



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MARCELO SILVA NUNES

**Contos históricos como instrumento para a
educação antirracista: produzindo
contranarrativas em sala de aula**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Junho / 2024





PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGEUFMA – AGÊNCIA DE INOVAÇÃO,
EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INTERNACIONALIZAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

CONTOS HISTÓRICOS COMO INSTRUMENTO PARA A EDUCAÇÃO

ANTIRRACISTA: produzindo contranarrativas em sala de aula

São Luís

2024

MARCELO SILVA NUNES

CONTOS HISTÓRICOS COMO INSTRUMENTO PARA A EDUCAÇÃO

ANTIRRACISTA: produzindo contranarrativas em sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em História – PROFHISTÓRIA como requisito para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Antonia da Silva Mota

São Luís

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva Nunes, Marcelo.

Contos Históricos Como Instrumento Para A Educação
Antirracista : Produzindo Contranarrativas Em Sala de Aula
/ Marcelo Silva Nunes. - 2024.

120 p.

Orientador(a): Antonia da Silva Mota.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Mestrado Profissional em Ensino de História,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís-ma, 2024.

1. Ensino de História. 2. Currículo. 3. Relações
Étnico-raciais. 4. Contos Históricos. 5. Educação
Antirracista. I. da Silva Mota, Antonia. II. Título.

MARCELO SILVA NUNES

CONTOS HISTÓRICOS COMO INSTRUMENTO PARA A EDUCAÇÃO

ANTIRRACISTA: produzindo contranarrativas em sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em História – PROFHISTÓRIA como requisito para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Antonia da Silva Mota

Aprovado em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Antonia da Silva Mota (ORIENTADORA)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Tatiana Raquel Reis Silva
Universidade Estadual do Maranhão (PPGHIS/UEMA)

Prof. Dr. Rosenwerck Estrela Santos
Universidade Federal do Maranhão (PROFHISTORIA/UFMA)

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus que me ensinou a amar sem preconceito a todas as pessoas e a protestar contra toda forma de discriminação. A transformar o espaço frio da sala de aula num ambiente inclusivo e acolhedor onde todos são livres para aprender e para se expressar. Ao meu Mestre do amor, Jesus Cristo.

Agradeço ao PROFHISTÓRIA/UFMA que ressuscitou o espírito crítico adormecido há 16 anos quando conclui a graduação. Aos professores que com muita competência e sensibilidade me motivaram a ir além da vivência da prática docente e mergulhar na pesquisa e leitura, aperfeiçoando o olhar do pesquisador e as relações com meus alunos.

À professora Antonia Mota que com simplicidade e paciência me orientou, contribuindo com seu profissionalismo e dedicação para a escrita desta dissertação. Ao professor Marcelo Pagliossso pelas sugestões de leitura e por me apresentar o tema das relações étnico-raciais.

Aos meus colegas da Turma de 2022 do mestrado profissional em ensino de História por seu companheirismo, espírito coletivo, motivação e trocas de experiências, medos e expectativas. Vocês fazem parte dessa pequena parte da minha vida. Rodrigo, Andrey, Welton e todos os outros: muito obrigado!

Aos meus alunos do nono ano do ensino fundamental da Escola Municipal Severiano de Azevedo por terem abraçado nossa proposta de educação antirracista e pelos trabalhos elaborados que marcaram nossas vidas.

À minha amiga, companheira e parceira de todos os momentos, Virlene Dias. Obrigado por não desistir de mim, pelo apoio e amor incondicionais.

Aos meus pais, Dilma e Sisnando, por serem íntegros, minha base emocional e estarem sempre ao meu lado. Essa conquista é por vocês!

RESUMO

No ambiente escolar, a diversidade é um conceito que propõe a inclusão de todos os estudantes e suas diferenças em um mesmo contexto educativo. Para que este direito seja garantido, nenhum grupo social pode ter sua história suprimida dos currículos escolares. Assim, a criação das leis 10.639/2003 e 11.635/2008 se tornaram marcos para o processo de diversificação do currículo escolar, tirando da invisibilidade, os povos e comunidades tradicionais (afrodescendentes e indígenas). Consequentemente, conceitos foram revistos, metodologias foram criadas e novas narrativas foram produzidas. Mas como estas mudanças ocorrem na prática educativa? Que tipo de formação é necessária para os professores? Compreender as etapas que compõe a elaboração do currículo escolar, a relação entre a escola e a comunidade em que vive o aluno, a fim de que este perceba sua identidade, promover a mediação entre os saberes escolares e os saberes históricos, são alguns dos temas abordados nesta dissertação. Para fundamentação teórica selecionamos autores ligados a pedagogia antirracista: Munanga (2015), Gomes (2015), (2016), (2019), Castro (2023), entre outros. Também foram realizadas entrevistas com professores de História e visitas em escolas para acompanhar o trabalho docente em sala de aula sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais. O objetivo é perceber como se dá a interlocução entre educação e discriminação racial como um aspecto para se pensar a democratização da educação, que como direito social deve garantir o direito à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas que superem as desigualdades sociais. Mais do que o acréscimo de conteúdos a diversidade étnico-racial é sinônimo e critério de qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas.

Palavras chaves: Ensino de História; Currículo; Relações étnico-raciais; Contos históricos; Educação Antirracista.

ABSTRACT

In the school environment, diversity is a concept that proposes the inclusion of all students and their differences in the same educational context. In order for this right to be guaranteed, no social group can have its history suppressed from school curricula. Thus, the creation of laws 10.639/2003 and 11.635/2008 became milestones for the process of diversifying the school curriculum, removing from invisibility, traditional peoples and communities (Afro-descendants and indigenous people). Consequently, concepts were reviewed, methodologies were created, and new narratives were produced. But how do these changes occur in educational practice? What kind of training is necessary for teachers? Understanding the stages that make up the elaboration of the school curriculum, the relationship between the school and the community in which the student lives, so that he can perceive his identity, promote mediation between school knowledge and historical knowledge, are some of the themes addressed in this dissertation. For theoretical foundation, we selected authors linked to anti-racist pedagogy: Munanga (2015), Gomes (2015), Castro (2023), among others. Interviews were also conducted with History teachers and visits to schools to monitor the teaching work in the classroom on the theme of education for relations. The objective is to perceive how the dialogue between education and racial discrimination takes place as an aspect to think about the democratization of education, which as a social right must guarantee the right to difference and face the challenge of implementing policies that overcome racial and social inequalities. More than the addition of content, ethnic-racial diversity is synonymous with and a criterion for the quality of the work developed in schools.

Keywords: History Teaching; Curriculum; Ethnic-racial relations; Historical Stories; Anti-racist Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAO	Centro de Estudos Africano-Orientais
CNE	Conselho Nacional de Educação
DACOR	Dados contra o racismo
EAD	Educação a Distância
EPB	Estudos de Problemas Brasileiros
ERER	Educação para Relações Étnico-Raciais
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB 9394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TICS	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFMA	Universidade Estadual do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A LEI 10.639/2003: O OLHAR DA DIVERSIDADE SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA	17
2.1	Saberes escolares x Currículo Escolar: o desafio do ensino de História para diversidade	26
2.2	Formação continuada em relações étnico-raciais: desafios e perspectiva	29
3	ESCOLA E COMUNIDADE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	36
3.1	Na escola eu aprendo e desaprendo sobre a diversidade	38
3.2	Educação antirracista e práticas em sala de aula	43
4	O CONTO HISTÓRICO COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	55
4.1	A escolha do instrumento didático e sua relação com os saberes discentes e docentes	59
4.2	Trabalhando com contos históricos em sala de aula	64
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
	REFERÊNCIAS	77
	APÊNDICE A – MANUAL PEDAGÓGICO – CONTOS HISTÓRICOS COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	83

1 INTRODUÇÃO

A construção de valores éticos e morais de respeito à diversidade é um dos objetivos da educação formal, segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Contudo, a falta de consenso entre movimentos sociais e o governo federal para a definição de conteúdo e pedagogias que atendam os diversos interesses envolvidos, faz com que a ideia de uma educação democrática se torne algo cada vez mais distante da realidade.

No entanto, a luta do movimento negro vem desde muito antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, militando em escolas e universidades para inclusão nos currículos escolares dos conteúdos sobre a história da África e dos afrodescendentes no Brasil, bem como o conhecimento da cultura e contribuições desses povos para a formação da nossa sociedade. Apesar das alterações na matriz curricular brasileira por meio da lei 10.639/2003, ainda persistem ideias preconceituosas influenciando os comportamentos e inculcando valores pejorativos em torno das questões raciais, bem como a visão estereotipada atual de uma África atual pobre e homogênea.

Quando este assunto envolve a participação da escola e sua função social, os desafios enfrentados vão desde a base eurocêntrica dominante na cultura brasileira, até a necessidade de descolonização dos currículos escolares (Gomes, 2012)- o que, por sua vez, aponta para as dificuldades de compreensão e aplicação das legislações que determinam o ensino da história dos povos negros e indígenas (Leis 10.639/2003 e 11. 645/2008). Sem contar a falta de formações continuadas para os professores atuarem numa perspectiva multicultural, inclusiva e de respeito às diferenças.

Para a professora e pesquisadora Lavini Castro (2023), se o professor for capaz de promover a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes que transitam na sociedade, será possível evidenciar a cultura da diversidade, do respeito e da integração no espaço escolar. Desse modo, promovendo a existência não só de novos conteúdos, mas a existência de sujeitos históricos racializados, que, até então, não eram percebidos como importantes e atuantes na construção e desenvolvimento de nossa sociedade.

Contudo, é importante considerar todos os fatores que influenciam no trabalho docente em sala de aula, tais como: a visão pedagógica da escola; a condição socioeconômica, a cultura e os saberes prévios dos alunos, a formação docente e o currículo escolar. Este último tem sido objeto de discussões e revisões, mas que não alteram sua natureza prescritiva. Ou seja, “o currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, ordenando também outros elementos do processo ensino-aprendizagem” (Sacristán, 2013, p. 18).

Sendo assim, recai sobre o professor o trabalho de escolher, adequar e mediar os saberes necessários para o aprendizado dos estudantes. Que conteúdos ensinar? Que metodologias aplicar? Que recursos utilizar? De onde iniciar a aula? Do currículo pré-estabelecido ou dos saberes obtidos pelos estudantes? Como fazer a interação entre estes elementos? São essas as perguntas que passei a fazer quando me deparei com a realidade complexa da sala de aula e a necessidade de ensinar conteúdos que parecem “novos” e, por isso, “estranhos” para os estudantes.

