo repensar e buscar alternativas de melhorias na forma como os trabalhos vem sendo desenvolvido no município.

Buscando conhecer um pouco da realidade de outros municípios, e como eles estão trabalhando para implementar a Lei 10.639, busquei informalmente junto a colegas professores/as de outros municípios vizinhos que dividem com Nazaré o fato de serem

Com uma presença intensa de mão de obra escravizada, o Recôncavo da Bahia foi palco de muitas revoltas, por parte destes, contra a escravidão e por melhores condições de trabalho, e os indígenas pela proteção de seu território. Esse cenário contribuiu para a formação de uma cultura particular, com elementos indígenas, africanos e europeus, que ainda hoje se reflete na culinária, nas festividades e na música.

Mesmo com um passado simbólico e uma presença negra e indígena histórica e constante na região, busquei informações alguns municípios sobre a existência de componentes curriculares, tal qual Nazaré, criados com a intenção de implementar a Lei 10.639 e 1.645, ou em caso de insistência como que a lei é implementada no dia a dia da escola.

Tabela 1: Levantamento dos municípios que trabalham a Lei 10639/03 e 11645/08 com ou sem componentes específicos

Cidades	Existência de componente específico	Como a Lei 10.639 e 11.645 está sendo implementada?	Não há discussão sobre a implementação das referidas leis
Muniz Ferreira	Não	De forma pontual ao longo do ano letivo através de temas integradores, palestras ou a critério do professor	
Santo Antônio de Jesus	Não	Ao longo das unidades letivas são sugeridos eixos temáticos que abordem essas questões	
Varzedo	Não	Dentro da própria disciplina de História	
Dom Macedo Costa	Não	De maneira transversal, atravessando todo o currículo	
Sapeaçu	Sim	Através da oferta da disciplina História e Cultura Africana e indígena	
São Felipe	Existia até 2023	Voltou a integrar a disciplina de História, cabendo a esta contemplar essas discussões	
Cruz das Almas	Não. Existiu a proposta, mas não chegou a se	Dentro da própria disciplina de História	

	concretizar.		
Jaguaripe	Não	A critério do professor e da escola, não existe orientação por parte da secretária de educação para implementação das referidas leis.	Sim
Nazaré	Sim	Através da oferta da disciplina História da Cultura afro, cigana e indígena	
Cachoeira	Não	Criação e organização do Plano Municipal de Educação Antirracista de Cachoeira, a discussões devem ocorrer dentro do conteúdo das disciplinas, com orientação e oferta de formação para o professor.	

Fonte: autoria própria.

Dentre as cidades acima citadas, Cachoeira é uma das que mais se assemelha a Nazaré, ambas tiveram grande importância histórica como cidades que possuíam portos de escoamento da produção agrícola própria e das regiões vizinhas, foram conectadas por linhas férreas durante muitos anos, possuem um contingente de habitantes majoritariamente negro, consequência da forte presença de escravizados, mantem em seu cenário urbano um conjunto arquitetônico preservado, possuem festas culturais conhecidas e de origem negra. Compartilham de uma forte religiosidade negra, enquanto Nazaré é vista por muitos como a *cidade da macumba*, de acordo com Caroso *et al* (2011) a cidade de Cachoeira, é vista por alguns como a “Meca do candomblé”, pois recebe a cada ano um número crescente de turistas negros, em busca de suas “raízes perdidas”, herança africana e ancestralidade (Caroso *et al.*, 2011, p.455).

A história das duas cidades se entrelaçam em variados momentos da história do Brasil. Vejamos no trecho abaixo:

Nas vilas criadas no final do século XVII, as funções de sentinela e administração foram logo sobrepujadas pela portuária, como ocorreu em Salvador. Cachoeira foi precedida, ainda no final do século XVII, pela aldeia jesuítica de Santiago do Iguape, mais próxima da foz do Paraguaçu. A preponderância das funções portuária e comercial sobre as demais fez com que povoações mais interioranas situadas no limite de navegação desses rios tivessem maior crescimento, como é o caso de

Nazaré das Farinhas, Cachoeira e Santo Amaro. Além do mais, elas se especializaram, a primeira como porto de subsistência e materiais de construção, a segunda como porto fumageiro e a terceira como açucareiro, o que evitou a concorrência entre elas. (SANTOS, 1998, p. 70-71). Nos três casos, engenhos deram origem a povoações que antecederam a criação das sedes administrativas. Jaguaripe, na foz do mesmo rio, controlava a entrada a uma rica bacia de produção de mandioca, materiais de construção – madeira, pedra, cal, telha, tijolo – e utensílios de cerâmica. Ainda no final do século XVI, ali teve engenho Gabriel Soares de Souza. Nazaré das Farinhas, situada no limite de navegação do mesmo rio Jaguaripe, nasceu também de um engenho pertencente a Fernão Cabral de Athaide (1584) (Caroso *et al.*, 2011, p.215).

Os entrelaçamentos não ficaram apenas na história, agora, no presente, irei estabelecer entre elas a conexão criada pela intenção de implementar a Lei 10.639 nas escolas da rede pública de seu município. Assim, tomei conhecimento das ações elaboradas e em andamento no município de Cachoeira que no ano de 2022 criou o Plano Municipal de Educação Antirracista de Cachoeira (PMEAC) que tem como objetivo implementar na rede de ensino uma educação para as relações étnico raciais, que possa priorizar a história, a cultura e as diversas contribuições da população africana e afro-brasileira para a construção da cidade.

Não foi realizado aqui um estudo aprofundado sobre a realidade da cidade vizinha, o PMEAC de Cachoeira aqui é citado pois chama atenção pela organização em que se apresenta, a consciência que não se trata de algo pronto e acabado, mas, por ter sido aparentemente construído com a participação de diferentes entidades sociais, todas unidas, com o intuito de contribuir na luta contra o racismo. O plano traz metas e estratégias que devem acontecer até o ano de 2028 com parcerias como a Universidade Federal do Recôncavo Baiano - UFRB, um trabalho em conjunto, que aponta principalmente para importância da formação continuada dos profissionais da educação, para que eles estejam preparados para discutir as temáticas sem reforçar estereótipos, enfatizando a necessidade de criação de material didático para serem utilizados nas aulas e que esses estejam de acordo com a realidade do alunado. Um ponto interessante presente no plano municipal de Cachoeira, é a necessidade de acompanhamento dessas ações, para que não se percam ao longo dos anos, cada responsável deve dar retorno de como os trabalhos estão ocorrendo, bem como cobrar para que cada meta se torne real dentro do prazo estabelecido.

Assim como Nazaré, Cachoeira é uma cidade onde mais de 80% da população se auto declarada preta ou parda, ou seja, grande parte da população é negra, não existe mais possibilidade de negar essa realidade na sala de aula. Nossos/as alunos/as precisam se ver, identificar-se como seres que fazem parte do todo, e que são sujeitos produtores de história. Se a criação de Leis por si não está garantindo que na prática isso se torne uma realidade, é necessário que cada secretária de educação busque maneiras para trazer para o cotidiano de

forma contundente essas práticas, não se limitando a algo pontual como um projeto no mês de novembro, acreditando que assim está implementando uma lei.

Pesquisando e vivenciando uma realidade e lendo sobre a outra, me atrevo a estabelecer semelhanças e diferenças entre elas. Sobre alguns critérios significativos que devem existir para que a leis de fato se efetive temos assim:

Tabela 2: Semelhanças e diferenças entre Nazaré e Cachoeira na aplicação da lei 10639/03 e 11645/08

Nazaré	Cachoeira
 Disponibilidade de material didático	 Disponibilidade de material didático (em construção)
 Formação continuada	 Formação continuada
 Componente curricular específico	 Componente curricular específico
 Parcerias com instituições de ensino superior	 Parcerias com instituições de ensino superior
 Carga horária disponível	 Carga horária disponível (dentro da disciplina História)

Fonte: Autoria própria.

Nazaré está na prática diária tentando cumprir os objetivos das Leis 10.639 e 11.645, mas, a falta de um plano de metas e estratégias é imensamente sentida, a responsabilidade ficou a cargo unicamente do professor, sem a participação ou contribuição da Secretária de educação para que os trabalhos aconteçam. A falta de formação continuada dos profissionais da educação e aqui englobo, todos que trabalham na instituição escolar e lidam diretamente com os alunos, está sendo uma das nossas “*pedras no caminho*”, como disse o poeta Carlos Drummond de Andrade, um dos grandes empecilhos que só será ultrapassado se começarmos a ter a consciência de que nossa profissão requer um estudar/atualizar-se permanente.

Nesta perspectiva, é preciso, diante dos vários problemas citados pensar em maneiras de avançar, quem sabe também estabelecer uma atuação conjunta formando parcerias. De qualquer maneira, é perceptível que a secretaria de educação de Nazaré também precisa oferecer suporte para que o/a professor/a tenha condições e busque se aperfeiçoar, seja disponibilizando gratuitamente as formações em parceria com instituições de ensino de

qualidade como Cachoeira fez com a UFRB, ofertando bolsas de estudo, ou até mesmo reduzindo o número de aulas temporariamente para que o profissional consiga conciliar rotina de estudo e trabalho. Nunca é possível afirmar até que ponto tais ações serão efetivas na solução dos problemas, mas é um passo inicial importante a ser dado. Conhecer as experiências e estratégias de municípios vizinhos podem ajudar a traçar caminhos de atuação, ou seja, apreciar outras realidades e visualizar nelas possibilidades de pensar em melhorias, até mesmo copiando o que deu certo, adaptando para realidade única que cada município possui.

3. O ENSINO DE HISTÓRIA, AS PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE NAZARÉ DIRECIONADOS AO TRABALHO COM O COMPONENTE HCACI

3.1 Breves pontuações sobre o ensino de História no Brasil

O Brasil é um país com características bastante diferentes dos países da Europa, mas teve sua educação, seus currículos e diretrizes moldadas ao que lá fora era estabelecido, e assim foi sendo totalmente influenciada pelos ritos dos países europeus, enquanto a trajetória do nosso povo era esquecida em meio a tudo isso. O ensino de História está presente nos currículos e escolas do Brasil desde o século XIX, as atualizações são contínuas, porém ainda precisa de muitos avanços.

A historiografia nos mostra que o percurso traçado pela História enquanto uma disciplina escolar foi tortuoso, tanto em relação à sua introdução na grade curricular da escola secundária quanto à elaboração de seus programas. A fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, trouxe consigo o projeto de pensar a história de forma ordenada, buscando principalmente, construir um perfil para nação brasileira, no pós independência essa virou uma grande causa, pois o Brasil se estruturava enquanto uma nação e dessa forma “a História acadêmica e a História disciplina escolar se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira” (Abud, 2017, p. 30).

Essa concepção pragmática da História como disciplina escolar, servia à formação do cidadão ideal para o estado centralizado, que tinha como um dos seus objetivos neutralizar o poder das oligarquias regionais, formando o sentimento nacional brasileiro. Sentimento este que teria como fundamento a raça, a língua e a religião, e um território com uma única administração (Abud, 1998, p. 30).

Foi enfatizado a importância de se produzir um determinado conhecimento histórico, que refletisse o pensamento das classes dirigentes e dominantes da constituição do Estado nação e tomando para si o direito de escolha do passado que deveria ser resgatado (Abud, 2017, p. 30). A pauta sobre a formação da nacionalidade e da identidade nacional dominou os cenários intelectuais durante o século XIX e permaneceu até 1930, com a recente implantação da nova forma de governo, a República, as oligarquias e o nacionalismo permanecem sendo um ponto crucial e o Estado autoritário toma pra si a função da formação da tão desejada, nacionalidade brasileira.

Nesse sentido, o controle da educação por parte do Estado ganhou destaque durante a chamada Era Vargas. Os programas de História e as metodologias de ensino elaborados nesse período serviram como instrumento ideológico de propagação do patriotismo e de valorização da unidade nacional, ocultando as desigualdades sociais e o controle das classes desfavorecidas pelas elites dominantes. O Plano Nacional de Educação, de 1936, seguiu nessa perspectiva, de “formação da alma e do caráter nacional”, atrelado à ideia de democracia racial e das políticas de branqueamento através da miscigenação, com o intuito de constituir uma unidade étnica, “livre” de indígenas e de povos de origem africana (Costa, 2022, p.60).

Desta forma, o ensino de história ganha como um dos principais objetivos, contribuir no fortalecimento do sentimento de pertencer a esta nação, mas, uma nação que desrespeita e objetiva eliminar através da miscigenação, as etnias não brancas, aqui vistas como raças inferiores, além disso, o ensino de história também tem como função maior formar os filhos da elite, os futuros governantes desse país.

A resistência de alguns professores não foi impeditiva para que o ensino de História tivesse no modelo civilizatório do ocidente europeu um guia. Sobre isso, Bittencourt (2018) aponta que era fundamental que as novas gerações incorporassem o sentido da predestinação do povo europeu, a raça que determinava os rumos de todos os povos. Para isso as violências cometidas, por estes, inclusive com seus próprios conterrâneos, como as guerras de extermínio, eram justificadas por alguns docentes de diversas formas, mas sobre tudo em nome da necessidade do desenvolvimento da civilização sob uma “ética econômica” necessária à ascensão do capitalismo internacional, como algo inevitável, para o desenvolvimento da sociedade.

Nesta perspectiva, o ensino de história foi responsável por sedimentar uma identidade nacional capaz de justificar o predomínio de uma política oligárquica sobre uma população composta por ex-escravizados, indígenas e mestiços despossuídos de bens e de propriedades. Em História do Brasil o objetivo era formar alunos para compreenderem os princípios limitados de cidadania, na qual os “grandes homens” eram selecionados e provenientes de uma elite predestinada da Nação. O ensino de história inventou tradições e sedimentou através das datas comemorativas, das festas e dos desfiles cívicos, aqueles que deveriam ser vistos e respeitados como os heróis do país, os oligarcas que com seu árduo trabalho fundaram as cidades, os bandeirantes colocados como os desbravadores do território (Bittencourt, 2018). Para a autora, nessa história o protagonismo era dado a “muitos homens e algumas poucas mulheres” (Bittencourt, 1990 *in*: Bittencourt, 2018, p.138). Essa tradição curricular perpassou a república brasileira em seus diferentes momentos. Nos períodos ditatoriais alguns aspectos eram reforçados diante das resistências.

Durante o Regime autoritário de 1964, por exemplo, o ensino de história passa por reformas nas quais a formação de professores foi muito afetada com a criação das licenciaturas curtas, na educação básica ocorreu a implementação da disciplina de Estudos Sociais que passou a substituir História e Geografia que foram unidas para cumprirem aos objetivos do então sistema de governo, além delas ainda tivemos de 1969 a 1993, as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) que fizeram parte da grade curricular do ensino básico. As discussões trabalhadas nesses componentes contribuíram para fortalecer na população muitos objetivos do então governo e mantinha muitas das práticas anteriores, como as construções dos ditos heróis, a ideia de uma pátria unida, alimentada por um nacionalismo forte. Por essas questões a História foi uma disciplina especialmente visada pelo regime militar.

Na sequência das políticas públicas do regime ditatorial, a História e a Geografia foram substituídas pelos Estudos Sociais, e como consequência criaram-se novos cursos de Licenciatura Curta que, dentre outras características, limitavam a formação docente, sem contato com pesquisas e atualizações historiográficas. Em decorrência dos problemas educacionais que se multiplicaram sob o regime militar, o retorno da História como disciplina foi um desafio que professores das redes de ensino e das universidades enfrentam ainda na atualidade (Bittencourt, 2018, p. 141-142).

Bittencourt (2018) aponta que os problemas acarretados pelas alterações no ensino da história e na formação de professores nesse período trazem consequências até os dias atuais, muitas instituições de ensino mesmo após o fim da ditadura civil militar, demoraram a efetivar reformulações em seus cursos, mesmo que o curso de História voltasse a ser ofertado, ainda trazia fortes resquícios do período da ditadura, em sua ementa. A perda de espaço da História na educação básica, aqui tratada como disputa por território, até hoje é percebida, nos tomaram o tempo, que é algo tão precioso, criaram hierarquias entre as disciplinas, algumas são colocadas e vistas como mais importante e essencial que outras na formação dos alunos e nessa contenda todos perdem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tem sua primeira sanção, em 1961 (lei nº 4.024/61) mas, apenas na década de 80-90 com a redemocratização do Brasil, mudanças significativas foram implementadas nos currículos escolares. Mesmo que muitas dessas mudanças sejam frutos da necessidade que se criou para atender ao capital e ao mercado de trabalho, pois era cada vez mais forte a presença das empresas privadas e privatizações de setores estatais na educação. A LDB passa por mudanças e se torna a Lei nº 9.394 promulgada em 20 de dezembro de 1996 e juntamente com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, elaborados pelo Governo Federal por meio do Ministério da

Educação -MEC, tinham o objetivo de orientar a educação brasileira de maneira a atender os novos pressupostos educacionais, com grande influência internacional.

Costa (2021, p.62) afirma, a LBD de 1996 mesmo com suas problemáticas trouxe influências em relação ao componente curricular História, pois reconheceu as contribuições das culturas e das etnias indígenas, africanas e europeias para a formação do povo brasileiro, e se todas foram importantes, todas deveriam ser contempladas no ensino de História do Brasil. “Os PCNs estabeleceram a pluralidade cultural como tema transversal, evidenciando as diferenças culturais e raciais como propostas curriculares, embora tenham deixado lacunas em relação às questões étnico-raciais”. (Costa, 2022, p.62). Bittencourt (2018) complementa:

Os currículos produzidos após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, assim como as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCN – Brasil, 1998) se estenderam para todos os níveis de ensino e de sistemas escolares, incluindo escolas das comunidades indígenas e quilombolas. Constata-se que houve mudanças significativas pela introdução de novos conteúdos históricos com base em seu compromisso de formação de uma cidadania democrática. De forma inédita, como fruto das lutas de movimentos sociais foram introduzidas a História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08, que estão em processo de integração em currículos ainda submetidos à lógica eurocêntrica, mas que anunciam uma formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e democrático (Bittencourt, 2018, p. 142).