Tendo em vista que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o objetivo da educação é a formação do indivíduo, é necessário pontuar que para promover o aprendizado dos conhecimentos científicos de forma significativa, deve-se, portanto, levar em conta o saber apresentado pelo estudante como fruto das experiências vivenciadas e dos conhecimentos adquiridos por ele.

É nesse sentido que a interação entre os saberes escolares e acadêmicos precisa convergir para uma aprendizagem onde aquele que aprende precisa encontrar sentido naquilo que é ensinado. Para isso, o professor necessita desenvolver estratégias de ensino para tornar os conteúdos curriculares inteligíveis para os alunos, isto é, aproximar o conhecimento histórico da realidade social dos estudantes. Esta é uma tarefa que, segundo o conceito de aprendizagem significativa, é passível de ser realizada se o professor entrar em contato com as estruturas sociais e culturais dos seus estudantes. Para Marco Antônio Moreira (2001, p.17), a teoria da aprendizagem significativa proposta por Ausubel (1968), “pode ser definida como um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”.

Ainda segundo o pensamento de Ausubel, a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora ao que ele chamou de “subsúncos”, isto é, aos conceitos e proposições já existentes na estrutura cognitiva e que podem ser compreendidos como “abstrações da experiência do indivíduo”. Não pretendo aqui discutir as bases do cognitivismo do pensamento de Ausubel, mas sim, tomá-lo como um dos elementos necessários para a construção de uma pedagogia que permita o ensino e a aprendizagem dos conceitos referentes à diversidade cultural no ensino de História.

Nesse sentido, a tarefa da escola vai além da mera transmissão de conteúdos, mas também assumi a função de combater toda forma de preconceito no ambiente escolar. O racismo, nesse caso, é trazido para o trabalho pedagógico a partir do momento que está envolvido no processo de desconstrução do discurso da colonialidade presente no currículo de história e na mentalidade daqueles que foram educados a crer no mito da democracia racial. A escola que o aluno frequenta se torna o lugar para a troca de “saberes” entre todos os seus

sujeitos. Nada é desconsiderado. Professores, alunos, funcionários, gestores, todos participam do processo formativo pedagógico.

Daí a importância de se decidir o que deverá ser ensinado, haja vista que a escolha dos conteúdos irá refletir no aluno a materialização de uma série de habilidades e valores, que ocasionam mudanças intelectuais, emocionais e sociais. De acordo com o grau de sensibilização alcançado, esses valores podem durar toda a vida ou apenas durante um determinado período.

Ensinar como os sujeitos históricos pensaram e atuaram no passado é fundamental para que o aluno perceba como o mundo em que ele vive ainda mantém algumas características de tempos atrás, ao mesmo tempo em que ocorreram mudanças profundas em várias estruturas. Dessa forma, é necessário que o professor/historiador mantenha com o passado uma relação ativa, ou seja, sirva-se de suas lições para melhor compreender a sociedade e nosso tempo, para que deste modo possa motivar/incentivar seus alunos a pensarem criticamente não só sobre o meio social onde estão inseridos, mas acerca do seu próprio existir.

Dito isso, me propus a investigar como tem sido o processo de inclusão da história da África no currículo da disciplina de História, desde a criação da lei 10.639/2003, juntamente com as diretrizes para a formação docente como instrumento fundamental para a compreensão das relações étnico-raciais no contexto escolar, com foco na promoção de uma educação multicultural e antirracista. Uma observação a se fazer, é que apesar da recente mudança na compreensão do Estado acerca de uma educação integral e interdisciplinar, que agrega as disciplinas escolares em áreas de conhecimento, manteve, no entanto, nesta pesquisa a concepção da História como disciplina com uma identidade própria, ou seja, “diferencia-se de outros tipos de história (e disciplinas), porque apresenta técnicas e métodos próprios” (Ferreira, 2009, p. 13).

Trabalhar história dos povos africanos com alunos do ensino fundamental é um desafio para o professor, tanto pelo fator institucional (currículo pronto, visão pedagógica da escola, disponibilidade de recursos) quanto pelo “peso” que é abordar estes assuntos em tempos de uma sociedade cada vez mais inclinada à homogeneização dos seus sujeitos, excluindo aquilo e aqueles que não são “aceitáveis” pela “maioria”. Para enfatizar isso, trago nesta proposta de projeto de pesquisa os dados coletados na observação do trabalho desenvolvido na Escola Municipal Santa Maria de Guaxenduba, localizada no município de Icatu – MA, na comunidade de Santa Maria que há pouco tempo recebeu o título de comunidade de remanescente de quilombo, conforme a Portaria 13/2008, resultado do Processo nº 01420.000276/2008-75 (Dados da Fundação Cultural Palmares)

Este reconhecimento ocorreu tempos depois da fundação da escola, portanto, esta não se utiliza das Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola aprovadas conforme Parecer

CNE/CEB nº 16/2012. Contudo, a instituição escolar não estava isenta de se adequar às demais legislações acerca da inclusão dos conteúdos definidos pelas leis 10.639/2003 e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, homologadas em 18 de maio de 2004, do Parecer 03/2204 de março do Conselho Pleno do CNE.

Por conta disso, temas de importância histórica e social acerca das populações negras foram sendo deixados de fora dos currículos escolares ou diluídos em meio a temas gerais, sob a prerrogativa de se preparar o indivíduo para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Dentre os assuntos que foram sendo suplantados está a Educação das Relações Étnico-Raciais que passou a fazer parte do Currículo Nacional após, o movimento negro, ongs, educadores, passaram a defender a criação da lei 10.639/2003 que determina a inclusão nos currículos escolares e o ensino “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”.

Contudo, torna-se um desafio constante para professores e gestores escolares promoverem uma cultura de respeito à diversidade no espaço escolar uma vez que é preciso abordar temas acerca da identidade negra e o racismo nas relações entre os diferentes grupos étnicos, seja no contexto atual ou no discurso da colonialidade. Para Munanga (2015), o racismo brasileiro tem as suas peculiaridades, "entre as quais o silêncio, o não dito, que confunde todos os brasileiros e brasileiras, vítimas e não vítimas do racismo".

Em defesa de uma educação antirracista, o movimento negro passou a cobrar uma formação continuada voltada para a emancipação e garantia dos direitos humanos e a consolidação da democracia. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2017) lança o livro *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, onde declara:

Como muito do que sabemos e do que tem sido desvelado sobre o papel da negra e do negro no Brasil, as estratégias de conhecimento desenvolvidas pela população negra, os conhecimentos sobre relações raciais e as questões da diáspora africana, que hoje fazem parte das preocupações teóricas das diversas disciplinas das ciências humanas e sociais, só passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido à forte atuação do movimento negro (Gomes, 2017, p.11)

Com base nessa afirmação, realizei o estudo dessas legislações e a leitura de autores que se dedicam ao estudo das relações étnico-raciais como Kabengele Munanga (2015), Nilma Lino Gomes (2017), Djamila Ribeiro (2019), Neusa Santos Sousa (2021), e Bárbara Carine Soares

Pinheiro (2023) nos permitiu ter uma visão mais crítica do que seria uma educação multicultural e, ao mesmo tempo antirracista.

A partir desses autores, pude compreender que os conteúdos de História, da forma como estão organizados nos currículos escolares, não contemplam a questão das relações étnico-raciais, ainda mantendo o caráter eurocêntrico na perspectiva da colonialidade. Isto contribui para que a História da África e dos afro-brasileiros permaneça como um anexo da história dos heróis colonizadores. Sendo assim, a necessidade de se trazer para as escolas uma formação continuada para os professores acerca destes saberes é urgente.

Um dos objetivos dessa formação deve ser a construção da consciência histórica no aluno a partir do trabalho do professor em promover o diálogo entre os “saberes” apreendidos por este aluno (dentro e fora do contexto escolar) e o “saber acadêmico” no que diz respeito às representações que ambos trazem sobre o passado e o presente dos povos negros e afrodescendentes.

Mais do que fazer uma “transposição didática”, os docentes também não podem buscar a aprendizagem significativa dos seus alunos somente por meio da realização de projetos particulares ou coletivos organizados em datas comemorativas ou por exigências das secretarias de educação. É necessário refletir sobre a própria prática docente, é saber dialogar com as diferenças em sala de aula, articulando saberes e desconstruindo narrativas preconceituosas, combater o racismo e fincar as bases para a edificação de uma cultura do respeito e da tolerância. Além disso, identificar as fontes para a construção das representações negativas do negro, seja no conhecimento prévio dos alunos, seja no discurso do livro didático.

Neste embate, envolvendo o currículo de História e as representações dos negros e os povos africanos se encontra o professor; muitas vezes deslocado dessas discussões, seja por falta de interesse ou por não ter a devida formação continuada. Os estudos de Gomes (2016), bem como outras importantes referências, são de fundamental importância para a formação de profissionais no campo da educação das relações étnico-raciais. Além do próprio Caderno de Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, estas obras apresentam relevantes informações e conhecimentos para o desenvolvimento da gestão e prática docente referenciada nos princípios da equidade racial defendidos historicamente pelo Movimento Negro e confirmados através das legislações educacionais.

Sendo assim, compreendendo a importância da educação das relações étnico-raciais para a formação integral do indivíduo. Para isso é importante questionar: como deve ser a formação do professor para atender às expectativas de uma educação plural, inclusiva e democrática diante da pressão governista por uma educação pautada pelos princípios neoliberais? De que forma o professor deve se preparar para abordar sobre a diversidade

cultural na formação da nossa sociedade, bem como questões envolvendo racismo, intolerância religiosa e exclusão de minorias? Como fica a situação daqueles que já passaram pela formação inicial e ainda não tiveram a formação continuada para abordar os conteúdos previstos na lei 10.639/2003?

Ainda de acordo com este assunto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana declaram que:

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (2004, p. 9).

Nesse sentido, refletir sobre a questão étnico-racial na perspectiva de pessoas negras no espaço educacional é fundamental para compreendermos sobre como, na escola e na formação continuada do professor, este segmento étnico é representado tendo em vista o seu lugar social e a historicidade de sua cultura, muitas vezes não visualizados no ambiente escolar (Araujo; Santos, 2013, p. 108). Pois é neste mesmo ambiente marcado por dificuldades e tensões sociais que são produzidos os saberes escolares (Cerri, 2014).

Até aqui espero ter esclarecido quanto à natureza do objeto desta pesquisa, assim como as discussões dos conceitos arrolados para o debate bibliográfico entre os autores escolhidos para subsidiar o texto final. Além daqueles já citados anteriormente, trago ainda as contribuições de Rüsen (2001), Bittencourt (2009), Cerri (2014), Geertz (1989), Chartier (1990), além de artigos e teses de mestrado que abordam as temáticas da decolonialidade, multiculturalismo, relações étnico-raciais e ensino de história. Dessa forma, elaborei as discussões acerca da pesquisa em três capítulos principais e a apresentação de um produto educacional focado para o uso do trabalho docente em sala de aula no tocante às relações étnico-raciais, com a inclusão da História da África e o combate ao racismo.

2 A LEI 10.639/2003: o olhar da diversidade sobre o ensino de história

Este trabalho surgiu após conversar com uma recenseadora do IBGE que trabalhou no Censo de 2022 e me relatou algumas das suas experiências durante o processo de coleta de dados nas comunidades do município de Icatu-MA, em especial na comunidade quilombola de Santa Maria. De acordo com dados coletados por ela, mais da metade das pessoas entrevistadas não se identificaram como “pessoas de cor negra”! Para compreender melhor essa informação, busquei me aprofundar sobre a história do lugar e sua relação com a construção da identidade de seus moradores.

No site do IBGE, a história da cidade inicia em novembro de 1614, em um lugar denominado Águas Boas, após a vitória dos portugueses sobre os franceses num evento que ficou conhecido com a Batalha de Guaxenduba, em que foi realizada uma procissão em ação de graças a Nossa Senhora da Ajuda e iniciada a construção de sua Igreja.

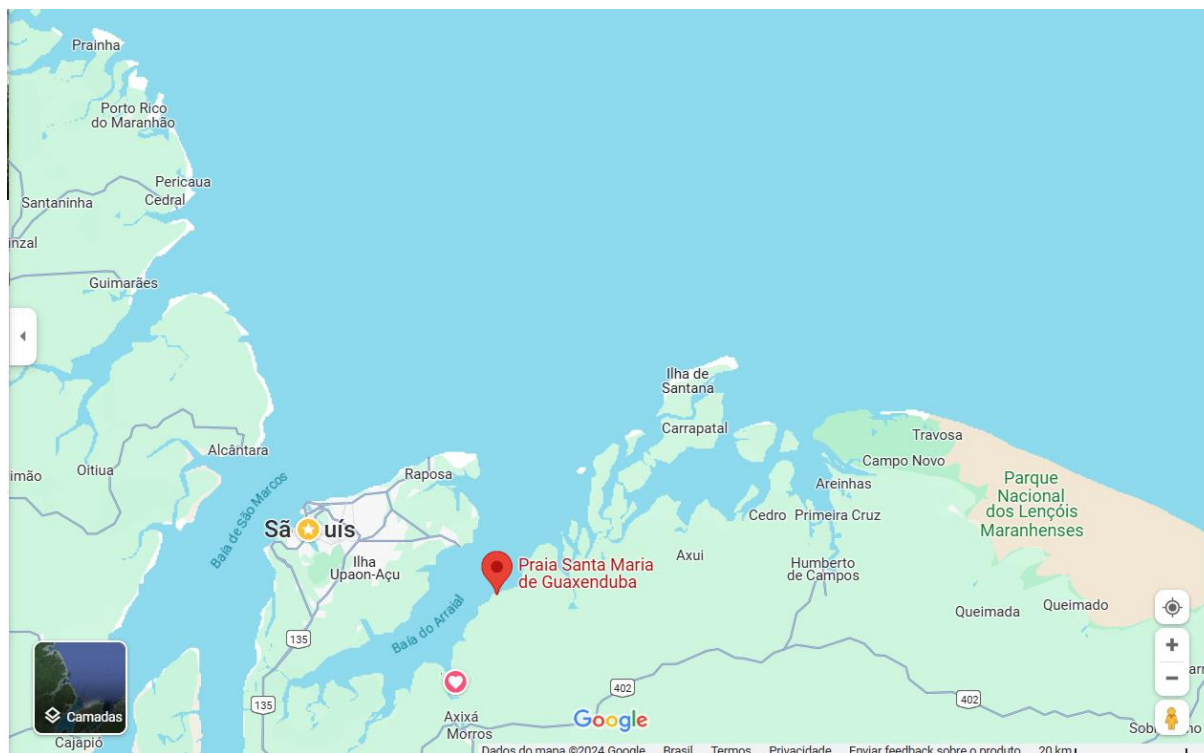
Em 1688, fundou-se a Vila, posteriormente transferida para outro local, na margem direita do rio Munim, de acordo com solicitação do Congresso aprovada pela Coroa Portuguesa através da Provisão Régia de 1758.

A Vila de Icatu, inicialmente, chamou-se Arrayal de Santa Maria de Guaxenduba, denominação dada pelo seu fundador Jerônimo d' Albuquerque. Após sua fundação foram instaladas unidades produtivas em suas terras. Documentos do século XVII mencionam a presença de engenhos de cana-de-açúcar e plantações de mandioca, arroz e milho. Relatos de viajantes descrevem a produção agrícola na região, incluindo a criação de gado, assim como a coletas das drogas do sertão e a pesca. De acordo com informações obtidas em sites de pesquisa, ao longo da história, diversos viajantes passaram por Icatu relatando suas experiências, o que enriqueceu nossa compreensão sobre o processo de povoamento e ocupação do território. Dentre eles, Pero Magalhães Gândavo (1576): português, autor de "História da Terra do Brasil", mencionou essa região como local de passagem.

Alguns autores setecentistas também fizeram suas ponderações sobre a Vila de Santa Maria de Icatu, como foi o caso Antonil (1677): Jesuíta italiano, autor de "Cultura e Opulência do Brasil", relatou a produção agrícola e a vida na região. E Ambrósio Barreto (1740): português, em sua obra "Viagem do Maranhão ao Grão-Pará", descreveu Icatu como vila em crescimento.

Além da documentação, ainda é possível se conhecer o passado desta cidade por meio dos vestígios arqueológicos encontrados e catalogados, como as ruínas de engenhos e sítios arqueológicos com artefatos agrícolas comprovam a atividade agrícola em Icatu, assim como o uso da mão de obra indígena e do negro africano na condição de escravizado.

Figura 1 - Comunidade Santa Maria onde fica localizada a praia de Santa Maria de Guaxenduba



Fonte: Google Maps, 2024.

Com base nessas informações, me dirigi ao povoado de Santa Maria, local da Batalha de Guaxenduba, das ruínas do Forte construído pelos portugueses e que já foi espaço de atividades agrícolas e de manufatura da cana-de-açúcar. Nas visitas que realizei pude constatar as diferentes interpretações dos moradores em relação ao passado escravagista da comunidade. Pude ouvir relatos de moradores que afirmaram que o “Dr. Bruno (um dos últimos fazendeiros da comunidade) foi um bom patrão para os pretos, pois tinha deixado uma parte das terras para eles”. Já outros disseram que “foi um tempo muito difícil, onde aqueles que viveram naquela época sofriam muitos castigos e que o trabalho era muito sofrido”. Todas essas falas foram coletadas em entrevistas gravadas com ajuda de aparelho celular, mas não pude aqui citar o nome dos entrevistados por falta de documentação de autorização assinados por ele, exigência da academia para elaboração de estudos monográficos.

As opiniões dos moradores também contrastam com a noção de uma identidade negra, ora assumida, ora rejeitada, conforme os formulários preenchidos pelos recenseadores do IBGE que passaram pelo local durante o Censo de 2022. Contudo, um fato me chamou a atenção que

foi a questão de que enquanto as pessoas acima dos 25 anos não se autodeclaravam negros, por outro lado, crianças e adolescentes não tinham dificuldade em assumir sua identidade étnica.

Diante desse dado, fui verificar como era feito o trabalho pedagógico na Escola Municipal Santa Maria de Guaxenduba, localizada na referida comunidade, e procurei saber sobre a metodologia desenvolvida no tocante às questões étnico-raciais. A gestora geral relatou que após perceber a baixa autoestima dos alunos, seguida de resultados negativos nas avaliações escolares, decidiu então fazer reuniões com os professores, representantes da Associação de Moradores e os pais dos alunos, na tentativa de encontrar caminhos para mudar aquele cenário.

Foi então que a equipe pedagógica desenvolveu os primeiros projetos de resgate e valorização da cultura local, como a realização de aulas de campo nos lugares considerados “históricos” pela comunidade. Assim como promoveu a vinda de pessoas ligadas ao movimento negro no Maranhão que contribuíram com palestras e oficinas sobre a cultura afrobrasileira e a produção de trabalhos artísticos, a partir do uso de materiais encontrados no povoado de Santa Maria. Nas salas de aula, os professores de História, Língua Portuguesa e Arte apresentavam diversas temáticas acerca dos povos negros, africanos e afrodescendentes, articulando com os conteúdos definidos no currículo de cada disciplina e o contexto da comunidade.

A ampla aceitação por parte da comunidade escolar, logo produziu bons resultados entre os alunos, que passaram a ter uma autopercepção mais positiva sobre a identidade negra e a história do lugar. Hoje, na escola, as paredes estão enfeitadas com cartazes sobre os tipos de cabelo afro, mapas de regiões da África, imagens de cantores, esportistas, escritores e modelos negros e negras, revelando que as representações historicamente construídas de um negro escravo, surrado, que fora libertado, mas que não possuía direitos, discriminado pela sua cor e excluído por causa do seu passado, ficou para trás.

Finalizada esta etapa de observações e registros, passei a elaborar algumas questões quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos educadores na Escola de Santa Maria, no tocante ao fortalecimento da identidade negra, valorização da cultura e história local, além das práticas adotadas para combater o racismo no espaço escolar. Nas entrevistas que realizei com a gestora da instituição e com as professoras de história e arte, constatei que as ações efetuadas eram resultado dos planejamentos feitos em reuniões bimestrais, tendo por base os interesses e objetivos apresentados pela Gestão escolar. Ou seja, a inclusão de conteúdos e desenvolvimento de metodologias não tinham correlação com aquilo que está previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), nem com o que a lei 10.639/2003, ou seja:

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

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

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

A diversidade étnico-cultural está presente como um princípio norteador da prática pedagógica estabelecido na Lei de Diretrizes de Bases (1996), como está definido em seu Artigo 26 parágrafo 4º: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

A busca por um referencial afrocêntrico e que possibilitasse a desconstrução da narrativa eurocêntrica presente nos currículos e livros didáticos de História, levou-me cada vez mais ao confronto daquilo que eu mesmo havia aprendido nos meus tempos de estudante da educação básica e as leituras do Mestrado Profissional em Ensino de História, especialmente na disciplina de Ensino de História e Educação para as Relações Étnico-raciais. A partir das reflexões que tive, pude compreender que o ensino de História, no município de Icatu, da forma como está organizado nos currículos escolares, precisa ser revisto tanto no aspecto conteudista, quanto no tocante à formação de seus profissionais.