A BNCC, que cronologicamente falando é o documento normativo mais recente, foi aprovada pelo MEC em 2018, e recebeu muitas críticas, pois desconsidera o fato de o Brasil ser um país diverso e peculiar devia-se considerar diferentes fatores nos diversos contextos em que a educação impacta. Além disso, a mesma, como já discutimos anteriormente, apresenta um retorno ao modelo tradicional, focado em uma história eurocêntrica. De qualquer forma, é preciso admitir, como aponta Bittencourt (2018) que:

Os velhos marcos históricos estão sendo revistos, mesmo que paulatinamente, podendo-se introduzir uma história da Antiguidade pelas sociedades indígenas, pela diversidade de uma história econômica da agricultura ou por uma história social pelo trabalho escravo criador das riquezas que sustentam o sistema capitalista do mercantilismo ao neoliberalismo, de uma história das sociedades constituídas antes do aparecimento da escrita, da formação de uma civilização americana miscigenada (Bittencourt, 2018, p. 142).

Até aqui creio que foi possível compreender que as muitas mudanças, alterações e reformulações que ocorreram e continuam a ocorrer no ensino de História podem comprovar a existência de tensões políticas e ideológicas em torno dos currículos que são criados com objetivos de favorecer a uns em detrimento de muitos. “A História como disciplina escolar ainda é estruturada para legitimar conhecimentos hegemônicos; contudo, seguimos resistindo

e tencionando” (Costa, 2022, p.63). É o que estamos fazendo enquanto professores que vivenciam esses embates no cotidiano, enquanto pesquisadores demonstrando através de estudos e pesquisas a importância de uma educação baseada no respeito entre todos.

O seguir tencionando, postura tão importante na nossa profissão, só é possível quando se luta por algo que acreditamos, que de alguma forma nos move a estar sempre em busca de realizar um trabalho melhor, nos comprometendo com a árdua tarefa que a nós delegaram, mas que muitas vezes, não fizeram mais nada além disso; delegar e deixar que o professor siga sozinho/a, por um caminho que para muitos é cheio de dificuldades e desafios.

Mesmo que saibamos que todas as leis aprovadas em prol da educação fazem parte de um conjunto de políticas públicas, é importante salientar conforme Smarjassi e Arzani (2021) “os direitos garantidos nem sempre se materializam em oportunidades de acesso à escola pública de qualidade, sobretudo quando se pertence às classes menos favorecidas”. É exatamente o que aqui vivenciamos, a lei por se só não se faz suficiente. Os autores trazem ainda uma citação de Miranda (1947, p. 187) *apud* Araújo; Cassini, (2017, p. 568) para reforçar seus pensamentos, na qual afirma:

A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas; portanto, se há direito público subjetivo à Educação, o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir com artigos de constituição ou de leis. Resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda que excelentes.

Dessa forma, reforçamos que a lei, por si só, não é absolutamente o necessário para a consumação do direito, a materialização destes, de forma subjetiva fica dependente da disponibilidade dos recursos para seu cumprimento, não devendo jamais ficar apenas sob a responsabilidade apenas do/da profissional da educação para que este se efetive na prática, essa forma recorrente só nos demonstra o descaso que é contínuo com a educação no Brasil.

3.2 O trabalho por vezes solitário do/a docente do componente curricular HCACI

O trabalho com adolescentes requer do profissional uma gama de habilidades que só são adquiridas na prática diária, na vivência de sala de aula, cada turma tem suas singularidades, seus trejeitos e manias que precisam ser respeitadas e aproveitadas da melhor forma possível para um melhor desenvolvimento da aprendizagem e atividades propostas. O novo é sempre um caminho que requer cautela e o componente História da cultura afro, cigana e indígena da forma que está posto atualmente ainda é algo novo, se levarmos em

conta que as últimas alterações se deram a menos de três anos e em parte desses anos ainda estávamos no modelo de aula remotas, o que limitou bastante o desenvolvimento dos trabalhos devido as dificuldades enfrentadas por docentes e alunos nesse molde de trabalho.

A entrevista com os/as colaboradores/as, que são docentes do componente nos aproxima da rotina diária desses/as colegas em cenários diferentes, mas com grandes semelhanças, suas dificuldades e desafios ficam evidenciados em cada fala. Para entender sobre as experiências e as práticas dos/as colegas no tocante ao trabalho realizado nesse componente, foi questionado aos dois docentes com formação na área de História, sobre quais são os conteúdos trabalhados nas aulas e como os trabalhos são direcionados dentro do componente, a docente III respondeu:

São conteúdos relacionado principalmente ao racismo, preconceito racial, as questões religiosas, a religiosidade deles, que não é muito falada, principalmente as de matriz africana né, que tem muita polêmica, os ciganos também pela história deles, né? Quando a gente fala sobre eles, fala muito sobre a violência e tal, a cultura deles. Então os temas que nós trabalhamos, de acordo a série são dentro desses conteúdos (Docente III, 2023).

A docente usa do artifício da curiosidade para atrair a atenção dos alunos e incentivar os debates, algo muito valioso. No entanto, é preciso levar em consideração que a forma, como se desenvolve a prática, nos aponta para problemas na efetivação da Lei, quando o município não oferta formação continuada aos docentes, a falta desta somados a outros fatores aumentam as chances de cometermos contradições, aqui se mostrou necessário termos o cuidado, para enquanto docentes, não colocarmos os hábitos culturais do outro como algo pitoresco, que só merece ou recebe relevância quando está envolto em alguma polêmica, pois inconscientemente grande parte das vezes, isso apenas vai alimentar uma visão negativa sobre o fato, exatamente o que queremos combater.

O docente IV ao responder o mesmo questionamento afirmou:

Eu trago um pouco da especialização que eu fiz, por que infelizmente o município e a secretaria não traz nada dentro da área específico para a gente trabalhar. Então a gente faz pesquisa, a gente traz dentro da realidade dos alunos daqui ...eu fiz uma pós graduação em História e cultura afro brasileira e indígena, então eu trago um pouco dessa experiência e também das vivências que eu também trabalho na parte cultural e também sou do movimento negro. Assim, aparece nas aulas um pouco da história local e regional, trabalho a questão da capoeira e do samba, como um símbolo de resistência, da irmandade da Boa morte como uma confraria que traz essa leitura de união do povo preto que veio de África, eu tento regionalizar, trazer mais para próximo dos alunos as questões da História de cultura e África (Docente IV, 2023).

O professor cursou uma especialização na área, o que lhe deu um arcabouço teórico que ajuda no trabalho com o componente, mesmo assim, reforça que sente a ausência de um material didático para as aulas, fornecido pela secretária de educação para este fim e mais uma vez retornamos ao que já falamos anteriormente, sobre a importância de uma efetivação adequada das políticas públicas na educação. A entrevista em conversa continuou e desta vez os questioneei sobre os materiais didáticos e as fontes de pesquisas para produção desses materiais que são utilizados para trabalhar as discussões citadas por eles, diante da ausência de um material oficial e como ele fazem para suprir essa falta. A docente III respondeu da seguinte forma:

São muitas demandas, né? E poucos os locais de pesquisa que nós temos, né? Utilizamos as tecnologias, nós pesquisamos na internet porque não tem o livro didático, desde a época foi lançada antes da reforma, saiu o livro sobre Consciência Negra, um único para o sexto ano e esse livro tem muito conteúdo de pesquisa, mas não é muito assim para se aprofundar para as demais séries oitavo, nono ano (Docente III, 2023).

A internet acaba sendo o principal meio de encontrar suporte para produção de material para utilizar nas aulas, mas ocorre que as vezes muitos professores ainda tem dificuldade em utilizar sites, salvar e editar textos. Quando essa barreira é transposta através da ajuda de terceiros, que cobraram valores elevados para executar tal função, ainda tem os custos de impressão desse material para que ele se torne utilizável na aula, não é incomum a escola, não ter papel e tinta para imprimir a quantidade de cópias necessárias, requisitada pelo professor.

O docente IV ao responder esse questionamento complementou afirmando:

Eu trago alguns escritores/as negras, alguns pensadores também, filósofos, como por exemplo... textos, livros, trabalho com sites da internet, a gente sabe que nossos alunos estão muito ligados a questão da internet, então primeiro eu passo a pesquisa, depois peço pra eles discutirem em sala. Eu também trabalho o livro Consciência negra que todas as escolas têm esse livro. Trabalho com esse livro a questão da lei 10.639, sobre a importância dessa lei né, uma lei que tem 20 anos de existência e as pessoas ainda não se deram conta de quão importante é essa lei e esse material didático é o único que a gente tem dentro das unidades escolares. A fragilidade do sistema, é justamente isso, a gente tem uma lei que garante que todas as unidades escolares, tem a obrigação de garantir o ensino de História e cultura afro e indígena, mas a gente não dispõe de material didático, pra gente trabalhar algo além desse livro que também já está fazendo 20 anos de existência e que não temos novidade então é uma crítica que a gente deixa, nós que somos da área a gente precisa ter material, continuamos na questão da ancestralidade e da oralidade, a gente passa conhecimento assim, sem suporte (Docente IV, 2023).

O livro *Consciência Negra* citado acima já apareceu aqui nesse estudo, e acabou sendo o único material didático que chegou e permaneceu nas escolas de Nazaré desde a aprovação

da lei 10.639, há 23 anos atrás, denunciando a falta de oferta de material atualizados para trabalhar, por este ser único, se o professor tiver apenas ele como suporte as discussões se tornarão repetitivas e algumas até ultrapassadas em termos e ideias que são utilizadas na obra. Nesse sentido, é importante frisar a importância de recursos para empregá-los dentro do contexto e da realidade de cada um para promover a aprendizagem de forma eficiente.

A docente IV leciona nesse componente desde a municipalização da escola lá em 2017, dessa forma são muitas vivências, adaptações as mudanças e as dificuldades que se colocaram nesse percurso. Ela foi questionada sobre lembranças de estratégias, práticas, metodologias e abordagens adotadas e realizadas nas suas aulas que considerou exitoso e gratificante o retorno dos alunos.

Quando num evento eles sentiram liberdade de expressão, de falar sobre sua religiosidade se declarando ser candomblecista, umbandista, se sentiram seguros, de saber que eles poderiam usar seus acessórios (**adereços**)*, suas roupas (**indumentárias**)* assim, que muitas vezes não tinham oportunidade de usar, se sentiram no direito de usar. Isso ocorreu em várias turmas, inclusive no primário e aqui também, aconteceu. Até hoje, tem os que chegaram e já saíram, e ainda tem essa flexibilidade, a alegria de poder, né? De poder participar, de mostrar o seu eu, de quem é tipo: Eu sou negra, eu tenho a minha religiosidade e tal, tenho os meus direitos. Assim aquela força de sentir né? Firme no local que estavam, sendo quem é, por que muitos tem essa coisa de não aceitação da sua identidade. Eu achei isso muito, muito bonito, principalmente quando chega no final, com os projetos né que eles podem, se vestir né? (Docente III). ***inserções minhas.*

A professora rememora momentos das realizações de projetos em que os alunos se sentiram num ambiente seguro para vestir seus trajes religiosos e celebrar sua religiosidade sem vergonha ou medo, é importante que a escola seja para eles um local que oferece segurança, mas, que isso não se limite a apenas a momentos pontuais, pois ao menos nos demais dias do ano letivo, infelizmente, não verificamos partindo dos alunos, atitudes relacionadas a se colocar para valorizar sua cultura em quaisquer aspecto.

No PPP que é o documento que norteia os projetos e as ações no decorrer do ano letivo, existe uma total lacuna em relação a contemplação da diversidade religiosa tão presente na cidade, que como vimos também é camuflada por boa parte da população, na escola não há incentivo ao uso de identificadores religiosos, em momentos que não seja de realização de projetos, então por mais que se fale em respeito a liberdade religiosa do outro, a ausência desse ponto nos documentos oficiais da instituição acaba sendo um indicativo para o aumento da invisibilização de um traço cultural tão forte entre os nazarenos.

O docente IV, citou momentos em suas aulas em que a discussão trouxe um despertar dos alunos para se questionar sobre situações vividas no cotidiano e que as vezes só são lidas como de fato são, se alguém, como um professor, ajudar no despertar desse olhar crítico.

Como eu falei eu gosto de trazer muito pra próximo da realidade e vivências deles, aí eu pego e comparo uma menina com Maria Felipa, pego e comparo um menino com tambor Soledad, que são personalidades importantes da História afro brasileira, da independência do Brasil, da Bahia e começo a fazer o comparativo, por que nós temos várias personalidades que não tem visibilidade assim como essas pessoas que fazem parte da nossa história, tem uma importância muito grande, mas que foram invisibilizadas. Então eu uso muito, essa questão de dá uma mini palestra, de explicar, colocar ele dentro do contexto, para que eles entendam que não estamos falando de outros e sim de nós, então a 3ª pessoa tem que sempre está. Isso não falha, por eles começam a indagar: nossa! Eu já vi isso acontecer...aí a gente começa detectar, isso é racismo religioso, racismo institucional, estrutural, ambiental, então hoje se fala muito do racismo ambiental por que você não precisa ser negro, só precisa vim de um lugar historicamente empobrecido, excluído... uma conjuntura (Docente IV, 2023).

Abud (2013) diz que estudo do meio representa uma excelente estratégia para a construção do conhecimento histórico por professores e alunos pelo fato de unir pesquisa, contato direto com o contexto (meio), para isso é válido utilizar da observação e descrição, aplicação de entrevistas, análise de elementos que compõem o patrimônio histórico e memória.

Os professores podem ser valer dos estudos do meio para construir e sim sistematizar o conhecimento, mostrando, por intermédio da interação direta com contexto seu passado (nosso principal interesse), as intersecções entre memória, e patrimônio e história e, ainda, dessa forma de conhecimento com outras formas (Abud, 2013, p. 44).

Outra questão que podemos pensar com a fala e a prática do docente IV, é que cada professor/a tem sua didática e estas muitas vezes pode ser um grande diferencial no momento de colher os retornos, conseguir com que o aluno reflita sobre o meio em que vive, e as conjunturas em que os racismos lhes afetam, referenciar grandes nomes da história da Bahia, fazendo-os ser conhecidos, visíveis na contextualização do conteúdo, é algo muito positivo. Entretanto já conhecendo como é a real dinâmica de divisão de carga horária, ficamos a nos questionar se um/uma professor/a com formação em uma área tão divergente como matemática, por exemplo, ou aquele/a que se graduou na década de 90 e que nunca teve acesso a uma formação sobre os assuntos aqui tratados, se estes tiveram acesso por outros meios a essas leituras e abordagens, se conseguem ter esse olhar para tornar o conteúdo mais real, mais próximo do alunado.

A partir destas interrogações percebemos o quão é sentida a ausência de políticas públicas, e precisamos deslocar o debate para a presença do Estado, ou a sua ausência, o quanto ela é falha, e de tão comum que é essas falhas, por vezes nos iludimos e acabamos culpabilizando não o verdadeiro responsável, mas, acabamos virando nosso olhar para apontar e julgar apenas a prática isolada do/a professor/ra. Abaixo há uma tabela na qual estão sistematizados os dados, apontando as “ausências” ou faltas de ações de implementação da política pública (Lei) que foi levantado a partir das falas dos professores.

Tabela 3: Faltas de ações de implementação da política pública Lei 10639/03

Responsabilização / Culpabilização do fracasso do ensino/aprendizagem sob o professor
Ausências/lacunas de temas sensíveis no PPP da escola
Ausência de Material didático e o que foi ofertado está desatualizado
Ausência de efetivação do PPP, desconhecimento por parte de alguns professores do seu conteúdo.
Sensação de trabalho solitário, o que aumenta as dificuldades e desafios
Debate centrado na prática isolada do professor

Fonte: Autoria própria.

Através das entrevistas e conversas tentei compreender as dificuldades, as estratégias e soluções para mediar a aprendizagem que foram adotadas, mas também, quis saber sobre a opinião enquanto pessoa e profissional sobre a possibilidade desse componente conseguir proporcionar a longo prazo uma aprendizagem significativa, possibilitando alterações de posturas diante da vida desses estudantes, já que se trata de questões tão sensíveis a eles próprios. Assim, os questioneei se consideram que mesmos diante das dificuldades se as demandas enfrentadas pelos estudantes negros de Nazaré, são contempladas nesse componente, sob o olhar da docente I, que respondeu tomando como referência algumas situações que ainda presencia ocorrer no ambiente escolar, que pode se configurar como atos de intolerância religiosa e vimos anteriormente que se reproduz na sociedade nazarena, dessa forma, ela respondeu da seguinte maneira:

Em relação a religião de matriz africana... eles não se consideram, é uma coisa que eu acho impressionante, por exemplo na ilha²⁰, os meninos vem com os adereços, quando eles fazem ... eles raspam a cabeça, vem com a cabeça coberta, aqui eu nem

²⁰ A docente I atuava na época como professora de outra instituição na Ilha de Itaparica, por isso, fez as comparações, já que vivencias duas realidades diferentes.

sei quem são, eu vi foto no instagram e no face , mas eu não sei se eles não tem orgulho, ou se eles tem medo, eu não sei qual é a questão eu nunca parei para perguntar, mas eu vejo lá (ilha) mais o respeito na fala , tipo a gente não vê o espanto, O vixe maria! Misericórdia! aqui eu já percebo, até dentre alunos que eu vi que eles são , então tem alguma coisa errada, eles mesmo manifestam o preconceito, contra a religião que eles seguem, que eles cultuam e você, só sabe quando há algum evento e eles se vestem, mas ai a gente fica sem saber se eles se vestem como alegoria, ou realmente ele professa aquela crença, eu fico na dúvida, diferente de lá, lá a gente sabe, quem são, a gente respeita, eles participam de acordo com a religião, aqui a gente só sabe quando tem um evento da consciência negra. Então alguns não se identificam como pretos, como negros, a maioria se acha branca, então como é que eles cultuam uma religião que é de matriz africana se eles mesmo não se consideram (Docente I, 2023).

A fala da docente se contrapõem a da colega que diz perceber um orgulho por parte dos alunos em se vestir e se declararem como praticantes do candomblé ou outra religião de matriz africana, para ela exaltar isso em um momento específico apenas, não demonstra que eles tenham a consciência e um respeito real diante da situação. A professora também apontou o medo como fator de comportamento dos alunos, no planejamento é comum discutirmos formas de coibir ações de *bullying* e racismo seja por qual for o motivo, mas temos a consciência que a existência de medo demonstra que existe alguma forma de coação que pode ser interna e/ou externa. A análise dos dados da pesquisa do IBGE aqui apresentados anteriormente demonstrou o quanto a sociedade ainda é intolerante e preconceituosa, o quanto isso ainda é um fator de impedimento a liberdade plena de culto.