Uma vez que essas medidas são adotadas, o professor conseguirá abordar os conteúdos referentes aos povos africanos e afrodescendentes de forma crítica, tendo em vista o cotidiano da sala de aula e os saberes que os discentes já carregam. Assim, a formação da consciência histórica no aluno, passa pelo processo de mediação entre os “saberes” apreendidos por este aluno e os saberes do professor, para que dessa forma se consiga chegar à compreensão das narrativas coloniais e elaborar as contranarrativas dotadas de ressignificações no que diz respeito às representações sobre o passado e o presente dos povos negros e afrodescendentes.

Um dos conceitos discutidos para essa aplicação é o de “transposição didática” proposta por Yves Chevallard, que oferece um olhar perspicaz sobre a complexa relação entre os saberes presentes na academia e os saberes ensinados nas escolas. Através dessa teoria, podemos compreender como o conhecimento científico se transforma ao longo de um processo multifacetado para se tornar acessível aos alunos. Segundo o autor:

Um conceito de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. o trabalho que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (Chevallard, 1998, p. 39).

Diversas críticas foram feitas a essa teoria em função de sua excessiva ênfase no saber sábio, negligenciando o papel dos saberes docentes e dos saberes dos alunos na construção do conhecimento escolar, além de que essa visão ignora a complexa interação entre diferentes saberes que ocorre no ambiente escolar, limitando a autonomia do professor e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, conforme afirma Demerval Saviani (2011). Para ele, a transposição didática ignora a dimensão histórico-social do conhecimento, limitando sua compreensão da relação entre saber sábio e saber escolar.

Dito isso, procurei compreender as relações entre os saberes na sala de aula tendo em vista a discussão sobre as narrativas históricas acerca dos povos africanos e afrodescendentes, repassadas tanto no currículo quanto no livro didático, e de que maneira poderia ir além do trabalho desenvolvido na Escola da comunidade de Santa Maria, haja visto que os docentes realizarem esta prática com base em projetos organizados em virtude de datas comemorativas e por interesses da gestão escolar. Sendo assim, vi que era necessário refletir sobre a própria prática docente, e saber dialogar com as diferenças em sala de aula, articulando saberes e desconstruindo narrativas preconceituosas, combater o racismo e fincar as bases para a edificação de uma cultura do respeito e da tolerância. Além disso, identificar as fontes para a construção das representações negativas do negro, seja no conhecimento prévio dos alunos, seja no discurso do livro didático.

Os conhecimentos acerca da educação para as relações étnico-raciais, bem como as metodologias de trabalho para se combater o preconceito racial deveriam compor os currículos de formação continuada oferecidas pelas secretarias estaduais e municipais de educação aos professores, uma vez que estes têm o seu papel definido nas Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), como: “sujeito do processo educacional ao mesmo tempo aprendiz da temática e mediador entre o/a aluno/a e o objeto da aprendizagem, no caso, os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais”.

Ainda de acordo com este assunto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana declaram que:

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (2004, p. 9).

Nesse sentido, a produção de “saberes escolares discentes ou docentes” deve levar em conta a reflexão sobre a questão étnico-racial na perspectiva de pessoas negras no espaço educacional. É fundamental que se compreenda sobre como na escola e na formação continuada do professor, este segmento étnico é representado tendo em vista o seu lugar social e a historicidade de sua cultura, muitas vezes não visualizados no ambiente escolar (Santos; Araújo, 2013, p. 108). Pois é neste mesmo ambiente marcado por dificuldades e tensões sociais que são produzidos os saberes escolares (Cerri, 2014).

Não estou, com isso, querendo dizer que o ensino de História tem a marca hegemônica do tradicionalismo em sua metodologia. Mas quero apontar para o distanciamento teórico-metodológico entre o conhecimento que é apresentado nas salas de aula da educação básica e aquele que aprendemos nos cursos de licenciatura há cinco, dez, quinze, vinte anos atrás.

Tendo em vista este aspecto, falar sobre a condição social dos negros na escola, a partir das lentes da formação continuada do docente, nos leva a refletir acerca do papel social do professor e como sua prática educativa vai implicar nas maneiras como as pessoas negras passam e passaram a ser tratadas e representadas em contextos educativos escolares e sociais, tanto no presente, quanto no futuro. Ou seja, tem-se a necessidade de associar o conhecimento histórico ensinado e aprendido à prática social do aluno, de forma que este possa fazer interferências em sua realidade. Para Rüsen, esse processo configura a consciência histórica:

A consciência histórica representaria a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar intencionalmente sua vida prática no tempo (Rüsen, 2001, p. 57).

Ou seja, ocorre a construção de significado sobre o passado por meio de diferentes perspectivas e métodos historiográficos. Assim, após esse processo de elaboração e atribuição de sentido ao que foi apreendido, o aluno passa a utilizar-se do conhecimento histórico para compreender o presente e projetar o futuro. Nesse contexto, para que haja a produção de contranarrativas, no sentido do desenvolvimento de uma educação antirracista, emerge uma pedagogia multicultural fundada na escuta ativa dos alunos, com o objetivo de articular experiências do passado com situações do presente de forma significativa, buscando estabelecer, assim, a devida orientação no tempo. A questão do multiculturalismo deve ser levada para discussões dentro da sala de aula para criar um ambiente que aceite melhor as diferenças e, assim, despertar problematizações como as questões de racismo e preconceito entre os alunos; além de poder avaliar e entender o propósito cultural e político envolvido, promovendo práticas pedagógicas que despertem os alunos para a diversidade, em que aprendam a respeitar as diferenças e que se defronte com assuntos como identidade cultural e

de gênero. Dessa forma, se permite o questionamento acerca das injustiças sociais sofridas pelos negros e a necessidade de políticas reparatórias para essa parte da população.

A implementação da pedagogia multicultural exige um compromisso com a mudança por parte de toda a comunidade escolar. É necessário que professores, diretores, pais e alunos estejam dispostos a questionar suas próprias crenças e valores e a se abrir para novas perspectivas. Diante de tamanha responsabilidade, o professor sem a devida formação no âmbito da educação para as relações étnico-raciais terá dificuldades em se apropriar dos conteúdos e dos conceitos necessários para compreender a complexa diversidade existente na escola, onde pouco se indaga sobre o ponto de vista do antirracismo e da colonialidade. Esta última é entendida como:

um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Torres, 2007, p. 131).

Essa mesma concepção está presente nas representações dos negros e indígenas, seja no material didático ou na narrativa escolar usada pelo professor que não questiona essa realidade conteudista. A pesquisadora Denise Carreira analisou a questão da formação de professores em seu trabalho intitulado “Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola” (Carreira; Souza, 2013), e apresentou um quadro em que há uma carência dos cursos de formação continuada sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais no Brasil. Além do descumprimento das Diretrizes Curriculares pelas secretarias municipais e estaduais de educação, um outro fator apontado por Carreira é que as formações ofertadas (geralmente no início do ano letivo) têm suas temáticas construídas sem levar em conta a diversidade das escolas que compõe as redes de ensino, deixando claro a ausência de um diálogo com a comunidade escolar, o que dificulta a implantação de uma proposta pedagógica mais inclusiva. O efeito dessa prática se revela no fato de que, “muitos profissionais afirmam não estar preparados para abordar conteúdos referentes à educação das relações raciais” (Carreira, Souza, 2013, p. 79); porém, ainda é possível perceber iniciativas de professores e gestores escolares que têm se dedicado a criar e pesquisar novos conhecimentos, saberes, conexões, experiências e práticas que possam dinamizar seu fazer pedagógico no que se refere também às relações étnico-raciais.

Como observei na Escola de Santa Maria, a equipe pedagógica tomou a iniciativa em desenvolver seus projetos escolares para o resgate e valorização da cultura local, apesar da falta de apoio da SEMED e do desconhecimento das legislações e autores aqui citados. Estas situações foram confirmadas após ter conversado com a Coordenadora pedagógica geral do município que me relatou não ter havido qualquer formação na área das relações étnico-raciais nos últimos dezesseis anos.

Superar situações como essas são apenas uns dos desafios da educação antirracista. O cumprimento dos dispositivos legais elaborados para garantir o direito à diversidade na educação brasileira traz à tona os sujeitos silenciados pelo discurso da colonialidade e questiona as representações negativas dos povos negros e indígenas. Uma vez que o professor identifica esses elementos, a narrativa histórica é reelaborada em conjunto como os saberes discentes numa dinâmica dialógica aonde as temáticas étnico-racial é abordada de forma segura e transdisciplinar, já que a lei 10.639/2003 determina que seu conteúdo seja contemplado em todas as disciplinas escolares.

Os efeitos negativos da colonialidade na educação brasileira podem ser percebidos na manutenção do comportamento discriminatório em relação ao negro e na indiferença de boa parte da sociedade às políticas de reparação histórica, como a questão das cotas, demarcação de terras e reconhecimento de comunidades quilombolas. Consequentemente os estudantes da educação básica chegam aos bancos escolares carregando uma visão estereotipada sobre o negro, reduzindo-o a uma categoria cultural onde suas contribuições se deram apenas na culinária, na gramática e na capoeira.

Essa concepção universal e homogênea sobre o papel e a importância dos povos africanos e afrodescendentes a africana na construção da sociedade brasileira. Esse desconhecimento não se dá ao acaso, ele é fruto de um processo de racismo invisível, porém extremamente perverso contra os negros ou afrodescendentes. De acordo com dados da Agência Brasil de Comunicação (EBC), mais da metade dos brasileiros já presenciou atos de racismo.

A avaliação de que pessoas pretas são as que mais sofrem com o racismo é quase unanimidade entre os brasileiros, já que nove em cada dez pessoas (96%) compartilham dessa visão. Em segundo e terceiro lugares, os indígenas e os imigrantes africanos, respectivamente, com 57% e 38%, são os que mais sofrem. Há também uma maioria expressiva, de 88%, que concorda que essa parcela da população é mais criminalizada do que os brancos.

Esses são alguns dos dados da pesquisa Percepções sobre o racismo no Brasil, realizada pelo Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (Ipec), sob encomenda do Instituto de Referência Negra Peregrum e do Projeto Seta (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista).