Por mais que os profissionais da escola tentem ofertar um local seguro, o ambiente escolar não está isento da ocorrência de atitudes de julgamentos, já que este não está alheio ao meio externo e na intenção de se protegerem à sua maneira, optam pela negação da sua fé. Ressaltamos que a escola não pode de forma alguma, silenciar-se ou contribuir para dissipação do medo, temos o respaldo do PPP e do orientador do componente que preza pelo “respeito sob todos os aspectos”, mesmo que não apresente de forma enfática, consideremos que este também está aqui envolvido. Outro ponto preocupante na fala da docente é a possibilidade desses mesmos alunos que talvez se omitem para se preservar, possam estar por outro lado alimentando e cometendo com outros, atitudes intolerantes, se assim for, temos um longo caminho pelo frente, pois o oprimido não pode repetir os atos do opressor.

O docente II também compartilhou sua opinião sobre esse ponto, respondendo:

A função é contemplar, mas eles precisam ter essa consciência de que são eles que estão inseridos nesse processo e que são eles que de fato são o público, que lá fora é marginalizado, eles precisam entender isso...alguns poucos têm essa visão, essa consciência, mas a grande maioria não. Entra de um lado, sai do outro não da importância mesmo vendo casos de racismos gritantes. Alguns não se aceitam.

Aquele preconceito, aquela coisa... então o que precisa é já se trabalhar desde as series iniciais na escola, para que o povo crie essa consciência de que ele é isso aí. Foi incluso essa demanda aí no fundamental II mas tem que começar lá em baixo, lá na base deve começar a tratar dessas coisas. Eu estou aqui com duas turmas do 9º ano, e a maioria, poucos estão inseridos, participando, a gente procura discutir, poucos dão opiniões, ideias... (Docente II, 2023).

O professor retrata algo que atinge não só as discussões desse componente, mas a educação como um todo, um quadro atual e complexo, onde o professor encontra-se acuado entre a falta de políticas públicas e de efetivação da aprendizagem, no qual a sensação é que nada parece atrair a atenção dos discentes, que estão cada vez mais atraídos pelo mundo virtual. Então neste cenário é comum imperar o desinteresse do alunado, o uso desenfreado do aparelho celular para acessar redes sociais e jogos online no decorrer das aulas, uma escola que não oferece condições de realizar um trabalho com suporte da internet e aproveitar pedagogicamente todo interesse deles pelas tecnologias, como consequência, temos a dispersão e o pouco engajamento destes nas aulas, mesmo em assuntos que tanto os atingem.

O docente também relata sobre a possibilidade de alguns alunos não se aceitar enquanto pessoa negra, a negação a cor da pele, também relatado pela docente I, se relaciona a muitas outras questões, que incluem baixa autoestima, negação, medo e pode também ser reflexo de falta de letramento racial ou até mesmo uma proteção inconsciente, o racismo tira diariamente o orgulho de crianças e jovens negros. Reforço que a lei 10.639 engloba toda a educação básica, portanto está válida e é obrigatória também nas series iniciais.

A opinião do Docente III caminha junto com as anteriores, sendo uma complementação de pensamentos pois ele diz:

A gente tem um déficit muito grande de leitura e escrita, e isso dificulta muito o ensino e o aprendizado de História, por que assim como Português e Literatura, requer muita leitura, a gente precisa saber ler, até pra resolver um cálculo matemático, é preciso saber ler... Então eu acredito que a maior dificuldade dos alunos daqui é o pertencimento, do auto reconhecimento, da auto declaração, enquanto pessoas afro indígenas, por que as pessoas, meninos e meninas ainda não tem essa consciência de que ah! Ser negro é belo, ser índio é belo. Então estamos no negacionismo, então eu não posso dizer que eu sou preto, por que se eu fizer isso, eu vou ser discriminado, e de fato é uma realidade (Docente III, 2023).

Um conjunto de fatores complicadores são apontados na fala acima, as dificuldades na alfabetização de muitos alunos que estão chegando ao fundamental II com sérios problemas de leitura e escrita e que na dinâmica de aulas por áreas de conhecimento no período máximo de 90 minutos com cada professor, onde este se dividi em média entre 30 alunos em uma turma com perfis diversos, não consegue solucionar o déficit de leitura e escrita, sendo algo humanamente impossível. As consequências são desastrosas e acarreta também na falta de

entendimento dos textos discutidos em aulas, no desenvolvimento do aluno na aula como um todo.

A docente IV, tem um olhar mais otimista sobre o presente e o que tem visto acontecer e isso incluiu as expectativas futuras sobre o componente e o que ele poderá oferecer.

Eu acredito que com muita dificuldade, aos pouquinhos, mas que sim. Esse mês mesmo eu fiquei encantada de ver como o aluno sabe se expressar, para defender sua religiosidade: eu sou de matriz africana, até alunos do 6º ano, que são mais novos né e já tem essa força de se posicionar, eu achei muito importante, e chamar atenção também para a questão da aceitação, muitos jovens contam cada história que você fica assim estarecida de imaginar que eles passam por isso, então levanta muito a auto estima, ajuda a eles a crescer, a querer buscar, a saber mais, sobre seu povo. Agora nós precisamos lutar para melhorar, ter mais fonte de pesquisa né, para ter como ajudar nossos alunos e até o próprio professor, porque a gente fica meio perdido com a demanda e as dificuldades, porque a gente sabe que temos outras coisas, mas é muito importante que ele fique feliz pelo que ele é, por que ele enfrenta em todos os lugares as dificuldades e o preconceito (Docente IV, 2023).

O papel da escola é grandioso e precisa ser valorizado, nesse *se entender enquanto pessoa negra*, a verdadeira mudança só ocorrerá numa junção de fatores que possam atingir os/as alunos/as por diferentes vieses, mas também a sociedade como um todo. Sabemos que a mídia também tem influenciado, e a cada vez que a representatividade é colocada como algo que de fato tem poder de trazer influências positivas, afetando nossos adolescentes, isso fortalece sua autoestima. Dessa forma, trata-se de um somatório de ações, o componente de HCAIC em Nazaré, os projetos pedagógicos que trazem as temáticas de maneira responsável e enriquecem o debate, ou qualquer outra ação particular e solitária, merecem respeito, por que são de pequenas ações que podem ser geradas significativas mudanças.

Os olhares e opiniões podem se diferenciar, mas dentro de suas possibilidades todos/as cobram por um suporte melhor, por formação que possam preparar melhor o/a professor/a que atua no componente, e por reforçar a necessidade de material didático adaptado a realidade da escola, cada um tem tentado oferecer seu melhor, na esperança que as melhorias não tardem a chegar, pois reconhecem a importância da continuação dos trabalhos feitos com compromisso e responsabilidade, ainda temos muitas dificuldades a serem vencidas.

No intuito de minimizar um pouco os vários desafios que foram apontados até aqui nesse trabalho de pesquisa e que já haviam sido percebidos e vivenciados na prática, é que a dimensão propositiva desse estudo foi pensada, que ela possa chegar à aqueles que precisam, que seja útil no auxílio em seu trabalho com as turmas de 6º ano e que possa sensibilizar a secretaria de educação municipal a continuar a proposta, ofertando material didático para as turmas, e esta oferta seja acompanhado de formação de qualidade para os professores atuantes no componente.

3.3 A dimensão propositiva da pesquisa: Organização de um caderno de apoio pedagógico para auxiliar no ensino do componente HCACI

O Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, exige que além da dissertação, o discente elabore uma dimensão propositiva, nesse estudo, não caberia outra, se não um material didático, mesmo que pareça não existir dificuldade do/a professor/a em acessar os conteúdos e planejar suas aulas, as entrevistas demonstraram que ainda existe uma carência e uma dificuldade de acessar esses materiais e não se trata apenas de localizar em um site de confiança ou outros espaços, em muitos desses casos precisa-se que este, seja adaptado com linguagem acessível e objetiva para assim poder ser utilizado em sala de aula.

Então aqui temos três pontos difíceis que foram citados nas entrevistas, a pesquisa, a adequação e o tempo. Ainda temos profissionais com grandes dificuldades de manusear computadores, acessar sites e localizar outros recursos na internet, diante disso, essas dificuldades se estendem no momento de utilizar as informações para confeccionar um texto de apoio para as aulas e etc, o *word* com a edição de textos ou outros programas ainda é um desafio para muitos.

Quando nenhum dos problemas citados acima é um obstáculo, temos o tempo, ou melhor a falta dele, esse é unânime, a sensação é que cada vez mais ele é escasso e precioso, nos sentimos sendo engolidos, diante de sua passagem veloz. Então o que temos são profissionais sobrecarregados, que atuam em mais de uma escola, mais de um município, e se desdobra em carga horária de disciplinas diferentes. Dessa forma, está ficando evidente que o querer dar conta de tudo, está cada vez mais adoecendo os profissionais da educação.

A dimensão propositiva desse estudo vem com a intenção de contribuir com aquele professor/a que sente a ausência de um material preparado e pensado para atender a nossa realidade, com linguagem simples, propostas possíveis de serem executadas e adaptadas à realidade que vivenciamos.

O componente HCAIC está presente em todas as séries do ensino fundamental, mas aqui tivemos que nos limitar ao 6º ano devido a ele; o tempo. No entanto, deixaremos o alerta para a secretaria de educação sobre a necessidade de aquisição e/ou produção de materiais didáticos para execução do componente tão apontada nas entrevistas, o material constará no anexo A deste trabalho, e realmente esperamos que ele seja útil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui empreendidas demonstram como resultado, o que nós professores/ras já vivenciamos na prática diária e que portanto, não é novidade, a criação de leis por se só não são suficientes para garantir que algo se torne uma realidade. Não estou com isso querendo dizer que elas não são importantes, muito pelo contrário, a Lei 10.639 como vimos é uma vitória significativa de várias frentes diante da omissão dos órgãos educacionais e que sim, tiveram muitos avanços ao longo dessas duas décadas, mas ainda necessita de muitas melhorias para se tornar de fato efetiva em muitas realidades.

A implementação da lei 10.639/03 no município de Nazaré, e a criação do componente curricular HCACI, juntamente com outras determinações legais, trouxeram às escolas do município a obrigatoriedade de uma nova forma de conduzir a educação para as relações étnico-raciais. No entanto, são leis e resoluções que ainda não foram de modo pleno atendidas e, por consequência, não resultaram em uma dinâmica de efetiva execução de uma educação transformadora.

Em meios aos objetivos traçados para esse estudo, vamos aos resultados, a implantação componente curricular História da África que atualmente se chama HCACI na rede municipal de Nazaré, se dá no contexto de primeiros passos para contemplar as exigências da lei e naquela época tudo foi estruturado para que o novo componente fosse devidamente executável, isso inclui; formação de professores, grupos de estudos e reflexão, realização de projetos e aula de campo, profissionais que eram preparados para realizar as discussões proposta no componente. Contudo, observa-se que isso não se manteve e se perdeu em meios as mudanças políticas e afastamento da mentora do componente para cumprir outras demandas.

Vimos que essas mudanças deram espaço para efetivação de alterações na execução do componente que tornou-se História da Cultura Afro, Cigana e Indígena, no qual houve a inserção das matrizes indígenas e ciganas, mas dessa sem o preparo profissional nem oferta de material didático, muito menos formação continuada. As entrevistas demonstraram a preocupação dos/as colegas diante das dificuldades em trabalhar o componente e a falta de suporte da Secretaria de Educação, já que desde a oficialização das mudanças nenhum tipo de formação ou projeto foi criado no sentido de contribuir para o sucesso dos trabalhos.

Nesta perspectiva, também não foi percebido esforços por parte da SEMED para equipar a escola com materiais de apoio e livros relacionados à educação para as relações

étnico-raciais e que contem a história local, ajude a preservar a memória coletiva, história oral, práticas culturais e o sentimento de pertencimento, o espaço adequado para leitura que não tem na instituição, em que atuo, os poucos livros disponíveis de temáticas variadas, muitas vezes não são ofertados em exemplares suficientes para ser trabalhado numa turma. Assim, a ausência de um espaço físico para leitura e falta de obras que abordem esses temas, afastam ainda mais o alunado desse universo.

As opiniões dos colaboradores deixaram evidente que apesar de haver a compreensão e concordância da necessidade das escolas trabalharem em seu currículo sobre todos os povos e do quanto é importante respeitar as diferenças, o fato do componente HCAIC ter inserido os povos ciganos, juntamente com os negros e aos povos indígenas se mostrou a estes um tanto destoante, já que a história do município pouco se relaciona a desses povos, e pelo que foi observado, existe uma falta de identificação, o que aumenta a dificuldade em abordar de maneira adequada as discussões relacionadas aos ciganos, reforçando a necessidade da urgente oferta de formação continuada.

Ao longo da pesquisa tive acesso a alguns documentos que regulamentam a educação nacional e em Nazaré e após a análise do PPP da Unidade Escolar, constata-se que ele necessita de revisão para que possa atender de forma mais enfática à legislação, resoluções e diretrizes relacionadas à promoção e ao ensino das relações étnico-raciais. Ainda que se tenha feito atualizações anuais no mesmo, a lei 10.639/03 ainda é percebida de forma muito discreta no PPP e em nenhum momento ela é citada no texto do documento. Como bem ensina Libâneo (2012) (...) “deve-se atentar para que o PPP esteja em permanente avaliação, em todas as suas etapas e durante todo o processo, a fim de garantir o caráter dinâmico da vida escolar em todas as suas dimensões” (Libâneo, 2012, p.256).

Salientamos que existe a exigência de atualização anual do PPP mas, não é notado a presença efetiva da Secretaria de Educação do município no auxílio às escolas para que seus PPP's e projetos educativos sejam revistos e adaptados em consonâncias com a Lei 10.639/03 e a 11.645 e neste caso foram encontrados o conceito de racismo e de bullying, sendo colocados como iguais ou inconscientemente este último usado para evitar o uso da palavra racismo. Ocorre que não admitir a existência do problema, dificulta ainda mais o seu enfrentamento, também não foi considerado na construção do PPP, o fato da escola estar localizada numa área periférica e atender em grande parte alunos negros e de classe desfavorecida economicamente, sendo assim, essas problemáticas acabam não aparecendo no dia a dia.

A não oferta de formação continuada aos docentes para que estes melhor atendam as legislações e promovam uma educação antirracista, assim como a ausência de formações voltadas à história local com ênfase nos saberes, para que possam ser utilizados como instrumento pedagógico para o ensino das relações étnico-raciais deixa nítido que mesmo a escola incentive e cobre pela elaboração e a execução de projetos que permitam fomentar o despertar para a educação para as relações étnico-raciais, quando eles ocorrem para além do componente HCAIC ainda é em momentos pontuais. Essas iniciativas ficam inteiramente à mercê da iniciativa dos/as professores/as, principalmente de História, com a colaboração de poucos, como os professores de Língua portuguesa e de alguns que se sensibilizam com a causa. Isso revela que a lei 10.639/03 ainda não foi efetivamente acolhida e internalizada nas unidades escolares, para além disso, existe a ausência de orçamento financeiro para realizações de ações e projetos, cabendo a equipe arcar com os custos daquilo que desejar realizar.

A não promoção de uma aproximação e responsabilização efetiva de toda equipe com as demandas legais, acaba depositando sobretudo aos professores de História e de HCAIC, ao menos aqueles que se dispõem, a abraçar a responsabilidade de trazer visibilidade a essas questões tão importantes e fundamentais na construção de uma educação que possibilite a formação de cidadãos críticos e conscientes quanto a sua formação étnica, racial e cultural. Salientamos, que a conscientização, o combate ao racismo, a luta pelo respeito as diferenças e contra as desigualdades precisa estar presente na didática e ações de todos os professores.

Enfim, é importante que mais uma vez seja pontuado, mesmo com a implementação da Lei 10.639/03 e 11.645 no município de Nazaré através da criação do novo componente curricular HCACI, que somados a tantas outras determinações legais, as instituições e os profissionais tiveram a obrigação de conduzir por conta própria a educação para as relações étnico-raciais o que deu margem ao surgimento das muitas problemáticas aqui apontadas e que evidenciam que essas leis, diretrizes e resoluções ainda não foram completamente cumpridas e, como resultado, ainda não geraram uma dinâmica efetiva de transformação e emancipação na educação nazarena. Por fim, fico a esperar que esses resultados sejam úteis no sentido de se buscar, pensar e efetivar melhorias que contemplem a todos e todas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História** - Cap 5: Estudo do meio e aprendizagem de história. Coleção ideias em ação. São Paulo, Cengage Learning, 2013.
- ABUD, Kátia Maria. Ensino de história e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos e VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de história e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí: Paco editorial, 2017.
- ABUD, Kátia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Revista Brasileira de História** Print version ISSN 0102-0188 On-line version ISSN 1806-9347 Rev. bras. Hist. vol. 18 n. 36 São Paulo 1998.
- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizaur. **Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social in Pro.posições** e-ISSN 1980-6248, V. 28, N.1 (82) |jan./abr. 2017.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2013. 374p.
- BITTENCOURT, Círcle Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. Estudos Avançados 32 (93), 2018. Disponível em: Vista do Reflexões sobre o ensino de História (usp.br). Acesso em: Maio de 2024
- BRASIL. **Leis sobre educação**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei Darcy Ribeiro), de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação; e legislação correlata e complementar. São Paulo: Edipro, 2012.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História Afro-brasileira e Africana**. Brasília. Brasília-DF: MEC, 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.59
- CAROSO, Carlos, TAVARES, Fátima, PEREIRA (organizadores). **Baía de Todos os Santos: aspectos humanos**, Salvador: EDUFBA, 2011. 600 p.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. N. 2, p.177-229, 1990.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto e SILVEIRA, Denise Tolfo. A pesquisa científica. In: Métodos de Pesquisa. GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo/Org. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

COSTA, Joaze Bernadino, GROSFUGUEL Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**. V. 31, Número 1, janeiro /Abril 2016.

COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFUGUEL Ramon. **Introdução da Decolonialidade e pensamento afrodiasfórico**. In: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico / organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson MaldonadoTorres, Ramón Grosfoguel. - 1. ed. - Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

COSTA, Maria da Conceição dos Santos, FARIAS, Maria Celeste Gomes de, SOUZA, Michele Borges de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: Retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-Revista de Educação**. Niterói, ano 6, n.10, p. 91-120, jan./jun. 2019.

COSTA, Luciana Moreira. **“Deixe que eu conto minha história”**: narrativas outras do bairro Arenoso para pensar as relações étnico-raciais no Ensino de História /Luciana Moreira Costa. - Salvador, 2022.