Ainda de acordo com o estudo, mais da metade (51%) dos brasileiros declarou já ter presenciado um ato de racismo, e seis em cada dez pessoas (60%) consideram, sem nenhuma ressalva, que o Brasil é um país racista. Outros 21% concordam em parte com essa visão (Agência Brasil de Comunicação, 2023).

Apesar desses dados revelarem a face do racismo brasileiro, ainda há autores como Silvio Almeida e Kabengele Munanga que discutem a prevalência da ideia de que não há racismo, mesmo este se manifestando em todos os setores da nossa sociedade. Ainda assim, os efeitos da prática racista são sentidos na dificuldade de autoafirmação da identidade negra e na falta de políticas educacionais mais inclusivas para este segmento.

Entre as consequências destas “ausências histórico-legais” no trabalho docente, destacam-se uma atitude desmotivada dos alunos oriundos de comunidades indígenas e quilombolas, que por não se sentirem “aceitos” no ambiente escolar, acabam por fazerem parte do alto número de reprovados e evadidos. Alunos mal compreendidos pelas equipes pedagógicas e profissionais da educação dentro das escolas e que, muitas das vezes, são coagidos a se enquadrarem nas regras estabelecidas para a manutenção da ordem institucional.

Para Santos e Araújo (2013), a busca por uma convivência com a diferença da inclusão dos sujeitos sociais no ambiente escolar passa por uma educação inclusiva que valorize os direitos humanos mesmo diante da intolerância que povoa as relações sociais. Deste modo, diante dos conflitos e tensões que geram violência crescente em patamares nunca imaginados, existe a crença de ainda ser possível o diálogo como uma pedra de toque das relações.

É no intuito de compreender como que se dá a produção dos saberes escolares, especialmente nas aulas de história, que estabeleci como ponto de partida a relação entre as narrativas históricas acerca das relações étnico-raciais presentes no currículo de História e os processos de didatização empregados pelo docente para tornar os conteúdos sobre os povos africanos e afrodescendentes de forma inteligível, a fim de que o estudante consiga ressignificar seus conceitos e elaborar suas próprias narrativas expressas por meio da metodologia dos contos históricos. É objetivo também, perceber como a escola e a comunidade podem contribuir para uma educação antirracista formando uma geração de jovens que possuam a tolerância e o respeito às diferenças como padrões de comportamento.

Para tanto, compreendo que para que haja uma reformulação no ensino de história nas séries finais do ensino fundamental, numa perspectiva multiculturalista, é preciso descolonizar os currículos disciplinares, investir em formação continuada para os professores e apoiar iniciativas de instituições escolares que trazem na sua prática educativa o combate a toda e qualquer prática discriminatória e racista, enfrentando-as cotidianamente com medidas que possam articular toda a comunidade escolar na identificação de suas causas e no tratamento de seus efeitos.

2.1 Saberes escolares x Currículo Escolar: o desafio do ensino de História para diversidade

É fundamental se discutir a necessidade de se reformular as políticas educacionais que colocam o currículo escolar numa visão universalizante e eurocêntrica, deixando subtendido que não há diferenças raciais na nossa sociedade, pois somos resultado de um processo harmônico de trocas culturais entre os povos que ocuparam esta parte do continente.

No entanto, como pondera Nilma Lino Gomes, em certos momentos, “as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa informação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças” (Gomes, 2001, p. 86).

Fica claro o desafio de perceber como o racismo se manifesta em nossa sociedade e principalmente, é preciso definir o papel da escola no combate a esta prática nefasta. As ações elaboradas não podem ser efetivadas sem o reconhecimento da diversidade das culturas, ou seja, deve-se incorporar ao projeto político pedagógico a concepção multiculturalista na educação como estratégia para uma comunicação e uma integração parcial entre os conjuntos culturais não reconhecidos na formação da cidadania. Para Munanga (2015, p. 20):

A questão fundamental que se coloca é como ensinar a história desses povos que na historiografia oficial foi preterida e substituída pela história de um único continente, silenciando a rica diversidade cultural em nome de um monoculturalismo justificado pelo chamado sincretismo cultural ou mestiçagem, quando na realidade o que se ensina mesmo é a Europa com sua história e sua cultura.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhecesse que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos.

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (Brasil, 2004, p. 17).

Nesse sentido, é importante distinguir os alunos identificando suas origens, suas crenças, seus valores, seus saberes e experiências, para que o professor consiga “estabelecer

uma articulação entre o patrimônio cultural da humanidade e o universo cultural do aluno”, fazendo com que este “se perceba como sujeito histórico” (Pinsky, 2010, p. 20-21). Esse pensamento está condicionado à premissa de que a educação é o ato de socializar com as novas gerações os conhecimentos historicamente construídos.

Para isso, entender o que é “cultura” é o primeiro passo para, em seguida, descrevê-la. Clifford Geertz, explica que cultura consiste em estruturas de significados socialmente estabelecidos. Por meio de suas concepções, entende-se que cultura não é poder, no entanto, todos os sujeitos têm e/ou participam de determinadas culturas. Assim salienta:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (Geertz, 1989: 24).

Geertz enfatiza que para compreender uma cultura é preciso tentar compreender os significados particulares das ações de determinados grupos. “Compreender a cultura de um povo expõe as suas normalidades sem reduzir sua particularidade” (p. 24). Nesse sentido, é por meio das práticas sociais que as formas culturais encontram articulação. E é no ambiente escolar que o professor precisa estar apto para fazer as interlocuções entre currículo e experiências a fim de promover uma aprendizagem significativa.

A prática pedagógica é, portanto, um amálgama, resultado das inter-relações entre esses elementos em suas múltiplas dimensões: as crenças e os valores que o professor tem sobre a vida e a educação, seu ideário pedagógico, o saber fazer didático que construiu expresso nos seus procedimentos de ensinar; os objetivos que o aluno tem em relação à escolarização, seu nível socioeconômico e seus valores, expectativas que ele e sua família têm em relação à escola; a forma como o currículo se organiza e os saberes científicos se traduzem em saberes escolares e por meio de quais atividades; o contexto da escola, comunidade e sociedade, no qual a prática se realiza e é legitimada (Grígoli; Teixeira, 2001, p. 110)

Compreendemos o saber escolar, como saber específico, caracterizado por processos de didatização, nos quais “o professor é elemento fundamental tanto na interpretação que fornece a esse conhecimento proposto como nos métodos que utiliza e sua transmissão, com os meios de comunicação que dispõe” (Bittencourt, 2008, p.16). Os saberes escolares associam os conhecimentos e conteúdo das ciências de referência, processos culturais e as ações dos sujeitos no interior da escola e desta forma ressignificam os saberes de referência e acabam por se constituírem como saberes específicos e característicos da cultura escolar.

Além de promover o resgate e a valorização da narrativa histórica dos povos negros e afrodescendentes, o ensino de História da África como conteúdo previsto em lei, contribui para a formação do indivíduo ao estabelecer as bases para uma educação antirracista, cujo principal

objetivo é combater ativamente toda e qualquer expressão de racismo na escola e no território, reconhecendo e valorizando as várias contribuições, passadas e atuais, de africanos e afro-brasileiros para o Brasil e o mundo, em todas as áreas do conhecimento humano.

Nesse sentido, Denise Carreira e Ana Souza (2013) na apresentação do trabalho intitulado “Indicadores da qualidade na educação: Relações raciais na escola”, elaborado pela Ação Educativa, em parceria com o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e outras instituições, declara:

Toda criança e todo o adolescente têm direito a uma educação de qualidade e inclusiva, baseada no reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos diversos povos que ajudaram a formar nossa sociedade multiétnica e multirracial. Nesse sentido, todos os setores do Estado e da sociedade, assim como cada cidadão e cidadã, são agentes indispensáveis na tarefa de assegurar a inclusão equânime de todos os grupos sociais nos processos de desenvolvimento do país. Isso só será possível por meio da universalização de uma educação antidiscriminatória e de qualidade (Carreira; Souza, 2013, p. 5).

Estes são os subsídios para a educação antirracista que atualmente se encontra distante da proposta de Educação Integrada apresentada pela Base Nacional Comum Curricular e seu ensino por competências e habilidades. A integração das disciplinas por áreas de conhecimento e a criação de livros didáticos pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), levaram não só ao apagamento de vários conteúdos históricos, como também aumentou os desafios para a formação docente em atuar com esta configuração que ainda traz elementos do pensamento eurocêntrico e universalizante. Daí a necessidade de descolonizar o currículo de História, como afirma Pinheiro:

Uma vez que o currículo era pensado e reproduzido a partir de uma perspectiva eurocêntrica, na qual pessoas brancas fundaram todas as formas de conhecimento – apenas elas tinham ancestrais potentes (pensadores, cientistas, reis e rainhas); pessoas negras, mesmo sendo as primeiras humanas, tinham suas histórias barradas nos últimos quatro séculos de subserviência programada dentro da lógica escravista moderna; pessoas indígenas eram colocadas em um entendimento de selvageria, destituídas de território, de história, de narrativa (2013, p. 18).

Este desafio de implantar a pedagogia multicultural no ensino de História com vistas a uma educação antirracista, passa fundamentalmente pela formação de professores. Deve-se levar em conta que as legislações que preveem os conteúdos acerca da história e cultura afro-indígena, além de terem sido devidamente incorporadas integralmente aos currículos escolares da BNCC, ainda tem que lidar com o fato de muitos professores atuantes na educação básica terem realizado suas formações iniciais durante o período de criação e consolidação das leis antirracistas.

2.2 Formação continuada em relações étnico-raciais: desafios e perspectivas

Trabalhar história dos povos africanos com alunos do ensino fundamental é um desafio para o professor, tanto pelo fator institucional (currículo pronto, visão pedagógica da escola, disponibilidade de recursos) quanto pelo “peso” que é abordar estes assuntos em tempos de uma sociedade cada vez mais inclinada ao mundo globalizante que exclui aquilo que não é “aceitável” pelas elites dominantes.

A formação continuada é considerada pela Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional - LDB 9394/1996 no artigo. 62 - Um direito de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, uma vez que possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, e propicia o desenvolvimento dos professores articulados com seus estabelecimentos e seus projetos pedagógicos.

A formação inicial de professores deixa lacunas para o exercício da prática pedagógica e, portanto, a formação continuada vem atender a estas lacunas quando atualiza e orienta para os novos paradigmas educacionais. Dentre eles a BNCC, quando traz mudanças significativas na prática de ensino, demonstrando que a formação continuada é necessária para atendimento de qualificar ao professor licenciado às novas “realidades” da educação pública, como é o caso da necessidade de se oferecer um “letramento racial” aos professores que irão trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais.