FERNANDES, Mille C. Rodrigues. **O ensino de histórico cultura afro-brasileira e africana articulações e contribuições de práticas antirracistas a partir do projeto Makalé** in Educação, diversidade e diferenças: Olhares (des)colonizados e territorialidades múltiplas/organização Mariana M. de Meireles, Mille C. R. Fernandes – 1. Ed- Curitiba, PR: CVR, 2015.

FERNANDES, Mille C. Rodrigues. **De Angola à Nilo Peçanha**: Traços da Trajetória Histórica e da Resistência Cultural dos povos de Kongo/ Angola na região do Baixo Sul. Salvador. 2020

FERNANDES, Mille C. Rodrigues. **MBAÉTARACA**: Uma experiência de educação de jovens Quilombolas no município de Nilo Peçanha/BA. Salvador. 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos**. In: BERNARDINO -COSTA, J.; TORRES, N. M.; GROSFUGUEL, R. (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. São Paulo: Autêntica, 2019. p. 223-246.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP**AE. v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOULATE Raquel da Silva; MELO; Karoline Rodrigues de. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos**, Londrina, v.13, nº 02, p. 33- 54, jul./dez. 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla, ed. Martins Fontes, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, formação, pesquisa e mais-vida em educação**, Pontes Editores, 2021, organizada por Denise Guerra (UFBA), Rita de Cássia Dias de Jesus (UFRB) e Ana Verena Paim (UEFS).

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**. Ano 25, nº 3, 2003, pp. 421-461.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **“O Mundo Negro”**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010. 268 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

PINHO, Osmundo. **Etnografia e emancipação: descolonizando a antropologia na escola pública** *In*: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico / organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson MaldonadoTorres, Ramón Grosfoguel. - 1. ed. - Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. de O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, e77056, 2021

NAZARÉ (BA). Referencial Curricular Municipal. **Diário Oficial**. Nazaré, Bahia, ano V, nº 2, 05 de janeiro de 2021.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.159-177.

SANTOS, Laudicéia da Cruz ; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante; MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva. **A(s) Cultura(s) dos Povos Ciganos no Espaço Escolar: A Formação Docente como Experiência Inovadora na Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes.** Dossiê 20 ano do NEPE. 2018. Disponível em: Vista do A (S) CULTURA (S) DOS POVOS CIGANOS NO ESPAÇO ESCOLAR: A FORMAÇÃO DOCENTE COMO EXPERIÊNCIA INOVADORA NA ESCOLA MUNICIPAL AGNALDO MARCELINO GOMES (ufpe.br) Acesso em: Janeiro de 2024

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento Negro.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo; Editora Cortez.

SANTOS, Marilene Martins dos. **O Discurso Feminino no Ylê Axé Alaketu Ajunsun Zitozan – Terreiro Reinado Congo de Ouro - Nazaré: entre a oralidade e a escrita.** Marilene Martins dos Santos. Cachoeira, BA, 2020. 634f., il.

SILVA, Ana Celia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.** 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose Henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>.

SOUZA; Maria Goreti da Silva, CABRAL; Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

VINÃO, Antonio. “La História de las disciplinas escolares” e publicada na revista Historia de la Educación: **Revista interuniversitaria**, n. 25, pp. 243-269, 2006.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CE

ANEXO B – CADERNO DE APOIO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA CULTURA AFRO, INDÍGENA E CIGANA EM NAZARÉ - BA

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CE

Edição das páginas 1 e 10

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB PLATAFORMA BRASIL

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Ensino de História da cultura afro, cigana e indígena: Articulações e reformulações na construção de uma educação para as relações étnico-raciais na rede municipal de Nazaré-Ba.

Pesquisador: ANA PAULA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69702623.5.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Educação- Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.135.087

Apresentação do Projeto:

Título da pesquisa: O ensino de história da cultura afro, cigana e indígena: articulações e reformulações na construção de uma educação para as relações étnico-raciais na rede municipal de Nazaré-BA

Pesquisador: Ana Paula de Oliveira

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após análise com vista a resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS

466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2104219.pdf	09/05/2023 23:16:44		Aceito
Outros	DEC_CONCORDANCIA_DESEN_PROJ_PESQUISA.jpg	09/05/2023 23:09:36	ANA PAULA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO_CONCESSAO.jpg	09/05/2023 23:04:54	ANA PAULA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO_CONFIDENCIALIDADE.pdf	09/05/2023 22:57:15	ANA PAULA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO_COMPROMISSO_COLETADOS.pdf	09/05/2023 22:53:55	ANA PAULA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO_INSTITUCIONAL_COPARTICIPANTE.pdf	09/05/2023 22:50:02	ANA PAULA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DEC_INSTITUCIONAL.pdf	09/05/2023 22:41:49	ANA PAULA DE OLIVEIRA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	comp_pesq.pdf	09/05/2023 22:28:49	ANA PAULA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_final.pdf	09/05/2023 22:20:22	ANA PAULA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/05/2023 22:06:30	ANA PAULA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TER_CONCESSAO.jpg	09/05/2023 21:51:54	ANA PAULA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	09/05/2023 21:32:30	ANA PAULA DE OLIVEIRA	Aceito

**ANEXO B – CADERNO DE APOIO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
DA CULTURA AFRO, INDÍGENA E CIGANA EM NAZARÉ - BA**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA MESTRADO
PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA**

DIMENSÃO PROPOSITIVA DA PESQUISA

Ana Paula de Oliveira

**Ensino de História da Cultura afro, indígena e
cigana em Nazaré - Ba**

Material de apoio didático ao(à) professor(a)

SALVADOR

2024

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA MESTRADO
PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

Autor: Ana Paula de Oliveira

Orientadora: Prof^a. Dra. Antonieta Miguel

Coorientadora: Prof^a. Dra. Mille Caroline R. Fernandes

Ensino de História da Cultura afro, indígena e cigana em Nazaré - Ba

(Material de apoio didático ao(à) professor(a))

SALVADOR
2024

Todas as manhãs

Conceição Evaristo

Todas as manhãs acoito sonhos
e acalento entre a unha e a carne
uma agudíssima dor.

Todas as manhãs tenho os punhos
sangrando e dormentes
tal é a minha lida
cavando, cavando torrões de terra,
até lá, onde os homens enterram
a esperança roubada de outros homens.

Todas as manhãs junto ao nascente dia
ouço a minha voz-banzo,
âncora dos navios de nossa memória.
E acredito, acredito sim
que os nossos sonhos protegidos
pelos lençóis da noite
ao se abrirem um a um
no varal de um novo tempo
escorrem as nossas lágrimas
fertilizando toda a terra
onde negras sementes resistem
reamanhecendo esperanças em nós²¹.

²¹ EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>I TRIMESTRE</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>I Unidade letiva</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Unidade temática I: África e o combate a estereótipos</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Objetos de conhecimentos</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Expectativas de aprendizagem</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Processos metodológicos</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Objeto de conhecimento 1</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Continente africano e seus estereótipos</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>A África é vista com preconceito</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Bibliografia</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Material de apoio</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Sugestões para desenvolvimento de atividades</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Procedimentos avaliativos para aprendizagem</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Para quem quer saber mais!</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Objeto de conhecimento 2</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>A Lei 10.639/03: A obrigatoriedade da história da África e afro-brasileira nas escolas</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Bibliografia</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Sugestões para desenvolvimento de atividades e Procedimentos avaliativos para</u> <u>aprendizagem</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Para quem quer saber mais!</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Objeto de conhecimento 3</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>África: O berço da humanidade (Mito Iorubá de criação do mundo)</u> ..	Erro! Indicador não definido.
<u>Bibliografia</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Material de apoio</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Para quem quer saber mais!</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Objeto de conhecimento 4</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Seres humanos: Da África para outros continentes</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Bibliografia</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Material de apoio</u>	Erro! Indicador não definido.

<u>Sugestões para desenvolvimento de atividades e Procedimentos avaliativos para aprendizagem</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Para quem quer saber mais!</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>II TRIMESTRE</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>II Unidade letiva</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Unidade temática I: Povos antigos da África</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Objetos de conhecimentos</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Expectativas de aprendizagem</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Processos metodológicos</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Objeto de conhecimento I</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>O reino de kush: As cidades de Napata e Méroe</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Bibliografia</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Objeto de conhecimento 2</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Relação do Egito com kush e outras partes da África</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Bibliografia</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Material de apoio</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Sugestões para desenvolvimento de atividades e Procedimentos avaliativos para aprendizagem do objeto de conhecimento 1 e 2 da Unidade letiva II ...</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Para quem quer saber mais!</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Objeto de conhecimento 3</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>As Candaces: As rainhas mães</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Bibliografia</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Material de apoio</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Sugestões para desenvolvimento de atividades e Procedimentos avaliativos para aprendizagem</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Para quem quer saber mais!</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Unidade letiva III</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Objetos de conhecimentos</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Expectativas de aprendizagem</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Processos metodológicos</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Objeto de conhecimento I</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Povos indígenas da América (Astecas, Maias, Incas)</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Os Astecas</u>	Erro! Indicador não definido.

<u>Os Maias</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Os Incas</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Bibliografia</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Material de apoio</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Sugestões para desenvolvimento de atividades e Procedimentos avaliativos para aprendizagem</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Para quem quer saber mais!</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Objeto de conhecimento II</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Indígenas das terras onde hoje é o Brasil suas diferenças e semelhanças</u> Erro! Indicador não definido.	
<u>Bibliografia</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Material de apoio</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Sugestões para desenvolvimento de atividades e Procedimentos avaliativos para aprendizagem</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Para quem quer saber mais!</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Objeto de conhecimento III</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Povos ciganos: Origem/ ancestralidade</u>	
<u>Bibliografia</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Material de apoio</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Sugestões para desenvolvimento de atividades e Procedimentos avaliativos para aprendizagem</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Para quem quer saber mais!</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Objeto de conhecimento IV</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>As influências culturais e socioeconômicas dos povos indígenas e ciganos ..</u> Erro! Indicador não definido.	
<u>Bibliografia</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Material de apoio</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Sugestões para desenvolvimento de atividades e Procedimentos avaliativos para aprendizagem</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Para quem quer saber mais!</u>	Erro! Indicador não definido.
<u>Bibliografia geral da dimensão propositiva</u>	
	Erro! Indicador não definido.

APRESENTAÇÃO

Querido (a) colega, escolhi o poema “Todas as manhãs” por que ele representa muito a ideia do esperar, do resistir e continuar a sonhar. Cultivar a crença alimentada pelo saudoso Paulo Freire no poder da educação em mudar pessoas, para que elas mudem o mundo, esse trabalho é fruto de sementes que em mim foram plantadas há muitos anos, me tornei terra fértil para contribuir um pouquinho com a luta em combate ao preconceito e ao racismo. Desta forma, apresento a você este caderno de apoio didático para o **Ensino de História da Cultura afro, indígena e cigano**, ele foi idealizado como solução mediadora de aprendizagem, produto da Dissertação de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da UNEB, intitulada; **A terra morena na verdade é negra!** Ensino de História, a implementação da lei 10.639/03 e suas reformulações na rede municipal de Nazaré-Ba, sob a orientação da Prof^a Dr^a Antonieta Miguel.

Convido a cada um/a a fazer a leitura deste material e sentir-se acolhido em uma pequena parte de suas angústias e dificuldades enfrentadas no dia a dia de trabalho, que ele possa servir como um pequeno suporte no desenvolvimento das aulas de História da Cultura Afro Cigana e Indígena, nas turmas de 6º ano, e que seja um pontapé inicial na disponibilização de material para a construção desse componente curricular, que possamos juntos somar conhecimentos no objetivo de contribuir na aprendizagem de nossos alunos, respeitando sempre suas necessidades e singularidades.

Aproveite muito!

INTRODUÇÃO

Querido (a) Colega, o Brasil é um país com uma enorme diversidade cultural e nós enquanto povo nos identificamos em uma gama de etnias mas, mesmo diante de características tão singulares, presenciamos há décadas os currículos das nossas escolas valorizarem e destacarem com maior visibilidade a história da Europa, em detrimento da história e cultura de povos de nossa terra, como os indígenas, inferiorizando e depreciando a presença e importância do povo negro para esse país, os colocando num lugar de subalternização.

As escolas públicas nazarenas têm como maior parte de seu público discentes negros, a maioria são moradores de bairros periféricos e humildes, que convivem e presenciam a atuação do tráfico de drogas em um cotidiano de violência diversas. As ações policiais que modificam a rotina escolar não são fatos isolados e muitas vezes tem como consequência a interrupção da vida de um vizinho, primo, amigo ou irmão. Dessa forma, o racismo, a intolerância religiosa, o racismo ambiental entre outras mazelas são realidade constantes na vida desses/as alunos/as.

A escola nessa conjuntura é, para além do local de aprender algo novo, o local onde se estabelecem os vínculos de amizades, os primeiros romances, onde existe a certeza de uma refeição, festejada quando é servido o lanche preferido. É na escola que também é possível encontrar alguém com olhar mais atento que se preocupa e acolhe, tenta oferecer meios que possa ajudar a minimizar a variedades de problemas e desafios vividos com seres ainda tão jovens, mas as vezes já marcados por tantas tristezas e traumas.

É com um público com essas características que trabalhamos, lutando contra o desânimo que teima em aparecer, a indisciplina que se reflete como resultado a muitos problemas sociais, ausência familiar que prioriza a garantia da próxima refeição e se refletem na presença mínima nas reuniões de pais e mestres, que as vezes também são esvaziadas, são famílias sobrecarregadas em horas e horas de trabalho e que não conseguem ser presente na

escola, ou em alguns casos em meio ao desespero desistiu de ir à escola acompanhar mais de perto a vida escolar do seu/sua adolescente.

Adolescência, fase tão delicada, da insegurança, da construção da identidade, como é importante ter a presença de alguém que se importe, que zele e se preocupe com o futuro, que acredita na sua capacidade e incentiva a ir cada vez mais longe. Fase em que a representatividade pode ter um grande efeito no fortalecimento da autoestima, e para alunos negros que ainda resistem em se aceitar, em alguns casos ainda negam sua aparência e religiosidade por conta dos julgamentos e do racismo.

É para esse/essa jovem que esse material foi pensado, que nas aulas eles/elas possam se sentir orgulhosos/as ao conhecer e aprender sobre sua ancestralidade, e se tornem curiosos para buscar cada vez mais informações positivas sobre seus antepassados, sobre o continente que nos originou, tanto enquanto humanos, como negros. Que o professor tenha nesse pequeno caderno um suporte para trabalhar contemplando a Lei 10.639/03 alterada pela lei 11.645/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história afro-brasileira e indígena, objetivando assim a possibilidade de reparações históricas e identitária, tendo como referência o orientador curricular já construído para o componente HCAIC, direcionado ao 6º ano.

A escolha por essa idade/série justifica-se por ser um momento de transição em vários aspectos, tanto na vida, pois nesse momento os/as alunos/as iniciam a adolescência, os dilemas, incertezas e inseguranças que junto com ela caminha, como também, na maioria das vezes mudam de escola, passa a conviver com alunos de outras idades, sendo assim, uma fase que requer e exige deles/as uma autoafirmação, lidar com novas demandas e responsabilidades, quando dentro ainda está presente uma criança curiosa que deseja por brincar.

É nessa fase, portanto, que existe uma necessidade ainda mais aumentada por uma formação que ofereça oportunidade de entender como se dá e aprender a se defender do racismo, além de não o reproduzir. Dessa forma, precisamos trabalhar em prol de uma educação que preze pela valorização da diversidade étnico-racial, em especial neste componente criado com este objetivo e que até o momento se colocou carente de materiais atualizados que auxilie o/a discente e também o/a docente a conhecer a história de seu povo, de uma maneira simples, que considera as peculiaridades desse público, que mesmo no 6º ano ainda apresenta graves dificuldades de leitura, escrita e interpretação.

Nesse caderno caro/a colega, você encontrará textos objetivos seguindo a estrutura do orientador curricular, dividido por trimestres, unidades temáticas e objetos de conhecimentos,

proposições de atividades voltadas à sua utilização como instrumento pedagógico para o ensino do Componente HCACI. Este material foi construído a partir de pesquisas bibliográficas, organizando material encontrados em *sites* confiáveis, adaptados à realidade em que nos encontramos. Recomendo não apenas a leitura deste caderno como subsidio às atividades aqui sugeridas, mas proponho a sua utilização como potencial didático, salientando que ele foi pensado diante da demanda e dificuldades apontadas por alguns/mas professores/ras para contemplar os conteúdos sugeridos no orientador curricular.

I TRIMESTRE

I Unidade letiva

Unidade temática I: África e o combate a estereótipos

Objetos de conhecimentos

1. Continente africano e seus estereótipos.
2. A Lei 10.639/03; a obrigatoriedade da história da África e afro brasileira nas escolas
3. África: o berço da humanidade (mito Iorubá de criação do mundo)
4. Seres humanos: da África para outros continentes

Expectativas de aprendizagem

- Possibilitar aos discentes uma compreensão mais próxima de nossa matriz étnica africana, desprovida de preconceitos e ideias racistas acerca do continente africano.
- Romper com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação em relação à África;
- Promover na comunidade escolar a possibilidade de desconstrução de estereótipos.
- Conhecer a Lei 10.639/03.
- Possibilitar aos discentes uma compreensão mais próxima de nossa matriz étnica africana, desprovida de preconceitos e ideias racistas acerca do continente africano.
- Conhecer países africanos sob um viés que reforcem o lado positivo.

Processos metodológicos

- O conteúdo pode ser desenvolvido através de aulas expositivo-dialogadas.
- Leituras, interpretações e discussões de textos variados.
- Utilização de mapas.
- Análise e leitura de imagens e documentos: autor, época e assunto.
- Leitura individual e coletiva de textos.
- Atividades orais (apresentações e produção de ideias).
- Leitura análise de mapas, imagens, vídeos e músicas.
- Aplicação de atividades escritas (resolução de questões, produção textual e análise de
- Materiais audiovisuais).

Objeto de conhecimento 1

Continente africano e seus estereótipos

Esse é o primeiro assunto a ser discutido com os alunos, e é importante querido professor/ra que você se lembre do conceito de estereótipo. “O **Estereótipo** é um conceito, ideia ou modelo de imagem atribuída às pessoas ou grupos sociais, muitas vezes de maneira preconceituosa e sem fundamentação teórica. Em resumo, os estereótipos são impressões, pré-conceitos e “rótulos” criados de maneira generalizada e simplificada pelo senso comum²²”.