Para que a formação capacite o profissional para o exercício da docência, é importante identificar essas lacunas na sua rede de ensino e no lugar onde você exerce a docência, pois dependendo do lugar da docência certamente os projetos pedagógicos de curso serão diferenciados em sua essência, embora na aparência, seja um documento igual para todos que transitam no campo da educação escolarizada. Digo isso, pois compartilho da opinião da professora Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023) ao explicar que “não se ensina despreziosamente”, ou seja, que há uma intencionalidade pedagógica na educação formal, onde a sistematicidade dos conteúdos a serem socializados refletem um projeto histórico assumido por suas pessoas mentoras.

Nesse sentido, a formação continuada de professores é entendida como uma capacitação para que o docente atue em duas frentes: a articulação dos saberes (escolares e acadêmicos) e a mediação entre os sujeitos com suas particularidades culturais. Com base nessa reflexão sobre a diversidade existente no cotidiano da sala de aula e da escola, a implementação da História da África e da cultura afro-brasileira na grade curricular produzirá uma experiência pedagógica transformadora, conscientizando os sujeitos aprendentes e os impulsionando a mudar suas realidades dentro e fora da escola.

Diante destes aspectos, colocamos o seguinte questionamento: de que modo o professor em sua prática pedagógica pode contribuir para a promoção do diálogo entre as diferenças e identidades, viabilizando a diversidade étnico-racial existente na sala de aula, a partir da disciplina de História? Como, no cotidiano da escola, o docente pode vivenciar a diversidade étnico-racial, criando meios e possibilidades de interação/integração dos sujeitos que compõem a comunidade aprendente?

Para Nilma Lino Gomes (2019), tanto o Estado quanto a maioria das universidades não estão envolvidos objetivamente na produção e divulgação das temáticas étnico-racial. Para a autora, é graças à ação do movimento negro educador que as discussões sobre racismo, discriminação racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-racial, intolerância religiosa. Além disso, afirma que é este movimento social que fez e faz a tradução intercultural das teorias e interpretações críticas realizadas sobre a temática racial no campo acadêmico para a população negra e pobre fora da universidade.

Esse discurso é confirmado em pesquisas que culminaram em dissertações de mestrado do Profhistória, onde foi abordada a questão da formação de professores em educação para as relações étnico-raciais em cidades marcadas pela ausência dessas formações por decisão das Secretarias Municipais de Educação. Como foi o caso da pesquisa realizada pela professora Elisângela Coêlho da Silva, em sua dissertação intitulada *A história da África na escola, construindo olhares “outros”: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio* (2018); ou o trabalho da professora Ana Clara Mota da Costa Batista, *Relações étnico-raciais na voz do professor: os debates curriculares no contexto quilombola* (2016). Como também, a dissertação de Sandra Aparecida Marchi – *Por um ensino de várias cores: formação de professores à luz da História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2016).

Em comum, estes trabalhos apresentam situações em que escola e professores tiveram que se reinventar para lidar com a falta de inclusão dos alunos negros, a falta de material didático adequado e o despreparado dos professores quanto a questão das relações étnico-raciais. Sida entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos, Vera Candau (1998) destaca que, quando pensamos à docência, não podemos deixar de considerar a necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente. Nesse sentido o docente procura na formação continuada se manter preparado para atender as demandas dos alunos e os contextos educacionais que surgem com o tempo.

No que se refere ao ensino de História, é ainda mais salutar a discussão em torno da postura reflexiva do professor acerca de sua formação e prática docente, uma vez que “ação pedagógica muda porque mudam seus agentes: mudam os professores, mudam os alunos, mudam as convenções de administração escolar e mudar os anseios dos pais” (Karnal, 2010, p. 9). Portanto, é de suma importância que o professor tenha recebido uma formação inicial que lhe permita, não só se apropriar do conhecimento histórico, mas também das metodologias de ensino da história, a fim de que faça uso de forma criativa e científica destes instrumentos, adequando-os às peculiaridades cognitivas, emocionais e comportamentais dos seus alunos. O professor-educador é quem guia os caminhos do processo educativo, mas isso não o torna dono da verdade absoluta, por isso, ser perceptivo é uma característica importante que poderá permitir enxergar o potencial intelectual e cultural já presente na vida do aluno.

Assim, a importância de preparar o professor de História propondo metodologias de ensino a partir de temas relevantes e atuais, presentes nos debates acadêmicos, mas que aparecem desfocados nos documentos curriculares para educação básica, gerando assim a necessidade tanto de uma atualização do currículo de História, quanto de uma formação mais abrangente sobre estes assuntos para os professores.

Apesar da obrigatoriedade em ensinar esses conteúdos, determinada pela lei 10.639/2003 e da publicação das Orientações Curriculares para o Ensino de História das Relações Étnico-Raciais (2006), é perceptível a ausência destes temas na formação inicial dos professores, bem como nas formações continuadas oferecidas pelas secretarias municipais e estaduais de educação, o que influencia diretamente na maneira como estes profissionais discutem esses assuntos em sala de aula.

O caminho percorrido pelos docentes para se apropriarem dos conteúdos acerca das relações étnico-raciais e os processos de didatização ocorram nas escolas, sofrem com a demora e a letargia das secretarias de educação, empobrecendo o aprendizado dos alunos e contribuindo para manutenção das ideologias nocivas para a convivência entre os sujeitos. Nesse sentido, o professor deve trabalhar temas atuais e relevantes, como o racismo, a intolerância religiosa ou até mesmo, rever conceitos construídos sob o viés etnocêntrico, de forma que façam sentido. Este profissional não deve se eximir da tarefa de buscar por essas informações uma vez que o objetivo da educação não é meramente o repasse de conteúdos, mas preparar as futuras gerações para combater o preconceito e intolerância religiosa, incluindo ações que dêem visibilidade a diversidade existente entre os sujeitos que compartilham do espaço escolar.

Um exemplo de militância por mais diversidade na educação é o da professora Djamila Ribeiro cujo trabalho para se buscar uma "consciência racial" é preciso entender o que falar sobre racismo no Brasil, sobretudo, fazer um debate estrutural. “É fundamental trazer a

perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências" (2019, p. 3).

Segundo a autora do *Pequeno Manual Antirracista* (2019), é imprescindível combater os efeitos da escravidão no Brasil tal como a "manutenção da mentalidade casa grande e senzala" que normaliza a concepção do negro enquanto o sujeito inferior e a distância da condição de cidadão de direitos, provocando no ambiente escolar a "redução do seu valor enquanto ser humano dotado de habilidades e potencialidades", criando um clima hostil de desrespeito a diversidade. Corroborando para essa discussão, o pensamento da psicanalista Neusa Santos, autora de *Tornar-se negro* (1983), um dos primeiros trabalhos sobre a questão racial na Psicologia, afirma que a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior.

Nesse sentido, o combate ao racismo passa pela desconstrução do discurso da colonialidade. E é no ambiente escolar que o professor precisa da prática pedagógica multicultural, dialógica e reflexiva, através da qual o aluno passa a conhecer a história dos povos formadores da nossa sociedade e correlaciona os conhecimentos acumulados sobre os problemas que lhe são apresentados, a fim de encontrar significado prático. Nesse processo cognitivo, o aluno é direcionado pela metodologia do professor a construir a sua "consciência histórica".

É preciso identificar o racismo nas relações entre os diferentes grupos étnicos, seja na colonização ou na colonialidade. Para Munanga (2012), o racismo brasileiro tem as suas peculiaridades, "entre as quais o silêncio, o não dito, que confunde todos os brasileiros e brasileiras vítimas e não vítimas do racismo".

Após analisadas essas afirmações, percebi o quanto é importante para o trabalho reflexivo e crítico em sala de aula que o professor de história tenha em seu capital cultural a formação sobre educação para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, educar não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas formar uma pessoa nos mais diversos aspectos da sua estrutura cognitiva, moral, sócia e afetiva. É na convivência que o docente irá colocar em prática o seu papel de mediador de conflitos tendo como base o direito à liberdade que compete a cada cidadão.

Como ensina Paulo Freire (1996), o ato de ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, além de exigir afeto e respeito. É preciso criar laços de afetividade entre professor e aluno e entre professor e sua profissão, bem como entre o aluno e a matéria aprendida. Com o afeto temos respeito, não só do aluno pelo professor e vice-versa, mas também respeito aos

conhecimentos que cada um traz consigo. É respeitar a leitura de mundo individual, ao mesmo tempo em que, ensina aos alunos como decodificá-las e respeitar as diferenças.

Porém, a instauração de um ordenamento jurídico por si só não é suficiente, é preciso fornecer ao docente, condições de aplicabilidade. A formação prevista em lei deve instrumentalizar os professores para que estes venham a desenvolver em sala de aula conteúdos, metodologias e práticas que contemplem a história e cultura do negro, difundindo conhecimentos base do que vem a contemplar a cultura africana e afro-brasileira. Considerando que os professores aprendem a ensinar de diversas maneiras, o presente projeto, propõe-se a contribuir na formação docente, tendo como tema central a educação das relações étnico-raciais.

O investimento na formação continuada dos professores dos níveis de educação atendidos pelo sistema municipal de ensino é de suma importância, visando, dessa forma, oportunizar experiências, atualização, mudança de paradigmas e o efetivo cumprimento da Lei nº 10.639/2003, desnaturalizando as relações étnico-raciais no cotidiano escolar e desmistificando o mito da democracia racial. Para Gomes (2005), trabalhar para implementação e efetivação da referida Lei é romper com séculos de silêncio diante das ações discriminatórias e racistas, é possibilitar ao educador espaços e acesso à informação e formação na temática étnico-racial para que possa levar de maneira segura essa discussão para o chão da escola.

Apesar dos avanços na discussão de História da África e da Cultura Afro-brasileira, já faz vinte anos da sua promulgação e muitos ainda são os desafios no processo de mudança de uma cultura racista. Os professores e gestores reclamam a falta de recursos, de material didático específico, de formação, quando, na verdade, essas questões já foram encaminhadas. A cerca dessas reflexões, Gomes (2005), considera que de nada adianta participar de formações, adquirir materiais novos se não houver uma profunda mudança de entendimento, de concepção de um povo e de uma cultura. Toda base ideológica que sustentou o racismo e a discriminação racial está fortemente arraigada no imaginário da sociedade brasileira.