No caso do continente africano boa parte desses estereótipos foram construídos com grande influência da mídia, seja ela televisiva, cinema, e agora as redes sócias que em alguns casos continuam alimentando muitas dessas visões preconceituosas. É importante iniciar a conversa com os alunos os questionando sobre o que eles conhecem sobre a África, o que vem a suas mentes ao ouvir essa palavra? A cada resposta registre na lousa, para que juntos depois analisem cada uma das respostas. É muito comum aparecer palavras como: fome, doenças, pobreza, leão, AIDS, conflitos e guerras, escravidão, pessoas negras, pão de barro, tribo e etc.

Após tudo listado, os questione se será que em um continente tão grande são existe aspectos negativos, ou somente eles são os lembrados? Por que isso ocorre? Baseado em que meios construímos nossas visões sobre a África? Essa conversa inicial pode ser muito enriquecedora. O que estamos aqui a discutir não é a negação de que a África assim como qualquer outro grande continente tenha sérios problemas sociais, a questão é que apenas a parte ruim é ressaltada. Sugiro continuar a aula discutindo o texto abaixo em uma leitura compartilhada.

²² Fonte: Estereótipo: o que é, tipos e exemplos - Toda Matéria (todamateria.com.br).

A África é vista com preconceito

Durante muitos anos acreditou-se que a África era apenas um país, passamos dessa fase, mesmo conhecendo o mínimo sabe-se que se trata de um continente com mais de 54 países, onde podemos dizer que existe várias Áfricas, várias culturas, várias histórias. O pesquisador Alberto da Costa e Silva em entrevista²³ afirma que o estereótipo deriva dos textos fantasiosos, pra ele apresentar a África como um continente feliz, onde os povos antigos cantam, dançam e adoram deuses estranhos também é errado e que o importante é reforçar que a África é um continente como outro qualquer, com histórias de injustiça, sofrimento, conflito, mas também de invenção, beleza, diversidade.

É importante considerar o equilíbrio ressaltar os pontos positivos, e não negligenciar que devido a própria história de colonização muitos países africanos enfrentam ainda nos dias de hoje sérios problemas sociais. É preciso construir um novo olhar sobre a África onde se valorize suas riquezas culturais, gastronômicas, históricas e também naturais. Onde se fuja dos estereótipos como fome, pobreza e passividade, podendo valorizar-se as expressões coletivas e individuais das culturas locais – tendências, música, literatura, arte, culinária, arquitetura etc.

Bibliografia

DIANA, Daniela. **Estereótipo: o que é, tipos e exemplos.** Disponível: Estereótipo: o que é, tipos e exemplos - Toda Matéria (todamateria.com.br).

SOUSA, Taís. África sem estereótipos... 2017. Disponível em:<https://www.cartacapital.com.br/educacao/africa-sem-estereotipos/>.

LUNA, Marlucio. A história da África é vista com preconceito. 2014. Disponível em: A história da África é vista com preconceito | História, Ciências, Saúde – Manguinhos (fiocruz.br).

Material de apoio

- Mapa mundi ou do continente africano (localizar o aluno no espaço)
- Leitura da reportagem *África sem estereótipos* – CartaCapital

²³ Fonte: A história da África é vista com preconceito | História, Ciências, Saúde – Manguinhos (fiocruz.br)

- Para efeito de comparação utilizar Print da tela da página do google imagens. Disponível em: África - Pesquisa Google x print da tela sobre Europa, disponível em: Europa - Pesquisa Google.

Sugestões para desenvolvimento de atividades

Após dinâmica de sondagem, leitura e discussão do texto, recomendo assistir a vídeo: DIA DA ÁFRICA: VALORIZANDO O CONTINENTE E QUEBRANDO ESTEREÓTIPOS (youtube.com) ou (15) 10 MENTIRAS sobre a ÁFRICA que você AINDA ACREDITA - Papo de Preta - YouTube, ambos os vídeos tratam de combater ideias estereotipadas sobre o continente africano. Vale a pena ver para enriquecer a discussão.

Procedimentos avaliativos para aprendizagem

Produção de painéis ou slides informativos/ilustrativos: A África que a “Tv” não mostra

Para avaliar a turma, é interessante dividi-la em grupos, onde cada um deles receberá o nome de um país (África do sul, Egito, Angola, Guiné Bissau e etc), a tarefa do grupo é pesquisar aspectos como; econômicos e culturais do país, pontos turísticos e tc sempre levando em consideração os pontos positivos que geralmente não são mostrados na mídia. Os grupos devem apresentar para o resto da turma os resultados da pesquisa, avaliando a experiência diante das informações encontradas.

Para quem quer saber mais!

- Conheça o Afreaka é um projeto de mídia alternativa, educação e produção cultural que traz um lado pouco conhecido do continente africano no Brasil, Fonte: Projeto Afreaka - Afreaka
- Casal brasileiro combate estereótipos sobre África (voportugues.com)
- Site com indicação de livros sobre o continente africano. Disponível em: 7 livros para apresentar a riqueza cultural africana aos alunos (institutoclaro.org.br)

Objeto de conhecimento 2

Apesar de estar em vigência há 23 anos a lei 10639/03 ainda é desconhecida por muitos dos nossos alunos, aqui o importante é que eles entendam os motivos que levaram a aprovação de uma lei que obrigasse o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira nas escolas de todo o país, e a trajetória de lutas dos movimentos sociais diante os poderes governamentais para que isso um dia se tornasse realidade.

Ressaltar com os alunos o quanto essa lei é importante e simbólica e que mesmo após tantos anos ainda se encontra dificuldades e recusa em torna-la realidade.

A Lei 10.639/03: A obrigatoriedade da história da África e afro-brasileira nas escolas

No ano de 2003 entrou em vigor a lei 10.639 que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/1996) em seu artigo 26 A, incluindo no texto, o seguinte artigo: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, **torna-se obrigatório** *[grifo nosso]* o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”.

A lei afirma que se deve incluir como conteúdo programático o estudo a 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.

A aprovação dessa lei, foi uma grande vitória que veio depois de muitos anos de cobrança de movimentos sociais como o Movimento Negro, que denunciava a invisibilidade da História do povo negro nos livros didáticos e no currículo das escolas do país, onde vigorava uma educação extremamente eurocêntrica que desconsiderava toda cosmologia de outros povos. Dessa forma, em 2008 a lei foi reformulada e foi acrescentada a necessidade de se estudar a história dos povos indígenas, suas lutas, contribuições, resistências que também foi negada por muitos anos. São conhecimentos que fazem parte da história do país, da nossa história, pois nós somos o resultado desse conjunto de etnias presentes aqui antes mesmo da chegada do branco europeu.

Bibliografia

Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira / [organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro,

Tânia Portella]. -- São Paulo, SP. Disponível em: **Instituto Alana, 2023**<https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br).

Sugestões para desenvolvimento de atividades e Procedimentos avaliativos para aprendizagem

Após a conversa com a turma, sugiro que com exemplares dos livros de História, Arte e Língua Portuguesa os alunos percorram os capítulos do livro, observando quais deles trata das discussões propostas na lei. Conversar sobre os achados com a turma, fazendo comparações no sentido que ainda temos muito a caminhar.

Para quem quer saber mais!

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ABE, Stephanie Kim. **20 anos da Lei 10.639**: por mais avanços rumo a uma educação antirracista, 2023. Disponível em: 20 anos da Lei 10.639: por mais avanços rumo a uma educação antirracista (cenpec.org.br).

Objeto de conhecimento 3

Querido(a) colega, a discussão sobre o reconhecimento da África como local de origem da espécie humano é importante pois derruba qualquer ideia de inferioridade entre os humanos, já que viemos todos de ancestral comum. Por muitos anos justificou o racismo e todas as mazelas que com ele veio, sob o pressuposto que alguns eram mais humanos que outros, como isso seria possível se somos descendentes e originários do mesmo ser e local.

África: O berço da humanidade (Mito Iorubá de criação do mundo)

Baseado na ciência, o surgimento da espécie humana é resultado de um longo processo de evolução, os estudos do naturalista inglês Charles Darwin reforçam essa teoria. Em 1859, ele publicou o livro *A origem das espécies, que apresentava os resultados de cinco anos de estudos viajando pela América do Sul, África e Oceania*. Darwin concluiu que os seres vivos

passaram por uma seleção natural ao longo de milhões de anos. A seleção natural significa que as espécies que foram se adaptando às mudanças do meio ambiente foram se perpetuando enquanto aquelas que não conseguiram se adaptar foram desaparecendo. Assim como os animais, os humanos também teriam passado por esse processo de evolução.

A partir das conclusões de Darwin, outros cientistas seguiram estudando em busca do ancestral mais antigo do ser humano. As conclusões indicam que os primeiros homínídeos surgiram entre 7 e 3 milhões de anos atrás. Seus fósseis foram encontrados na África do Sul, batizados como *Australopithecus africanus*, eram baixos, andavam meio curvados e se alimentavam de frutas, raízes e sementes. História da evolução humana é longa e em torno de 200 mil anos atrás, alguns grupos começaram a desenvolver a fala para se comunicar constituindo uma nova espécie chamada de *Homo sapiens*. Esta espécie se espalhou da África para outros continentes há 70 mil anos atrás aproximadamente. Dessa forma o continente africano é considerado o berço da humanidade, o local onde a espécie humana teria surgido.

Fonte: Texto adaptado do site: História – África: o berço da humanidade – Conexão Escola SME (goiania.go.gov.br)

Mas essa não é a única maneira de contar a história do surgimento dos seres humanos.

Existem as teorias criacionistas, e elas são muitas, como a maioria de nós fomos criados dentro das religiões cristãs, conhecemos a versão bíblica citada no livro de Gênesis que Deus criou o mundo e tudo que nele há, inclusive o ser humano a sua imagem e semelhança.

Mas, outras religiões também têm suas versões sobre esse fato, é o caso dos povos indígenas, os povos africanos como os iorubás²⁴ dentre outros. No período da escravidão foram trazidas para o Brasil muitas pessoas pertencentes a etnias iorubás e junto com elas seus ricos conhecimentos que apesar de estarem presentes na nossa cultura, ainda são poucos conhecidos, pois toda essa cosmologia, passou por um processo de apagamento.

Vamos conhecer o mito da criação do mundo na versão iorubá!

“Aqui, nós também viemos do barro

²⁴ Os iorubás são um grupo étnico da África Ocidental que se destaca por sua rica herança cultural e por sua diversidade.

No princípio, Olorum, o ser supremo, governava o Orun, o céu. A Terra não era nada mais que uma imensidão de pântanos governada por Olokun, a grande mãe, guardiã da memória ancestral. Então, Obatalá, a divindade da criação, teve a ideia de colocar terra sólida sobre os pântanos

Instruído por Orunmila, divindade das profecias e do destino, Obatalá trabalhou quatro dias e construiu Aiyê, o nosso mundo, com montanhas, campos e vales. Para que o novo lugar tivesse vida, Olorun criou o Sol, enviou uma palmeira de dendê e fez chover, para que a árvore brotasse. Surgiram as florestas e os rios

Para povoar o lugar, Obatalá modelou os humanos no barro com a ajuda de Oduduá, com quem formou o casal propulsor da vida. Terminados os bonecos, colocaram neles o emi, o sopro da vida. A primeira cidade em que os humanos viveram se chamava Ifé. Obatalá voltou ao Orun e contou a novidade aos òrìsà.

Os òrìsà (ou orixás) são seres divinos que personificam os elementos da natureza e são indispensáveis ao equilíbrio e à continuidade da vida. Eles foram viver com os humanos, e Olorum os orientou: só haveria harmonia se os orixás ouvissem os humanos e os orientassem – eles seriam seus protegidos.

A harmonia em Ifé ficou monótona, e as pessoas passaram a desejar casas maiores e colheitas mais férteis pediram a Olorum, que alertou que o fim desse equilíbrio traria conflitos. O povo insistiu e Olorum deu o que pediam. A cidade se encheu de contrastes. Incapazes de dialogarem, as pessoas se separaram em tribos.”

Bibliografia

Fonte: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-e-a-mitologia-ioruba>

MUNDURUKU, Daniel. **Contos indígenas brasileiros**. São Paulo: Global, 2004. p.11-12

Material de apoio

Vídeo de apoio: Itan, A criação do Mundo Iorubá. Mitologia Africana (youtube.com)

Sugestões para desenvolvimento de atividades e Procedimentos avaliativos para aprendizagem

Seria interessante que os alunos após conhecerem as versões de criação do mundo e dos seres humanos, pesquisassem qual a definição de mito/mitologia.

Estabelecer semelhanças e diferenças entre o mito da criação cristã, que se baseia na bíblia e a versão dos povos iorubas. Salientando que a proposta aqui não é que os alunos acreditem ou deixem de acreditar em uma ou outra versão e sim criar a consciência que temos uma grande diversidade de se contar os fatos, mas que apenas algumas delas foi valorizada e passada a diante resultado de um longo processo de escravidão vivenciado pelo nosso povo. O racismo demonizou tudo que não fosse herança do branco europeu.

Como atividade extra recomendo buscar outras versões do mito da criação, por exemplo, a dos povos indígenas.

Para quem quer saber mais!

O Mito de Tupã e a criação do mundo Conto Indígena (youtube.com)

SILVA, Rosiléia Santana da , FARIAS, Luiz Márcio Santos , SOUTO, Teresa Cristina S. S. POR QUE NÃO POSSO ENSINAR A ORIGEM DO MUNDO E DO HOMEM A PARTIR DO MITO YORUBÁ? Em busca de Ecologia para a origem do mundo e do homem na cosmogonia yorubá, no ensino de história do 6º ano. ANPUH SP, XIII Encontro Estadual de História. Disponível em: 1467773676_ARQUIVO_ROSILEIASANTANA_LUIZMARCIOFARIAS_TERESACRISTIANACOUTO.pdf (anpuh.org).

Objeto de conhecimento 4

Seres humanos: Da África para outros continentes

Falamos anteriormente que no continente africano foi encontrado o mais antigo fóssil da espécie humana, dessa forma, até o momento é possível afirmar que toda raça humana veio de único lugar, e se espalhou por toda a terra, adquirindo diferentes características e modos de vida diversos.

Vamos entender um pouco como isso aconteceu!

Para os cientistas, a descoberta do fóssil e outros artefatos significa que o ser humano evoluiu na África há cerca de 200 mil anos e, a partir daí, começou a colonizar o resto do mundo. Essas informações sempre são atualizadas pois novas descobertas caminham juntos com os avanços das pesquisas e da tecnologia.

A nossa espécie teria começado a ocupar o mundo há 120 mil anos, outros estudos recentes também confirmaram que todas as atuais populações não-africanas de Homo

sapiens se ramificaram a partir de uma única população ancestral africana. Tal pode indicar que houve pequenas migrações a partir de África desde há 120 mil anos e depois uma grande dispersão há 60 mil.

Em cada região que um grupo humano se fixou, também se adaptou as condições climáticas locais, adquirindo características físicas que possibilitasse a sua sobrevivência e a de seus descendentes. Dentre essas adaptações está a mudança na cor da pele, alguns estudos genéticos concluíram que a pigmentação da pele mais clara começou a ficar mais comum em algumas regiões europeias por volta de 25 mil anos atrás. A descoberta do "homem de Cheddar²⁵", que viveu há 10 mil anos, indica que esse embranquecimento só ocorreu muito tempo depois em locais como as ilhas britânicas.

Quando migraram para regiões no norte do planeta, onde os raios solares são muito mais escassos, elas não precisavam mais da pigmentação, uma proteção natural contra possíveis queimaduras e doenças como o câncer de pele. Desta forma, a ideia de superioridade entre uma etnia e outra tomando como parâmetro a cor da pele, não passou de uma grande falácia, que tantas consequências causou e causam na vida de milhões de pessoas diariamente.

Bibliografia

<https://www.publico.pt/2017/12/07/ciencia/noticia/a-nossa-especie-tera-comecado-a-ocupar-o-mundo-ha-120-mil-anos-1795344>.

Por que os humanos que migraram da África para a Europa ficaram brancos há milhares de anos - BBC News Brasil.

Material de apoio

O vídeo abaixo vai ajudar a entender melhor como se deu as migrações humanas e as mudanças físicas

De onde vem a COR DA PELE? (youtube.com).

Sugestões para desenvolvimento de atividades e Procedimentos avaliativos para aprendizagem

²⁵ Local onde ele foi encontrado, em Cheddar, no Reino Unido.

Fazer leitura compartilhada da música: Cada um tem o seu jeito, da autora Raquel Lara Melo, disponível em: CADA UM TEM SEU JEITO | MÚSICA QUE FALA SOBRE A DIVERSIDADE | EDUCAÇÃO INFANTIL (youtube.com).

Cada um tem seu jeito

Cada um tem seu valor ♪

Respeitar o que é diferente

É compartilhar o amor.♪♪

Toda cor de pele,

todos os cabelos, ♪

todos os rostos

são bonitos do seu jeito. ♪♪

Cada um tem seu jeito

Cada um tem seu valor ♪

Respeitar o que

é diferente é compartilhar o amor.

Todos bagunceiros, ♪

todos os quietinhos

são especiais do seu jeitinho.♪♪

A música é uma efetiva ferramenta de sensibilização e com alunos de 6º ano trazem resultados positivos, já que, eles aprendem e se divertem ao mesmo tempo. É importante fazer uma reflexão da letra da música, relacionando-a ao conteúdo trabalhado e as discussões realizadas anteriormente, mediar as opiniões, sempre incentivando o respeito ao próximo, o combate ao racismo e as atitudes de bullying que fazem uso das diferenças físicas para inferiorizar o outro.

A avaliação aqui pode ser baseada na participação através de uma roda de conversa, onde tudo que foi discutido pode ser sintetizado, através da produção de cartazes em defesa das diferenças de texturas de cabelo, cor de pele e etc.

Para quem quer saber mais!

PINHEIRO, Barbara Karine Soares. **Querido estudante negro**. 1. ed. Planeta: 2024.

Disponível em: Querido estudante negro | Amazon.com.br.

Baseado em situações vivenciadas pela escritora, pesquisadora e ativista Bárbara Carine, Querido estudante negro traz uma troca de cartas entre a protagonista e um amigo, o “querido estudante negro”, que, como ela, é atravessado pelo racismo estrutural e recreativo tipicamente brasileiros. O livro acompanha a trajetória educacional dessa garota, desde a

infância até a idade adulta, e todas as experiências que formaram a identidade dela, dentro e fora da sala de aula.

PINHEIRO, Barbara Karine Soares. **Como ser um educador antirracista**. 1. ed. 2023. Disponível em: Como ser um educador antirracista: Para familiares e professores | Amazon.com.br

O livro discute sobre como a educação e a escola podem ser pensadas a partir de perspectivas não ocidentalizadas e, sobretudo, racializadas.

RIBEIRO, Djamilla. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. Companhia das Letras, 2019. Disponível em: Pequeno manual antirracista : Ribeiro, Djamila, Nunes, Alceu Chiesorin: Amazon.com.br: Livros.

O livro trata de temas da atualidade como racismo, negritude, branquitude, violência racial, cultura, desejos e afetos. Em onze capítulos curtos e contundentes, a autora apresenta caminhos de reflexão para aqueles que queiram aprofundar sua percepção sobre discriminações racistas estruturais e assumir a responsabilidade pela transformação do estado das coisas.

II TRIMESTRE

II Unidade letiva

Unidade temática I: Povos antigos da África

Objetos de conhecimentos

1. O reino de kush: As cidades de Napata e Méroe
2. Relação do Egito com kush e outras partes da África
3. As Candaces: As rainhas mães

Expectativas de aprendizagem

- Identificar as características e influências culturais do Reino de Kush
- Analisar as relações comerciais e a importância do Reino de Kush e o Egito antigo
- Reconhecer a importância de valorizar e respeitar diferentes culturas e tradições.

- Desenvolver uma maior consciência cultural e apreciação pela diversidade histórica do continente africano
- (EF06HI08) Adap. Identificar os espaços, territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos [...] desses povos.
- Analisar como era a atuação e o papel das Candaces em uma sociedade matrilinear²⁶

Processos metodológicos

- O conteúdo pode ser desenvolvido através de aulas expositivo-dialogadas
- Leituras, interpretações e discussões de textos variados
- Utilização de mapas
- Análise e leitura de imagens e documentos: autor, época e assunto
- Leitura individual e coletiva de textos.
- Atividades orais (apresentações e exposição de ideias)
- Leitura análise de mapas, imagens, vídeos e músicas.
- Aplicação de atividades escritas (resolução de questões, produção textual)

Objeto de conhecimento I

Querido colega quando falamos de África antiga é comum nos lembrarmos com maior frequência do Egito antigo, que foi uma civilização importantíssima que ainda desperta curiosidades diante do seu potencial criativo, que nos deixou invenções tão úteis a nós até hoje. Vamos falar agora sobre o Reino de kush que também manteve estreitas relações comerciais e culturais com os egípcios. Ressaltamos que além desses dois a África possui vários reinos e um passado de muito esplendor.

O reino de kush: As cidades de Napata e Méroe

O Reino de Kush, também conhecido como Reino de Cuxe, foi uma antiga civilização africana que desempenhou um papel significativo na história da região. Estava localizado na região da Núbia, entre o Alto Egito e o Sudão moderno. A região era rica em minas de ouro, o que levou muitos a chamá-la de “terra do ouro” (núbia).

²⁶ O sistema matrilinear é uma forma alternativa de organização social e familiar, onde a mãe desempenha um papel central na transmissão de identidade, cultura e propriedade. Nele as mulheres têm uma posição de destaque. Elas são frequentemente líderes, conselheiras e detentoras de conhecimento.

A história de Kush está estreitamente ligada à do Egito: os arqueólogos encontraram grande número de objetos egípcios (pérolas, vasos, peças de artesanato etc.) em terras núbias, e produtos núbios (peles de animais, marfim, ouro, ébano etc.) em terras egípcias, o que prova que o contato comercial entre eles foi intenso. Sabe-se também que, por volta de 1530 a.C., o Reino de Kush foi conquistado pelo Egito. Para administrá-lo, o faraó egípcio nomeava vice-reis que deviam receber os tributos pagos pela população e encaminhá-los às autoridades egípcias.

Sob o domínio egípcio, os cuxitas adotaram alguns deuses e algumas práticas funerárias egípcias, como, por exemplo, a mumificação. Mas houve um tempo em que o Reino de Kush também conquistou o Egito. Por volta de 730 a.C., após uma guerra prolongada, os cuxitas tomaram Tebas, a capital do Egito na época. O faraó Peye, originário de Kush, tomou o poder, dando início à 25ª dinastia, conhecida também como dinastia dos faraós negros.

Os faraós desta dinastia usavam uma coroa com duas serpentes que se erguiam sobre suas frentes para indicar que reinavam ao mesmo tempo sobre Kush e o Egito. Eles se consideravam sucessores dos faraós egípcios e também ordenaram a construção de pirâmides para lhes servirem de túmulos. A 25ª dinastia foi derrubada pelos assírios, que invadiram e conquistaram a capital do Egito (Tebas), em 644 a.C. Após essa data, os cuxitas retornaram para o sul, instalando a sede do Reino de Kush na cidade de Napata e, mais tarde, em 580 a.C., na cidade de Méroe.

A cidade de Napata era o centro religioso do reino de Kush, lá foram erguidos diversos templos e monumentos dedicados aos deuses egípcios. Até mesmo pirâmides semelhantes às do Egito, mas os reis eram sepultados em baixo e não dentro como com os faraós do Egito.

Meroé foi a capital do Reino de Kush entre o século VII a.C. e o século IV da nossa era. Durante essa fase, os núbios inventaram uma escrita própria, chamada pelos estudiosos de “escrita meroítica”. Graças à arqueologia e à epigrafia sabe-se que, na época em que a capital foi a cidade de Méroe, Kush se distinguiu de outros reinos antigos por duas importantes características: o modo como o rei era eleito e o papel da mulher na política.

Glossário:

Ébano: madeira de cor escura.

Epigrafia: ciência que estuda as inscrições lapidárias em monumentos antigos, como tabletes e urnas funerárias.

Bibliografia

BOULOS Júnior, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 6o ano: ensino fundamental: anos finais.** 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

Informações adaptadas dos sites:

O REINO DE KUSH- A história dos nubios no Egito e a simulação de uma campanha numa campanha nunca realizada no coração da Etiópia (uol.com.br)

Objeto de conhecimento 2

Relação do Egito com kush e outras partes da África

As rotas comerciais fluviais que ligavam os dois impérios foram importantes para a troca de bens, conhecimentos e inovações. O Reino de Kush era conhecido por seus vastos recursos naturais, como ouro e minerais, que eram cobiçados pelos egípcios. O solo cuxita era riquíssimo em metais, como o ouro e o ferro, e pedras preciosas, como o rubi. Escavações recentes em Méroe revelaram templos e muros folheados a ouro. Calcula-se que, durante sua existência, Kush chegou a produzir a espantosa quantia de 1 600 toneladas de ouro. Os governantes cuxitas exerciam um rígido controle sobre a extração e o comércio de minérios, garantindo com isso seus rendimentos e seu poder. O ouro cuxita era usado no comércio com o Egito e com Roma

Por outro lado, o Egito oferecia produtos agrícolas e manufaturados em troca. Essa relação de união ilustra a interdependência entre os dois impérios. A relação entre o Reino de Kush e o Egito Antigo transcendeu fronteiras geográficas e políticas, moldando a história e a cultura desses impérios e do continente africano como um todo. O Reino de Kush é um exemplo importante da riqueza e complexidade das civilizações africanas antigas.

Bibliografia

BOULOS Júnior, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 6o ano: ensino fundamental: anos finais.** 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

Informações adaptadas dos sites:

O Reino de Kush e sua relação com o Egito Antigo (africanahistoria.com)

Material de apoio

REINO CUXE (KUSH) - Civilizações Africanas - Resumo Desenhado (youtube.com)

Sugestões para desenvolvimento de atividades e Procedimentos avaliativos para aprendizagem do objeto de conhecimento 1 e 2 da Unidade letiva II

É interessante que o professor faça intersecções com as aulas de História, um trabalho interdisciplinar, pois são conhecimentos que se conectam, desta forma, uma boa parceria pode resultar no enriquecimento das abordagens.

Uma atividade que pode ser trabalhada aqui é a pesquisa, divididos em grupos, cada equipe pode ser responsabilizada por trazer informações sobre outras civilizações, reinos e impérios africanos a exemplo de: Civilização Axumita, Império de Gana, Mali, Songai, Kanem-Bornu, A civilização Iorubá (cidade de Ifé, Benin, Abomé e Achanti), Reino do Congo. Essa atividade reforçará o que trabalhamos na unidade I, pois mostrará um continente que possui um passado glorioso.

Reservar aulas para o compartilhamento das pesquisas, sempre utilizando de imagens para ajudar na compreensão.

Para quem quer saber mais!

SILVA, André Pereira da. **O REINO DE KUSH - A história dos nubios no Egito e a simulação de uma campanha numa campanha nunca realizada no coração da Etiópia.**

Disponível: O REINO DE KUSH- A história dos nubios no Egito e a simulação de uma campanha numa campanha nunca realizada no coração da Etiópia (uol.com.br).

MARQUES. Lorena de Lima. **Reinos e Impérios Africanos – Reino Núbia.** Atualizado em 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/reinos-e-imperios-africanos-2013-reino-nubia>

BADAWI, Zeinab. **A superpotência africana que chegou a conquistar o Egito, mas foi esquecida pela história.** Disponível em: A superpotência africana que chegou a conquistar o Egito, mas foi esquecida pela história - BBC News Brasil.

Objeto de conhecimento 3

As Candaces: As rainhas mães

As Candace é um título que deriva da palavra meroíta Ktke e que significa rainha-mãe, há indícios arqueológicos de que as mulheres ocupavam posições de destaque no Reino de

Kush. Elas podiam ser sacerdotisas, administradoras de uma cidade e podiam, ainda, chefiar o governo, com o título de candace.

No interior das pirâmides cuxitas, as candaces são mostradas como as principais portadoras de oferendas aos deuses; e nas paredes dos templos são representadas como mulheres poderosas. As candaces do Reino de Kush foram soberanas, superando em importância seus filhos ou maridos. Entre as candaces mais conhecidas está Amanishaketo (42-12 a.C.), que, provavelmente, liderou a resistência cuxita ao poderoso Império Romano. Quando o exército romano avançou sobre o nordeste da África e conquistou a cidade de Napata, os cuxitas resistiram aos romanos. Até que, em 21 a.C., a rainha africana conseguiu negociar um acordo de paz com os romanos: ofereceu a eles uma faixa de terra no norte de Kush e, em troca, manteve a soberania de seu reino, livrando-o de ter de pagar impostos a Roma. Para alguns historiadores africanos, a participação da mulher na política e o controle do governo cuxita sobre o ouro, as pedras preciosas e o ferro ajudam a explicar a prosperidade do Reino de Kush, bem como sua longa vida

Bibliografia

BOULOS Júnior, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 6o ano: ensino fundamental: anos finais.** 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

FRIAS, Bruna de; NOVAES, Fernanda; SANTOS, Joyce. **A força da mulher negra: O reflexo do espírito guerreiro das Candaces, rainhas da África ancestral, na mulher negra brasileira de hoje.** Eclética. Julho/Dezembro, 2006. Disponível em: 16 - a força da mulher negra.pdf (puc-rio.br).

Material de apoio

Vídeo traz um pouco da História de algumas Candaces, disponível em: QUEM FORAM AS RAINHAS AFRICANAS CANDACES? (youtube.com)

Sugestões para desenvolvimento de atividades e Procedimentos avaliativos para aprendizagem

Sugiro realizar comparativos da situação das mulheres nas diferentes sociedades antigas, a exemplo de Grécia, Roma, discussões que eles já estão tendo contato ou logo em breve terão. Além do passeio pela história da condição das mulheres, vale também uma reflexão sobre a realidade brasileira do passado e do presente, em especial sobre a situação das mulheres negras, suas dificuldades e enfrentamentos, nos espaços de poder e na política.

Nosso alunado muitos são criados por mães e avós que tiveram que vivenciar realidades difíceis para garantir a sobrevivência dos seus.

Sendo assim, sugiro um trabalho baseado em entrevistas a essas mulheres que podemos dizer são as Candaces modernas, as guerreiras do hoje, na entrevista o aluno deve ter por objetivo conhecer a trajetória de vida de ao menos duas mulheres de sua família, aquelas consideradas o elo da família.

Outra atividade que sugiro é ouvir e analisar a letra do Samba-enredo da Acadêmicos do Salgueiro (2007) identificando os trechos que demonstre a força dessas mulheres, que ainda estão presentes nas mulheres brasileiras.

Tema: Candaces

Autores: Dudu Botelho, Marcelo Motta, Zé Paulo e Luiz Pião

Majestosa África

Berço dos meus ancestrais

Reflete no espelho da vida

A saga das negras e seus ideais

Mães feiticeiras, donas do destino...

Senhoras do ventre do mundo

Raiz da criação

Do mito à História

Encanto e beleza

Seduzindo a realeza

Candaces mulheres, guerreiras

Na luta... justiça e liberdade

Rainhas soberanas

Florescendo pra eternidade (BIS)

Oba xi oba (BIS)

Novo mundo, novos tempos

O suor da escravidão

A bravura persistiu

Aportaram em nosso chão

Na Bahia, alforria

Nas feiras, tradição

Mães de santo, mães do samba!

Pedem proteção

E nesse canto de fé

Salgueiro traz o axé

E faz a louvação

Odoyá, Iemanjá; Saluba Nana

Eparrei Oyá

Orayê yê o, Oxum

Para quem quer saber mais!

PACHECO, Ana Cláudia Lemos, NUNES, Joana Maria Leôncio, REIS, Larissa de Souza (org.). **Candaces: gênero, raça, cultura e sociedade: construindo redes na diáspora africana.** Eduneb, 2019. E-mail para encomenda: edunebcomercial@uneb.br

O livro é resultante de textos discutidos e produzidos pelo grupo de pesquisa e de estudos Candaces: gênero, raça, cultura & sociedade, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Candaces Rainhas-mães do Reino de Kush - Contos e histórias negras (youtube.com)

Unidade letiva III

Unidade temática: Povos indígenas e ciganos ontem e hoje: Diversidade étnico-racial e contribuições culturais

Objetos de conhecimentos

1. Povos indígenas da América (Incas, Maias, Astecas)
2. Indígenas das terras onde hoje é o Brasil: Diferenças e semelhanças entre os indígenas brasileiros
3. Povos ciganos: Origem/ ancestralidade e cultura
4. As influências culturais, sociais e econômica dos povos indígenas e ciganos

Expectativas de aprendizagem

- Compreender a forma de vida dos povos indígenas da América
- EF06HI08) Adap. Identificar os espaços, territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
- Refletir sobre o número e a diversidade de ciganos que residem no Brasil.
- Destacar que dentre estes ciganos estão muitas crianças em idade escolar que precisam ser inseridas e respeitadas no ambiente escolar.
- Contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos deixados pelos povos indígenas e ciganos a nossa sociedade.

Processos metodológicos

- O conteúdo pode ser desenvolvido através de aulas expositivo-dialogadas
- Leituras individual e coletiva, interpretações e discussões de textos variados
- Utilização de mapas e slides;
- Sala de aula invertida;
- Análise e leitura de imagens e documentos: autor, época e assunto
- Atividades orais (apresentações e exposição de ideias)
- Exibições de vídeos, filmes, documentários
- Leitura análise de mapas e músicas.
- Aplicação de atividades escritas (resolução de questões, produção textual)
- Pesquisas em fontes variadas: entrevistas, documentos escritos;
- Atividades práticas (quando o conteúdo permitir).

Objeto de conhecimento I

Querido(a) colega anteriormente falamos um pouco sobre a África, o que mais nossos alunos tem acesso sobre esse continente e um pouco da sua história em momentos de grande pujança. Nesta última unidade letiva vamos abordar um pouco sobre o passado do nosso continente, a América, bem como os povos que aqui viveram e vivem e as heranças deixadas para nós. Englobamos aqui também os povos ciganos e sua presença na nossa cultura também é parte de nossas discussões.

Povos indígenas da América (Astecas, Maias, Incas)

Não se sabe ao certo qual era a população da América quando Colombo aqui chegou em 1492. Estima-se que, naquela data, a América era habitada por cerca de 57 milhões e 300 mil pessoas. Essas pessoas pertenciam a povos diferentes entre si, não só na aparência ou no nome, mas também no modo de viver, de falar e de pensar. Os povos indígenas que aqui viviam antes do contato com os europeus eram muitos; vamos estudar um pouco da história dos astecas, maias e incas.

Os Astecas

Os astecas, ou mexicas, um povo originário da América do Norte, chegaram ao Vale do México em 1325 e lá ergueram a cidade de Tenochtitlán. Aos poucos, Tenochtitlán cresceu e os astecas se expandiram, dominando cidades e povos da região e formando um império (na Antiguidade, era o conjunto de cidades ou regiões subordinadas ao governante da cidade mais poderosa), o império asteca era imenso e composto de uma diversidade de povos.

O Império Asteca nunca foi uma unidade política; era formado, na verdade, por povos com diferentes graus de subordinação aos astecas: alguns povos eram administrados por governantes astecas; outros pagavam tributos, mas tinham relativa autonomia; outros, ainda, só pagavam tributos à força, quando eram vítimas de expedições punitivas promovidas pelos astecas

Tenochtitlán era a capital do império asteca e no início do século XVI, era uma cidade com cerca de 200 mil habitantes, quatro vezes mais do que Londres, a maior capital europeia

na época. Era cortada por dezenas de canais, por onde circulavam barcos carregados de mercadorias, e aquedutos, que traziam água doce das montanhas. A cidade possuía também templos, ruas retas e amplas e um mercado central rico e movimentado. Tenochtitlán, a interessante capital asteca, resistiu e manteve sua autonomia até 1521, data em que foi invadida e conquistada pelos espanhóis.

Os astecas tinham grande paixão pelo esporte, sabiam da importância da atividade física para a saúde e praticavam uma série de jogos; um de seus jogos preferidos era o tlachtli, que era um jogo de bola bastante popular entre os astecas que lembra tanto o futebol quanto o basquete.

No tocante às doenças, os astecas desenvolveram tratamentos eficientes com base no grande conhecimento da flora e fauna locais. O médico do rei espanhol Felipe II registrou cerca de 1 200 plantas usadas pelos astecas para fins medicinais. Os astecas sabiam curar fraturas, feridas e fazer remédios à base de gordura animal e plantas medicinais para os mais diversos fins. Algumas doenças eram atribuídas à vontade dos deuses ou a feitiço. Para fazer frente a elas, os astecas usavam a adivinhação e a oração.