Trabalhar as ações étnico-raciais no espaço escolar exige do professor conhecimento do assunto e comprometimento com algumas questões pelas quais crianças e adolescentes são expostos e negligenciados. Os professores precisam admitir que existem conteúdos tão importantes e significativos, quanto aqueles impressos no currículo formal. Articular os conteúdos e as diversas frentes abertas, quando olhamos a educação sob o prisma curricular multicultural é algo desafiador para os educadores, considera Gomes (2012). Fomentar e atuar em prol de uma educação étnico-racial é um desafio e ao mesmo tempo um avanço para os professores. Os educadores precisam perceber e dar significado aquilo que estão fazendo. Sobre que alunos estão formando e para que sociedade. Segundo Costa (1983, p. 03):

Todo indivíduo, ao formar sua identidade, adquire um perfil que será delineado a partir de algumas regras estruturantes que serão criadas através de “relações físico-emocionais surgidas dentro da família e através do estoque de significados que a cultura põe à disposição dos sujeitos”.

Uma prática pedagógica afirmativa, resgatando e valorizando a cultura negra e afro-brasileira exige dos educadores uma desconstrução de uma dada cultura, expressa por conteúdos caducos e cristalizados, afirma Costa:

Essa desconstrução deverá ocorrer por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos (Costa, 1983, p.19).

É por meio da instrumentalização conceitual que o professor passará a atuar em sala de aula, identificando as representações que os alunos têm sobre o passado e o presente das populações negras, as bases sociais e culturais que ajudaram na formulação dessas representações, além de instigar esses alunos a expressarem suas opiniões sobre o racismo e demais tipos de preconceitos existentes em nossa sociedade.

Poder construir espaços de discussão, articulando os saberes acumulados pelos educandos com os conteúdos disciplinares, numa perspectiva educacional multiculturalista, torna-se a base para a construção de uma cultura de paz, tolerância e respeito às diferenças. Além destes, ainda existem dois documentos, em especial, que orientam as práticas educacionais no cotidiano das comunidades escolares:

O Parecer 03/04 e a Resolução 01/04, do Conselho Nacional de Educação, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes, elaborado e publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2009. Dentre as ações a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, caberá aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes. Assim como determina a Lei de Diretrizes e Bases em seu artigo 62, parágrafo 1º.: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Feita essa observação, compreendemos a importância em destacar o trabalho da Escola Municipal Santa Maria de Guaxenduba, no município de Icatu, que passou a elaborar suas próprias formações continuadas em conjunto com Associação de Remanescentes de Quilombo e representantes do Centro de Cultura Negra do Maranhão. A equipe pedagógica não recebera formações que deveriam ser oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) e os professores tinham dificuldades em se deslocar para frequentar algum curso de pós-graduação

fora da comunidade. Contudo, foi possível observar os resultados das iniciativas no desenvolvimento de vários projetos de combate ao racismo e promoção da igualdade racial.

Dessa forma, entendemos o caso da E.M. Santa Maria como um exemplo de resistência ao modelo de Educação Integrada proposta pela BNCC e presente no PNLD que não contemplam as especificidades históricas e regionais em seus currículos. Além de que os projetos desenvolvidos na combinação escola – comunidade – movimento negro, mostrou que a educação se faz no diálogo e na reflexão sobre a prática pedagógica, envolvendo a formação de professores e a busca por metodologias que resultem numa aprendizagem significativa por parte dos alunos.

3 ESCOLA E COMUNIDADE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O artigo 227 da Constituição Federal de 1998 determina que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar os direitos de crianças e adolescentes com absoluta prioridade em todas as áreas, além de mantê-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Isso significa que todos somos responsáveis por todas as crianças e adolescentes.

É de suma importância destacar a observância das peculiaridades contextuais em que a escola está inserida para que as ações inerentes à elaboração das práticas pedagógicas estejam devidamente assentadas no princípio da democratização escolar, com vistas à inclusão dos indivíduos e a valorização da diversidade. Além disso, a instrumentalização dos docentes, bem como a construção do currículo escolar devem envolver comunidade, escola e secretaria de educação, promovendo o diálogo entre saberes locais e saberes escolares, ressignificando conceitos e construindo identidades. Neste segundo capítulo procurei discutir sobre o papel da escola na formação identitária do aluno na perspectiva da educação antirracista.

Para Gomes (2003), a escola pode ser considerada como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. “O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”.

No espaço escolar que ocorrem as interações sociais, sejam elas harmônicas ou conflituosas, e onde as propostas curriculares e os modelos educacionais se deparam com a realidade local. À medida em que os contatos vão se intensificando, as diferenças sociais, econômicas, culturais e étnicas vão se tornando mais notórias aos olhos dos sujeitos escolares. É nesse contexto que o princípio da diversidade na educação deve estar presente nas práticas pedagógicas a fim de se buscar compreender as bases históricas dessas diferenças, promover o diálogo entre os sujeitos e, a partir daí, construir o respeito pelas identidades de cada indivíduo.

Nesse sentido, a escola não pode ser considerada como uma instituição à parte da comunidade a qual pertence e, por isso, deve estar em constante diálogo com os moradores locais a fim de conhecer suas culturas e saberes. Dito isso, abre-se um parêntese para compartilhar o pensamento de Carlos Rodrigues Brandão (1981) que pontua que na relação entre cultura e educação, esta não se reduz à escolarização. Na verdade, a educação constitui um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais (Brasil, 2004, p. 13).

Devido ao seu compromisso com a ciência do conhecimento, é função também da escola ser elemento difusor dos valores, crenças, costumes, hábitos, entre outros. Que, por sua vez, vão se solidificando nas relações interpessoais e na interação com o meio social. Contudo, realizar estas tarefas exige ter domínio sobre as diretrizes educacionais que tratam sobre a questão da diversidade étnico-racial, bem como das legislações que asseguram o ensino de uma educação diversificada e democrática. Essa questão aparece como uma das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que diz:

Exercitar a empatia, a cooperação, a resolução de conflitos e o diálogo, fazendo-se respeitar e promovendo o direito ao outro e aos direitos humanos, com valorização e acolhimento da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, suas potencialidades, culturas, identidades e saberes, sem preconceitos de qualquer natureza. (2017, p.10)

No contexto social, a diversidade é justamente isso: a convivência de pessoas diferentes em relação ao gênero, à cultura, orientação sexual e etnia em um mesmo espaço. No ambiente escolar, a diversidade é um conceito que propõe a inclusão de todos os estudantes e suas diferenças em um mesmo contexto educativo. Logo, é por meio dela que os alunos passam a ter mais respeito e uma convivência pacífica com as variedades de comportamento, religião, cor e gênero. Por isso, é muito importante que a diversidade escolar seja valorizada em várias situações, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Dito isso, percebe-se que o processo de aprendizagem do aluno está condicionado a variáveis que precisam ser consideradas pelos educadores. Além do sentimento de pertencimento à comunidade, é importante que a instituição escolar diagnostique quais são as referências culturais que os estudantes possuem, bem como estes os interpretam. Ou seja, como os povos africanos e afrodescendentes são representados? Como o aluno se identifica etnicamente? As respostas à essas perguntas podem revelar as raízes da formação identitária do estudante e perceber o quanto a educação escolar veio contribuindo para manter uma narrativa eurocêntrica, isto é, não discutir as “ausências” como aponta Nilma Lino Gomes em seu *Movimento Negro Educador* (2017), onde há a produção de “não existência sempre que

determinada entidade é desqualificada e tornada invisível ou descartável de modo irreversível” (p. 41).

Esse processo de negação da importância da história dos povos negros e indígenas veio sendo praticado por décadas na educação pública brasileira. Como afirma Djamila Ribeiro (2019, p. 25) a escola se omitiu por muito tempo a falar sobre diversidade e racismo, “e é exatamente a falta de reflexão sobre o tema que constitui uma das bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial”.

Para romper com este paradigma excludente, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva ressaltam que os profissionais da educação têm de preencher, nos conteúdos, os vazios que ficaram sobre as questões étnico-raciais. Nas palavras dela:

Para que o trabalho curricular com a EREER se concretize nos planejamentos é preciso que as equipes escolares consigam articular os vários documentos normativos nacionais de Educação. É necessário estabelecer um diálogo entre a Base Nacional Comum Curricular e outro documento normativo: as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dessa forma, o currículo deve priorizar práticas, conceitos e referenciais para uma cultura de convivência respeitosa, solidária e humana entre os diferentes pertencimentos étnico-raciais presentes nas instituições públicas e privadas de ensino. (Silva, apud, Rocha, 2022).

O resultado dessa articulação entre BNCC e os dispositivos jurídicos que definem os conteúdos e as metodologias para o ensino da EREER é, inicialmente, a mudança na visão do aluno sobre sua história, sua identidade e suas relações sociais dentro e fora da escola. À medida em que o aluno vai se apropriando desses conceitos e referenciais positivos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, através de mecanismos de aprendizagem, tanto no âmbito da educação formal, como na sociedade, é dado início ao processo de configuração da identidade do aluno, - que por sua vez, aponta para a formação da sua consciência histórica.

3.1 Na escola eu aprendo e desaprendo sobre a diversidade

A revista Nova Escola elaborou um *ebook* intitulado Educação antirracista, cujo objetivo é fornecer um guia para trabalhar com a pedagogia antirracista a partir das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais. O material elaborado pela revista eletrônica possibilita aos professores e gestores escolares elaborarem suas propostas de trabalho com a educação antirracista sob diversas perspectivas, haja vista que não há um modelo específico para tal. De acordo com um dos colaboradores da revista, modelos sufocam! Para

Ricardo Jaheem, “é preciso que ela (educação antirracista) seja adaptada a cada território, sala de aula e cultura – e que não seja pautada apenas por um calendário e datas comemorativas”.

Nesse sentido, a pesquisadora Rosa Margarida de Carvalho Rocha afirma:

se não houver uma organização e um planejamento, não é possível consolidar devidamente a aplicação das leis 10.639 e 11.645 dentro do espaço escolar. Corremos o risco de equívocos, como abordar apenas questões pontuais, como 20 de novembro [Dia da Consciência Negra], ou algum ponto específico, como a culinária ou elementos folclóricos, sem que se amplie [a discussão] para outras questões (2022, p. 14).