Os Maias

O berço da civilização maia são as montanhas da Guatemala. Lá foram encontradas suas cidades mais antigas. Depois, os maias se deslocaram através da floresta tropical e ocuparam quase toda a Guatemala e as terras onde hoje é o sul do México, Belize, parte de Honduras e de El Salvador.

Inicialmente, os maias viviam da caça, pesca e coleta de vegetais da própria floresta. Posteriormente, domesticaram plantas, como o milho, a pimenta e o feijão, e ergueram cidades. A agricultura tinha grande importância na vida dos maias e o milho era a base da sua alimentação. Eles comiam milho assado, cozido ou na forma de farinha. Além do milho, cultivavam feijão, abóbora, algodão, cacau e abacate.

Diferentemente dos astecas, os maias nunca formaram um grande império. Mas, como os astecas, construíram grandes cidades. As cidades maias, como Copán, Chichén-Itzá, Maiapán, Uxmal, Palenque e Tikal, eram independentes entre si, ou seja, tinham governos, leis e costumes próprios. E, por isso, podem ser chamadas de cidades-Estado. O que as unia era o culto aos mesmos deuses, a língua que falavam, os saberes e as técnicas. Nas cidades maias viam-se palácios, estradas com até dez metros de largura e templos na forma de pirâmide. Enquanto as pirâmides egípcias e cuxitas serviam de túmulos para os imperadores,

as pirâmides maias serviam de suporte para os templos religiosos, erguidos no seu topo. Algumas pirâmides, como a de Tikal, tinham mais de 60 metros de altura.

Os sacerdotes desses templos consideravam-se, assim, mais próximos dos deuses. Os maias eram bons construtores e foram os inventores de um tipo de cimento eficiente, que permitia colar, umas às outras, as grossas pedras de suas construções. A exuberância das cidades maias revela seus conhecimentos de engenharia e cálculo. Os maias se destacavam também no campo da Astronomia. Os astrônomos maias conseguiam prever os eclipses do Sol, descrever as fases de Vênus e calcular a duração do ano com bastante precisão.

A partir do ano 900, os maias abandonaram suas cidades e se espalharam pela região. O motivo por que isso aconteceu é desconhecido dos historiadores. As hipóteses levantadas são:

- a) desastres naturais como: epidemias, secas prolongadas e inundações;
- b) crises causadas pelos seres humanos: invasões violentas e/ou levantes populares.

Os Incas

Um mito inca diz que os incas tinham origem divina, por isso eram chamados de filhos do Sol. E que o Império Inca foi fundado por dois personagens lendários, Manco Cápac e sua esposa, Mama Ocilla. Hoje se sabe que, por volta do ano 1400, os incas viviam da agricultura e do pastoreio nas terras altas (temperadas e frias), onde ergueram a cidade de Cuzco, no atual Peru.

Por meio da guerra ou de alianças com povos da região, os incas expandiram seus domínios e, em 1438, fundaram um Império. No contato com outras culturas, os incas assimilaram a língua quéchua e a tornaram a sua língua. Depois, continuaram conquistando terras e povos, ao norte e ao sul; assim, construíram o maior império indígena da América. O primeiro Sapa Inca (imperador) chamava-se Pachakuti.

Entre as principais cidades do Império Inca estavam Cuzco e Machu Picchu. A cidade de Machu Picchu é um exemplo da capacidade arquitetônica dos incas. Erguida nas montanhas, a cerca de 2 400 metros de altitude, sua construção intriga arqueólogos, pois os incas dispunham apenas de instrumentos rudimentares, não tinham carroças nem animais capazes de transportar grandes pedras como as que foram usadas na obra. Escadarias foram cavadas na própria montanha, ligando palácios, templos, casas e guarnições. Abandonada e esquecida pouco depois da chegada dos espanhóis, Machu Picchu foi redescoberta somente em 1911 pelo arqueólogo estadunidense Hiram Bingham, que serviu de inspiração para Indiana Jones, o arqueólogo dos filmes de Hollywood. Quando Bingham encontrou Machu

Picchu, a cidade estava coberta pela vegetação da floresta, o que conservou as construções praticamente intactas.

O povo inca não desenvolveu a escrita, mas possuía um interessante sistema de registro: o kipu. O kipu era um cordão no qual estavam amarrados vários cordões menores de cores e tamanhos variados, onde se faziam diferentes tipos de nós. Durante a conquista da América, os espanhóis queimaram milhares de kipus que certamente poderiam ter-nos revelado muito sobre os incas e sua história.

Bibliografia

Texto retirado com pequenas adaptações do livro didático:

BOULOS Júnior, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 6o ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

Material de apoio

Mapa do continente americano

Vídeo resumo: Civilizações Pré-Colombianas - Incas, Maias e Astecas (youtube.com)

Mapa do Império Inca (tradução do título: “Mapa do sistema de estradas do império inca”) his6-08und03-imagens-contexto.pdf (nova-escola-producao.s3.amazonaws.com)

Sugestões para desenvolvimento de atividades e Procedimentos avaliativos para aprendizagem

Nesta aula sugiro a você colega, que utilize o como apoio Slide informativo, rico em imagens sobre os povos em estudo, acredito que esse tipo de material desperte mais o interesse dos alunos. Indico esse disponível em: Slide 1 (canaleducacao.tv)

As histórias das civilizações ameríndias são muito interessantes e podem ser abordadas de várias vertentes, cabe ao profissional escolher qual se adequa melhor a sua realidade e ao perfil da turma.

Para além do vídeo indicado no material de apoio, vários outros podem ser encontrados com facilidade, alguns apresentam os povos de maneira separadas, por isso é importante o professor/ra avaliar qual seria mais proveitosa.

Na sequência dessas aulas também pode ser trabalhado a análise fílmica, para isso sugiro a exibição do filme **APOCALYPTO**²⁷, que pode contribuir na ambientação do conteúdo em estudo. Apocalyppto é um filme dinâmico e traz uma reflexão sobre a possível causa da queda do império maia, que dominou a região da América Central e se estendia do México a El Salvador. O filme aponta o consumismo, a devastação do meio ambiente e a ganância por poder, no entanto é importante ressaltar que ele contém cenas de violências já que mostra os sacrifícios humanos, que eram realizados para agradar aos deuses, e era uma prática comum. Mesmo com as ressalvas ele pode contribuir para andamento da aula, conforme avalia o blog: Cacimbão da História: FILME NA AULA DE HISTÓRIA: APOCALYPTO (cacimbaodahistoria.blogspot.com). É possível fazer o download no site a seguir: Limon Torrents.

A aprendizagem pode ser mediada através da participação durante as aulas, com exercícios de pesquisas e compartilhamentos de informações e etc.

Para quem quer saber mais!

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América: A Questão do Outro**. Martins Fontes, 2. ed.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **América Pré-Colombiana**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

+CURIOSO. **AS GRANDES CIVILIZAÇÕES: O FILME! (INCAS, MAIAS E ASTECAS)** - UMA JORNADA PELA HISTÓRIA ANTIGA! Disponível em: AS GRANDES CIVILIZAÇÕES: O FILME! (INCAS, MAIAS E ASTECAS) - UMA JORNADA PELA HISTÓRIA ANTIGA! (youtube.com). Acesso em: Junho de 2024

Objeto de conhecimento II

No território que hoje conhecemos como Brasil também já muito antes da chegada dos europeus, haviam habitantes, comunidades inteiras, povos diversos com costumes e línguas diferentes, mas também muitas semelhanças entre si. Vamos conhecer um pouco sobre eles.

Indígenas das terras onde hoje é o Brasil suas diferenças e semelhanças

Quando o primeiro navio português chegou às terras brasileiras, os indígenas eram muitos; suas aldeias eram grandes se comparadas às da Amazônia atual e suas moradias eram

²⁷ É um longa com duração de 2h 18min, mistura Ação, Aventura, Drama, tem a Direção de Mel Gibson e o Roteiro Mel Gibson, Farhad Safinia, no elenco principal temos: Rudy Youngblood, Raoul Max Trujillo, Maria Isabel Diaz Lago.

ruidosas e movimentadas. A população indígena que aqui vivia era de 3 a 5 milhões de pessoas. Hoje, segundo o IBGE, vivem no Brasil 817 mil indígenas, agrupados em 231 povos.

Cada povo indígena possui uma cultura própria, isto é, língua, crenças e um jeito próprio de trabalhar, pensar, relacionar-se com a natureza e com os outros povos. As histórias e as culturas indígenas marcaram profundamente nosso jeito de ser, nossos hábitos, nossa língua etc. Por isso, é importante estudar suas contribuições para a história e a cultura brasileiras. Os indígenas estão presentes no dia a dia de todos os brasileiros; nos gestos, nos hábitos e no português falado no Brasil. Grande parte dos animais, vegetais e lugares do Brasil tem nomes indígenas de origem tupi.

Comparando os povos indígenas entre si, percebemos que há diferenças e semelhanças entre eles. As diferenças entre os indígenas podem ser percebidas, por exemplo, nos seus traços físicos e nas línguas que eles falam: a) Os traços físicos: o desenho do rosto, o corte do cabelo e os adereços usados por esses indígenas da atualidade.

b) As línguas: As diferenças entre os indígenas também estão presentes nas línguas faladas por eles. Durante muito tempo se acreditou que todos os indígenas do Brasil falavam uma única língua, o tupi. Mas isto é um erro, pois tupi é um tronco linguístico, isto é, um conjunto de línguas e não uma língua só. Os povos indígenas falam línguas diferentes umas das outras. Há pelo menos 180 línguas indígenas faladas no Brasil de hoje. Os estudiosos da linguagem agrupam as línguas em famílias, e estas, em troncos linguísticos. No Brasil há dois troncos linguísticos principais: o tupi (o mais bem conhecido) e o macro-jê. O tronco Tupi tem cerca de dez famílias, e o Macro-jê, aproximadamente doze. Há ainda famílias constituídas de apenas uma língua.

Se por um lado há diferenças entre os povos indígenas, por outro há também semelhanças, isto é, um conjunto de características comuns que os diferencia dos demais povos. Vamos destacar duas delas: a) A terra para os indígenas é de quem trabalha nela, entre os indígenas, a terra é do conjunto de pessoas que vivem em cada aldeia. Enquanto um grupo estiver trabalhando numa área, essa área e seus frutos lhe pertencem. Em outras palavras, a posse da terra é coletiva. b) A divisão do trabalho é feita por sexo e idade. Entre os indígenas, algumas tarefas são feitas pelos homens e outras, pelas mulheres; crianças e idosos ajudam conforme sua força e capacidade. Tarefas masculinas: derrubar a mata e preparar a terra para o plantio; fazer armas de guerra e canoas; construir moradias; cuidar da segurança do grupo; caçar e pescar.

Tarefas femininas: plantar, acompanhar o crescimento da planta e colher; extrair frutos como castanha e pinhão; transportar produtos; fazer farinha; tecer redes, fazer cestos, vasos e outros objetos; preparar alimentos e cuidar das crianças.

Bibliografia

Com pouquíssimas alterações e adaptações, o conteúdo do texto foi retirado do livro de:

BOULOS Júnior, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 6o ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

Material de apoio

Mapa do continente americano. Disponível em: (53) Pinterest

Matéria com dados e mapas atualizados sobre a presença indígena no nosso país – Disponível em: Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal | Agência de Notícias (ibge.gov.br) Editoria: IBGE | Umberlândia Cabral e Irene Gomes | Arte: Brisa Gil. 07/08/2023 10h00 | Atualizado em 27/10/2023 12h02

Música: Todo dia era dia de índio. Disponível em: Baby Sucessos - Todo Dia Era Dia De Índio (youtube.com)

Sugestões para desenvolvimento de atividades e Procedimentos avaliativos para aprendizagem

Após abordar o conteúdo, sempre incentivando a participação dos alunos, já que mais uma vez a discussão deve servir para quebrar estereótipos sobre os costumes desses povos e como eles nos influenciaram e estão presentes no nosso dia a dia, a utilização dos mapas indicados no material de apoio pode ser exibida no projetor ou impresso, ajudará os alunos a se localizarem no espaço

Sugiro a exibição do documentário *Índios Somos Nós - YouTube*, que de forma muito enriquecedora mostra a forma de vida de um desses povos que ainda mantem preservado muitos costumes ancestrais. É importante ressaltar com os alunos que muitos indígenas moram em áreas urbanas e matem mantem hábitos iguais aos não indígenas, mas não é por esse motivo que eles deixam de se identificarem como um indígena. Dessa forma, seria interessante apresentar para os alunos a distribuição dessa população na cidade de Nazaré onde Segundo o IBGE, no último censo de 2022 foi apontado que 31 pessoas, ou seja, 0,11% do total de 27.049 habitantes, autodeclaram-se indígenas, todos são residentes fora de terras

indígenas. Será que alguns dessas pessoas são conhecidos por eles ou por alguém que eles conhecem? Que tal uma busca por essas informações com os familiares? Também para explorar o conteúdo do vídeo de forma que o aproxime da realidade deles é interessante propor para os alunos estabelecer semelhanças e diferenças entre suas vidas e a forma de vida desses povos, em especial a forma como é tratada as mudanças de fases da vida, como é vista a primeira menstruação das meninas, a puberdade dos meninos, o casamento.

Ouvir e distribuir a letra impressa da música “Todo dia era dia de Índio”, refletir coletivamente sobre a vida dos povos indígenas antes e após a chegada dos europeus

Canção de Baby Consuelo

Curumim, chama a Cunhatã que eu vou contar
 Curumim, chama a Cunhatã que eu vou contar
 Todo dia era dia de índio
 Todo dia era dia de índio
 Curumim, Cunhatã
 Cunhatã, Curumim
 Antes que o homem aqui chegasse
 As terras brasileiras
 Eram habitadas e amadas
 Por mais de três milhões de índios
 Proprietários felizes da terra Brasilis
 Pois todo dia era dia de índio
 Todo dia era dia de índio
 Mas agora eles só têm
 O dia 19 de abril
 Mas agora eles só têm
 O dia 19 de abril
 Amantes da natureza
 Eles são incapazes, com certeza
 De maltratar uma fêmea
 Ou de poluir o rio e o mar
 Preservando o equilíbrio ecológico
 Da terra, fauna e flora
 Pois em sua glória, o índio
 Era o exemplo puro e perfeito
 Próximo da harmonia
 Da fraternidade e da alegria
 Da alegria de viver, da alegria de viver
 E no entanto, hoje o seu canto triste
 É o lamento de uma raça que já foi muito

feliz
 Pois antigamente
 Todo dia era dia de índio
 Todo dia era dia de índio
 Curumim, Cunhatã
 Cunhatã, Curumim
 Terê-rê-rê-rê-rê, oh, yeah!
 Terê-rê-rê-rê-rê, oh, yeah!
 Terê-rê-rê-rê-rê, oh, yeah!
 Terê-rê-rê-rê-rê
 Antes que o homem aqui chegasse
 As terras brasileiras
 Eram habitadas e amadas
 Por mais de três milhões de índios
 Proprietários felizes da terra Brasilis
 Pois todo dia era dia de índio
 Todo dia era dia de índio
 Mas agora eles só têm
 O dia 19 de abril
 Mas agora eles só têm
 O dia 19 de abril
 Amantes da natureza
 Eles são incapazes, com certeza
 De maltratar uma fêmea
 Ou de poluir o rio e o mar
 Preservando o equilíbrio ecológico
 Da terra, fauna e flora
 Pois em sua glória, o índio
 Era o exemplo puro e perfeito
 Próximo da harmonia
 Da fraternidade e da alegria
 Da alegria de viver, da alegria de viver
 E no entanto, hoje o seu canto triste
 É o lamento de uma raça que já foi muito

feliz

Pois antigamente

Todo dia era dia de índio

Para quem quer saber mais!

Índios Somos Nós - YouTube

Os indígenas das terras onde hoje é o Brasil. CONHECER NOSSA HISTÓRIA (youtube.com).

JECUPÈ, Kaká Werá . **A terra dos mil povos:** História Indígena do Brasil Contada por um índio. Editora Peirópolis: 2. ed. 2020.

Neste livro Antropólogos se debruçaram sobre a questão: Quem eram e o que pensavam os primeiros habitantes desta terra? e deixaram contribuições definitivas para a compreensão desse capítulo da nossa história.

Objeto de conhecimento III

Querido(a) colega a partir daqui vamos falar um pouco sobre os povos ciganos, que é mais uma etnia, que ao longo da história foi vítima do apagamento da sua cultura e costumes. O Brasil se comprometeu através de vários marcos legais a minimizar essas falhas, veremos abaixo o que ficou estabelecido em alguns desses pontos.

A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, Artigo 31, indica que deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados. Sabemos que ainda hoje os materiais didáticos disponíveis falham e muito nesse quesito, se mesmo diante de toda cobrança dos movimentos sociais os povos indígenas, a história e a cultura afro ainda são poucas trabalhadas nas coleções, o que dizer dos povos ciganos que raramente aparecem, quando assim ocorre é no sentido de uma informação a mais ou curiosidade.

Na resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004, Art. 2º, § 1º, afirma que a Educação das Relações Étnico Raciais tem por objetivo a produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de

negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. Dessa forma aqui iremos contemplar também um pouco da história dos povos ciganos. Vamos lá!

Povos ciganos: Origem/ ancestralidade

O termo “cigano” é frequentemente usado de forma genérica para se referir a diversos grupos étnicos que compartilham uma origem comum, mas há uma variedade de subgrupos dentro da comunidade cigana, cada um com sua própria identidade cultural e linguística.

Os primeiros registros de ciganos no Brasil são de 1574, quando o cigano João Torres, sua esposa e filhos foram deportados de Portugal para o Brasil. Sendo assim, os ciganos participaram do processo civilizatório nacional desde o século XVI, e existem vários estudos que procuraram definir a origem desses povos, a teoria mais aceita na atualidade afirma que os ciganos são originários da Índia e há cerca de mil anos começaram a se dispersar pelo mundo, espalhando-se pela Europa, África do Norte, América e Austrália. São conhecidos popularmente como povos nômades, mas existe um movimento que ocorre, há 40 anos, onde a maioria vem optando por viver em residências, ou em acampamentos fixos, ou pequenas comunidades. Segundo o pesquisador Aluizio²⁸, os nômades representam apenas 10 a 15% das comunidades, ou seja, o conceito mais correto atualmente seria viajante ou itinerante, pois em sua maioria eles têm uma residência fixa, viajam por algum tempo em uma rota pré-determinada, e voltam.

Atualmente existem no Brasil três grupos ciganos: os Rom, os Sinti e os Calón, cada grupo possui língua e costumes próprios, dentro de cada grupo ainda é possível existir subgrupos. Sendo assim, o correto é denominá-los como povos ciganos, a maioria deles atuam em várias áreas profissionais, principalmente no comércio, na música e na dança, como também na *buena ditcha*, ou seja, a leitura das linhas das mãos, muitos, por falta de melhor oportunidade educacional, não conseguem avançar em outras profissões. A forma de viver seja ela fixa ou itinerante não impediu a conservação dos seus hábitos e costumes.

Os dados oficiais mais detalhados sobre os ciganos ainda são incompletos, existe muita cobrança pela inclusão desses povos no censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a coleta de dados e informações facilitaria a criação de políticas públicas para beneficiar esses povos. Por hora, de acordo com a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC) do IBGE, em 2011 foram identificados 291

²⁸ Aluizio de Azevedo Silva Junior, cigano da etnia Calon, jornalista, pesquisador das culturas ciganas e representante dos povos ciganos no Conselho Nacional de Igualdade Racial.

acampamentos ciganos, localizados em 21 estados, sendo Bahia, Minas Gerais e Goiás os de maior concentração. Entre os municípios com 20 a 50 mil habitantes, 291 declararam ter acampamentos ciganos em seu território. No entanto, não foi contabilizado quantos acampamentos tem na cidade e quantas pessoas vivem neles. Em relação à população cigana total, estima-se que há, hoje, cerca de 800 mil a 1 milhão de ciganos no Brasil.

Colega você sabia que existe um dia nacional do cigano? No Brasil, é comemorado no dia 24 de maio, foi instituído em 2006, por meio de decreto presidencial, em reconhecimento à contribuição da etnia cigana na formação da história e da identidade cultural brasileira, e no ano seguinte o Decreto nº 6.040 reconheceu os povos ciganos como povos tradicionais²⁹. No calendário cigano, o dia 24 de maio é dedicado a Santa Sara Kalí, padroeira dos povos ciganos. É um dia de combate a invisibilidade do povo cigano e de luta pela garantia de direitos.

Bibliografia

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **Ciganos**. Documento Orientador Para Os Sistemas De Ensino. Brasília – DF 2014. Disponível em: copy_of_secadi_ciganos_documento_orientador_para_sistemas_ensino-1-1.pdf (paraiba.pb.gov.br)

CAIXETA, Isabela. **Ciganos reivindicam inclusão no Censo 2022** . Disponível em: Ciganos reivindicam inclusão no Censo 2022 - DiversEM - Estado de Minas.

Material de apoio

Vídeo 1: O mistério do povo cigano ao longo da história, Disponível em: O MISTÉRIO DOS POVOS CIGANOS AO LONGO DA HISTÓRIA (youtube.com)

Vídeo2: Qual a origem dos ciganos? Disponível em: Qual a origem dos ciganos? (youtube.com)

Vídeo 3: Ciganos: povo invisível. Disponível em: [_Documentário - CIGANOS: Povo Invisível](#) (youtube.com)

²⁹ Povos e comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (inciso I Art. 3º Decreto 6.040 / 2007). (Populações Tradicionais — Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (www.gov.br)

Sugestões para desenvolvimento de atividades e Procedimentos avaliativos para aprendizagem

Colega, acredito que a melhor forma de abordar esse assunto é mais uma vez trabalhar o conteúdo de maneira que a aquisição de informações e conhecimentos, contribuam para o combate do preconceito ainda persistente em relação aos povos ciganos. Desta forma, sugiro a exibição do vídeo 1 (O mistério do povo cigano ao longo da história), referenciado acima no material de apoio, ele apresenta pensamentos que estão presentes no imaginário social sobre esses povos, muito provavelmente muitos dos nossos alunos já o ouviram ao longo de sua vida, o vídeo vai ajudar a relembrar e estabelecer uma reflexão de como essas lendas surgiram e como elas são pejorativas, desconfortáveis e prejudiciais a essas pessoas. É interessante que os alunos participem compartilhando outras lendas e estereótipos que eles conhecem, compreendendo que já não cabe nos dias atuais diante de tantas informações continuarem a alimentar tais preconceitos.

Para quem quer saber mais!

Povo Cigano o direito em suas mãos (cartilha) REALIZAÇÃO: Secretaria Especial de Direitos Humanos - SEDH Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - Seppir Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural Fundação Santa Sara Kali. Impressão no Brasil em Setembro de 2007. Disponível em: *cartilha-ciganos.pdf (paraiba.pb.gov.br)

Educação para os povos Ciganos — Ministério da Educação (www.gov.br)

“Nossa casa é o mundo”: conheça a história dos povos ciganos (guaicuy.org.br)

Objeto de conhecimento IV

Querido (a) colega anteriormente falamos sobre os povos ciganos e também sobre os povos indígenas, nesse último tópico conversaremos um pouco sobre como eles marcaram presença nas áreas culturais e socioeconômica do país e como essas influências nos afetam até os dias atuais. Lembremos que a história do Brasil é marcada pela mistura de povos, que aqui deixaram grandes contribuições e possibilitaram a formação de uma cultura tão bonita e diversa, toda essa diversidade é motivo de orgulho, mas muitas dessas contribuições não recebem o mesmo reconhecimento, pois o racismo estabeleceu critérios de superioridade ou

inferioridade para cada uma delas. Deixemos de lado esses pensamentos e vamos exaltar como cada cultura nos influenciou.

As influências culturais e socioeconômicas dos povos indígenas e ciganos

O Brasil é também conhecido pela sua miscigenação e as influências de vários povos que migraram para esse território, que são daqui originários, e os que para cá foram trazidos contra sua vontade, aqui todos ajudaram a construir o que hoje reconhecemos como identidade brasileira. Enquanto algumas referências culturais são exaltadas, outras sofreram apagamento, como é o caso da cultura indígena e cigana.

No caso dos povos indígenas, as influências são várias e uma das mais fortes está na culinária, muitas das comidas presentes em nosso cardápio e que são consumidas diariamente, são heranças dos indígenas. Aqui não podemos deixar de falar do cuscuz, a pamonha e a canjica que são derivados do milho, os pratos típicos à base de coco, o consumo da farinha de mandioca, tão presente em nossa região, o peixe, seja ele cozido, assado ou frito.

O hábito de descansar em redes também é herança indígena, muito presente em praias nordestinas, faz parte do nosso cotidiano e do turismo nordestino. Ainda é presente entre nós o hábito de rezar ou tomar um chá para curar alguma enfermidade, as ervas, pós e os chás medicinais são heranças dos curandeiros de cada aldeia. A caça e a pesca, é outro costume para os indígenas, e está presente em nossas vidas, ainda mais em cidades como a nossa que cresceram as margens de um rio, aqui pesca tem papel importante na economia das famílias.

No nosso vocabulário temos as contribuições do tupi que foi uma língua indígena muito falada no Brasil pré-colonial, na nossa cidade temos o nome do rio Jaguaripe, que também nomeia uma cidade vizinha, tem Aratuípe, Sapeaçu, Jiquiriça que também são cidades próximas que receberam nomes indígenas. Palavras como: pindaíba, cutucar, pereba etc, a lista é extensa e elas são comumente usadas no nosso dia a dia.

Além de tudo que já foi citado, temos as festas que tem influência indígena e que impactam economicamente e culturalmente a região onde elas são realizadas é o exemplo do festival folclórico de Parintins³⁰. No Nordeste e em alguns outros estados brasileiros tem a

³⁰ Considerado patrimônio cultural do Brasil pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), o festival folclórico dos Bumbás Garantido e Caprichoso é tradição desde 1965, em Parintins, no interior do Amazonas. Apesar de sua origem ter sido do **Bumba meu boi** do Nordeste brasileiro, o festival folclórico ao decorrer dos anos tomou forma com maior valorização das raízes regionais indígenas. As apresentações do festival duram apenas 3 noites, é possível notar a forte influência indígena nas representações ritualísticas que são feitas com trajes específicos para melhor representar o nativo brasileiro.

dança Cateretê, que consiste em sapateado ao som de palmas e violas, e pode ser praticado por homens e mulheres separadamente. As aldeias urbanas também movimentam o turismo, pois atrai visitantes a cidades, é o caso da cidade Porto Seguro, sul da Bahia. É importante valorizar as manifestações culturais do povo nativo brasileiro, eles que viveram aqui e defende há milhares de anos a harmonia com a natureza; no plantar, colher, no viver.

A cultura cigana foi desrespeitada e desvalorizada, e para minimizar e o melhor caminho ainda é a informação, acreditamos no potencial da escola de disseminar conhecimento e combater preconceitos. Para falar das influências culturais dos povos ciganos, podemos começar pelas danças, que desempenha um papel significativo na cultura cigana, com estilos como o flamenco espanhol sendo influenciados pelas tradições ciganas. As músicas também são extremamente ricas e caracterizadas por melodias apaixonadas e ritmos vibrantes, instrumentos tradicionais como o violino, a guitarra, o acordeão e o tambor são comumente usados nas performances musicais. O legado artístico é a grande manifestação cultural deste povo, por sua habilidade musical e muitas vezes ganham a vida como músicos ou artesãos.

Outra parte fundamental da cultura cigana é a transmissão oral de histórias, mitos, crenças espirituais, lendas e músicas, essas narrativas ajudam a preservar a identidade e os valores do desses povos ao longo das gerações. Os ciganos também são conhecidos por suas habilidades artesanais em uma variedade de áreas, incluindo trabalho em metal, tecelagem, cerâmica e fabricação de joias, muitos produtos artesanais ciganos são altamente valorizados por sua beleza e qualidade. Eles frequentemente usam essas habilidades para criar produtos e vendê-los durante suas viagens.

É importante reconhecer a diversidade dentro dessas comunidades, seja cigana ou indígena e evitar generalizações, pois existem diferenças significativas entre os diferentes grupos étnicos e suas experiências históricas e culturais. Acima de tudo são povos fortes, que mesmo em meio a muita discriminação e preconceitos, continuam sua caminhada com resiliência, mostrando ao mundo sua grande diversidade cultural.

Bibliografia

SANTOS, Mariana Rocha dos; GUSSO, Luana de Carvalho. O desconhecimento cultural: Fator de exclusão da cultura cigana. **Revista Confluências Culturais**. v. 5, n. 2 – ISSN 2316-395X. Disponível em: admin,+Confluenciasv5n2a5.pdf.

PICANÇO, Fernanda Feitosa. **Heranças e manifestações culturais indígenas no Brasil:** entenda. Disponível em: Heranças e manifestações culturais indígenas no Brasil: entenda | Politize!

CAMPOS, Thiago Soares. **Ciganos.** Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/ciganos.htm>

Material de apoio

Índigenas do Brasil | Tempo de Estudar | História | 7º ano (youtube.com),

Como os povos ciganos ajudaram a construir a identidade brasileira - DiversEM - Estado de Minas

Sugestões para desenvolvimento de atividades e Procedimentos avaliativos para aprendizagem

Uma proposta interessante aqui é buscar mais informações de como a cultura indígena está presente em nossa vida, para isso a turma pode ser dividida em grupos que irão pesquisar sobre diferentes aspectos: Vocabulário, culinária e alimentação, medicina natural e etc. As informações devem ser compartilhadas da forma que os alunos acharem melhor, a criatividade é sempre bem vinda (teatrinhos, jornais, murais e etc).

O resultado desse trabalho pode ser compartilhado com as outras turmas, que tal organizar um momento para isso e incentiva-los a passar a diante as novas informações acessadas sobre os povos indígenas e os ciganos e as produções? Ou até mesmo pensar em um momento mais amplo para expor todo esse conhecimento? Para isso a turma poderá produzir slides, panfletos, folders, visitar outras salas ou utilizar o pátio da escola compartilhando os conhecimentos adquiridos em aula de diferentes formas. Esse momento precisa ser organizado entre os professores em um trabalho interdisciplinar, que poderá trazer maior engajamento dos alunos.

Para quem quer saber mais!

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses:** conversa sobre a origem da cultura brasileira. Global Editora: 2. ed. 2009.

O livro reúne uma série de artigos escritos pelo autor em que ele, como educador, exprime sua principal preocupação: a necessidade de uma educação libertadora, que eduque para a vida e valorize a cultura indígena.

CAPELLA, Mikka; DROMÁ, Romani. **Caminhos ciganos**. Clube de Autores: 1. ed. 2017. Disponível em: Romani Dromá: Caminhos ciganos - 9788556973238 - Livros na Amazon Brasil.

Segundo a autora o livro é uma forma de apresentar seu povo respondendo a questionamentos antigos como: Quem são os ciganos? De onde vieram? Qual a sua história e por que guardam tantos segredos? Perguntas como estas estão no imaginário da maior parte das pessoas não-ciganas do mundo. São lacunas criadas por séculos de uma relação conturbada e conflituosa.

Bibliografia geral da dimensão propositiva

ABE, Stephanie Kim. 20 anos da Lei 10.639: por mais avanços rumo a uma educação antirracista, 2023. Disponível em: 20 anos da Lei 10.639: por mais avanços rumo a uma educação antirracista (cenpec.org.br)

BOULOS Júnior, Alfredo. História sociedade & cidadania: 6 ano: ensino fundamental: anos finais. 4. ed. — São Paulo: FTD, 2018.

BARGAS, Diego. Como é a mitologia iorubá? Esse conjunto de crenças que inspirou o candomblé é baseado na vida em harmonia e em comunidade. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-e-a-mitologia-ioruba>.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. Ciganos. Documento Orientador Para Os Sistemas De Ensino. Brasília, 2014. Disponível em: [copy_of_secadi_ciganos_documento_orientador_para_sistemas_ensino-1-1.pdf](#) (paraiba.pb.gov.br)

CARDOSO, Ciro Flamarion. América Pré-Colombiana. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

DANIELA, Diana. Estereótipo: o que é, tipos e exemplos. Disponível em: Estereótipo: o que é, tipos e exemplos - Toda Matéria (todamateria.com.br).

DÍAZ, Marcos González. Por que os humanos que migraram da África para a Europa ficaram brancos há milhares de anos. Disponível em: Por que os humanos que migraram da África para a Europa ficaram brancos há milhares de anos - BBC News Brasil

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LUNA, Marlucio. A história da África é vista com preconceito. 2014. Disponível em: A história da África é vista com preconceito | História, Ciências, Saúde – Manguinhos (fiocruz.br)

Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira / [organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella]. -- São Paulo, SP. Disponível em: Instituto Alana, 2023 <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>

MUNDURUKU, Daniel. Contos indígenas brasileiros. São Paulo: Global, 2004. p.11-12.

PAIVA, Taís. África sem estereótipos... 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/afrika-sem-estereotipos/>.

TODOROV, Tzvetan. A Conquista da América: A Questão do Outro. Ed. Martins Fontes, 2. ed.

Informações adaptadas dos sites:

A NOSSA ESPÉCIE TERÁ COMEÇADO A OCUPAR HÁ 120 MIL ANOS. Disponível em: <https://www.publico.pt/2017/12/07/ciencia/noticia/a-nossa-especie-tera-comecado-a-ocupar-o-mundo-ha-120-mil-anos-1795344>

Ciganos. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/ciganos.htm>

Educação para os povos Ciganos — Ministério da Educação (www.gov.br)

FRIAS, Bruna de, NOVAES, Fernanda e SANTOS Joyce. A força da mulher negra O reflexo do espírito guerreiro das Candaces, rainhas da África ancestral, na mulher negra brasileira de hoje. Eclética. Julho/Dezembro 2006. Disponível em: 16 - a força da mulher negra.pdf (puc-rio.br)

Heranças e manifestações culturais indígenas no Brasil: entenda. Por Fernanda Feitosa Picanço. Disponível em: Heranças e manifestações culturais indígenas no Brasil: entenda | Politize!

“Nossa casa é o mundo”: conheça a história dos povos ciganos (guaicuy.org.br)

Isabela caixeta, 2022. **Ciganos reivindicam inclusão no Censo 2022** . Disponível em: Ciganos reivindicam inclusão no Censo 2022 - DiversEM - Estado de Minas.

O REINO DE KUSH- A história dos nubios no Egito e a simulação de uma campanha numa campanha nunca realizada no coração da Etiópia (uol.com.br)

O Reino de Kush e sua relação com o Egito Antigo (africanahistoria.com)

Povo Cigano o direito em suas mãos (cartilha) REALIZAÇÃO: Secretaria Especial de Direitos Humanos - SEDH Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - Seppir Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural Fundação Santa Sara Kali. Impressão no Brasil em Setembro de 2007. Disponível em: *cartilha-ciganos.pdf (paraiba.pb.gov.br)

SANTOS, Mariana Rocha dos; GUSSO, Luana de Carvalho. **O desconhecimento cultural: fator de exclusão da cultura cigana.** Revista Confluências Culturais. v. 5, n. 2 – ISSN 2316-395X. Disponível em: admin,+Confluenciasv5n2a5.pdf

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA, MESTRADO
PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N^o
 – 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: ____/____/____
 Endereço: _____ Complemento: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Telefone: (____) _____/(____) _____/_____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: O ensino de História da cultura afro, cigana e indígena: articulações e reformulações na construção de uma educação para as relações étnico-raciais na rede municipal de Nazaré-Ba, de responsabilidade da pesquisadora Ana Paula de Oliveira, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: compreender como foi criado e se o componente curricular Ensino de História da cultura afro, cigana e indígena constitui enquanto uma ferramenta na construção de uma educação para relações étnico-raciais nas escolas da rede pública de Nazaré.

A realização desta pesquisa trará como um dos benefícios a possibilidade de reflexão sobre a experiência local, sendo um momento para repensar formas de melhorias no ensino e no formato como os trabalhos vem sendo realizado.

Caso aceite o (a) Senhor (a) participará de uma entrevista com a aluna Ana Paula de Oliveira do curso de Mestrado em Ensino de História e devido à coleta de informações o senhor poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o (a) Sr (a) não será identificado. Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de

participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o (a) Sr (a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o (a) Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores para tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Antonieta Miguel

Endereço:

Telefone: (77) 982335582 E-mail: antonetamiguel40@yahoo.com.br

PESQUISADOR (A) DISCENTE: Ana Paula de Oliveira

Endereço: 12ª travessa Rua da Alegria, número 27, Andaiá, Santo Antônio de Jesus

Telefone: (75) 988133719 E-mail: anapaula_saj@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa O ensino de História da cultura afro, cigana e indígena: articulações e reformulações na construção de uma educação para as relações étnico-raciais na rede municipal de Nazaré-Ba, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)