Para elaborar este texto busquei compreender as “intencionalidades” dos sujeitos entrevistados no tocante ao desenvolvimento de uma educação antirracista no contexto da Escola Municipal Santa Maria de Guaxenduba. Como não foi possível garantir o uso dos nomes e das imagens dos entrevistados, decidi por me referir apenas pelas funções que cada um ocupa: Gestora Geral da Escola, a professora de História, a presidente da Associação de Moradores do Quilombo de Santa Maria e a Coordenadora Geral da Secretária Municipal de Educação de Icatu.

Na análise das entrevistas realizadas busquei compreender a concepção de cada entrevistado sobre a diversidade étnico-racial no espaço escolar, tendo por base os estudos da pesquisadora Nilma Lino Gomes onde afirma que: “as ações afirmativas trazem em si uma nova pedagogia: a pedagogia da diversidade, a qual produz saberes” (2011, p.138).

dos objetivos traçados para essa pesquisa e nos

Nos referenciais técnicos e teóricos empregados nesta pesquisa, destaquei aqui como base para compreensão das responsabilidades da escola para implantação de uma educação antirracista o manual elaborado pelas professoras Denise Carreira e Ana Souza: Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola (2013); o texto da lei 10.639/2003 e do Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Estes documentos esclarecem como as escolas devem se adequar ao princípio de uma educação inclusiva, democrática e antirracista. No entanto, esta não é uma tarefa restrita para gestores escolares e professores executarem. É necessário que se abram as portas da escola para que a comunidade local possa fazer parte desse processo. Nesse sentido, a pedagogia do diálogo de Paulo Freire faz-se necessário para aproximar os sujeitos construtores do conhecimento. Segundo Paulo Freire, podemos entender a educação dialógica como um encontro de sujeitos, em que se busca o conhecimento. Para ele, a capacidade de estabelecer diálogos na educação é

o que pode elevar o processo educacional a uma esfera libertadora para os sujeitos que dela fazem parte.

Freire (1996) traz como proposta a busca pela igualdade apostando numa educação que tem como pressuposto o diálogo, em que todos têm direito à voz e se educam mutuamente. Este diálogo promove uma reflexão que pode conduzir qualquer indivíduo a um nível crítico elevado que gera uma ação, que é capaz de emancipá-lo(s) em conjunto. A proposta de Freire é a utilização do diálogo como meio da socialização de ideias capazes de gerar nos indivíduos uma mudança comportamental, ou seja, a ação. Este diálogo é uma comunicação bidirecional na qual todos os envolvidos têm direito a voz. Nesse sentido, garantir o direito à diversidade no espaço escolar perpassa pela concepção do estudante enquanto ser social que pertence a um lugar e que possui conhecimentos não-escolares sustentando sua experiência de vida e visão de mundo. Assim, torna-se imperativa a construção de espaços escolares que permitam reconhecer, valorizar e acolher a diversidade humana em suas práticas cotidianas, visto que diferentes grupos sociais, econômicos, étnicos e religiosos convivem no contexto escolar.

O desafio para gestores e professores é estabelecer os meios pelos quais a educação antirracista será implantada na escola de forma que seja adaptada a realidade local e ao planejamento da instituição. A gestão também deve observar se os conteúdos da lei 10.639/2003 estão sendo aplicados no cotidiano da sala de aula, isto é, planejar as aulas de acordo com a legislação sem que haja um acompanhamento pedagógico dos docentes na execução desses planos é legar exclusivamente ao docente a tarefa de formar os estudantes.

Nesse processo, a escola como parte da comunidade tem a função de buscar estabelecer canais de comunicação tanto com o contexto social na qual está inserida, quanto com a secretaria de educação, a fim de promover a socialização dos conhecimentos sobre a diversidade no espaço escolar, promovendo uma conscientização coletiva de todos os sujeitos envolvidos. Essa conscientização ocorre por meio de uma socialização de pensamentos que ocorre entre os indivíduos que são educados conjuntamente, uns pelos outros, e isto envolve desde o professor ao aluno, até o não professor e não aluno (formal), que de fato informalmente são professores e alunos ao mesmo tempo num processo de educarem-se mutuamente. Mas, não podemos desprezar a função e autoridade do professor enquanto mediador da relação interativa que conduz a uma consciência, pois este já conscientizado deve interferir positivamente no processo emancipatório.

Levando em conta que nossa pesquisa ocorreu inicialmente numa escola localizada em uma comunidade de remanescentes de quilombo, vi que a questão da diversidade foi trabalhada a partir do resgate da identidade negra e a desconstrução de visões negativas que a escola e a comunidade ainda sustentavam sobre o passado dos negros que habitaram ali. Para

a pesquisadora Nilma Gomes, é necessário considerar para fins da política pública que a identidade dos moradores de comunidades de remanescentes de quilombo no Brasil é uma “identidade em construção”, isto é, que os critérios definidos pelo governo federal para assegurar o reconhecimento das terras de remanescentes de quilombo também podem ser utilizados para garantir o direito da autoatribuição do indivíduo. O critério da autoatribuição aponta para um processo conscientizador que pode ter suas bases numa prática educativa informal e ser consolidada numa política educacional formal, ou seja, a escola localizada dentro da comunidade não é um órgão à parte, mas um instrumento essencial no trabalho de desvelamento das raízes históricas da identidade dos membros da comunidade escolar.

Pois, enquanto o educador ou educadora é capaz de criar espaços de conscientização, a escola é lugar que proporciona o encontro para reflexão das diversidades raciais. Assim, “a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (Hall, 2001, p. 38).

Uma vez que se estabelece a concepção de que a identidade é processual, histórica, está em construção, têm-se a percepção do quanto é prejudicial para o estudante das séries finais do ensino fundamental a falta de referenciais positivos sobre sujeitos históricos negros e negras seja na história da formação da sociedade brasileira, seja atualmente ocupando cargos de destaque nas mais diversas profissões. Este é o cenário do racismo estrutural, ou seja, é o racismo enraizado na sociedade, que já faz parte da cultura do povo e contribui para a perpetuação da desigualdade.

A questão decorrente desta realidade é como fica a educação dos adolescentes em meio a este cenário de naturalização da discriminação racial? Antes é preciso identificar aquilo que se formou como estrutura natural no ambiente social e cultural que o aluno convive. Nesse caso, trata-se da cultura de demarcação homogênea que acontece quando ocorre a compreensão de um olhar homogêneo de como deve se caracterizar a cultura de um povo.

Uma vez que é apresentado uma visão homogênea da história de um povo, o que ocasiona numa imposição de referências externas sobre uma comunidade de forma “naturalizada” através do processo educacional no qual as práticas pedagógicas já são orientadas pelos currículos escolares a não gerar a reflexão sobre o passado daquela comunidade, da mesma forma que negros e índios permanecem invisibilizados nas aulas de História.

Romper com essas práticas começa pela reflexão sobre aquilo que está ensinado e como está sendo ensinado. Mas, é preciso que a escola deixe de ser aquilo que os críticos a pedagogia reprodutivista, como o sociólogo Pierre Bourdieu assinala, e caminhe, além disso, porque os novos tempos exigem um melhor uso para os conhecimentos acumulados ao longo do tempo.

Por meio do uso da noção de violência simbólica, Bourdieu tenta desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como “naturais” as representações ou as ideias sociais dominantes. A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apoia o exercício da autoridade. Bourdieu (1997) considera que a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas), própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares.

Fomos ensinados a ser racistas sem assumirmos tal condição porque naturalizamos o lugar de privilégio de branco ao invés de trazer novos conhecimentos acerca da história dos povos inferiorizados pelos colonizadores proporciona às gerações de estudantes atuais e futuras a possibilidade de refletir sobre o seu passado histórico e compreender as formas violentas com as quais foram tratados os povos negros indígenas e afrodescendentes no Brasil.

O conhecimento gerado através dessas reflexões é capaz de transformar a visão social de mundo que cada estudante possui acerca da diversidade existente. A partir daí dando significado ao conhecimento apreendido, O estudante pode dar uma aplicabilidade no contexto social em que vive formando assim a chamada consciência histórica. Portanto, o professor ou professora é um intelectual, pois produz conhecimento no espaço escolar, não sendo apenas aquele que informa, mas quem cria e produz um saber em busca da transformação social.

Ao professor compete a função social e política de promover a conscientização dos estudantes acerca da diversidade existente em nosso país. Nesse contexto, compete ainda confrontar posições conservadoras que impedem uma educação democrática e plural na sala de aula. Dessa forma, as DCN's EFER apontam:

Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Brasil, 2004, p. 17).

A construção da identidade, de acordo com Castells (1999, p. 27) acontece quando “os atores sociais [...] constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda sociedade”. Para o autor somente este tipo de identidade é capaz de “produzir sujeitos” entendidos como expressão de um “desejo de ser” aliado a uma história pessoal que atribui significado ao conjunto de experiência do indivíduo.

3.2 Educação antirracista e práticas em sala de aula

Como ser tornar uma professora ou professor antirracista? Essa deve ser a primeira interrogação que fazemos quando estamos diante do desafio de tornar a nossa prática pedagógica mais plural, quando contamos histórias e conferimos valor a diversas culturas para atender a diferentes grupos raciais que transitam no chão da escola. Educar para as relações étnico-raciais é, antes de tudo, uma questão de posicionamento, envolvimento e compreensão. Nesse processo, é função da escola dar condições aos professores e professoras para promoverem a interação de conhecimentos científicos com os saberes que transitam na sociedade e que, portanto, refletem na escola.

Uma vez que os conhecimentos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) transitarem em diálogos com as demandas sociais, será possível evidenciar a cultura da diversidade, do respeito e da integração. Desse modo, promovendo a existência, não só de novos conteúdos, mas a existência de sujeitos históricos racializados, que, até então, não eram percebidos como importantes e atuantes na construção e desenvolvimento de nossa sociedade.

Nesse caso, o currículo pode ser um agente da transformação, e como a professora ou o professor pode ser tornar uma “subjetividade curricularizada”, ou seja, não apenas produzir um saber, mas também definir o que se pode saber em sala de aula. Assim, ao se posicionar antirracista, esse educador define o currículo como instrumento de novos posicionamentos, pois o currículo é o que se faz dele ou o que ele provoca nas alunas e alunos.

Para que o professor atue em sala de aula é importante compreender que a sua prática pedagógica precisa estar desarraigada desse sistema educacional marcadamente excludente e homogêneo que traz em si as mazelas do racismo estrutural – que nada mais é do que a discriminação racial sistemática presente nas estruturas sociais. Ou seja, é o racismo enraizado na sociedade, que já faz parte da cultura de um povo e contribui para a perpetuação de desigualdades. Para Silvio de Almeida, em seu livro *Racismo Estrutural*, esse tipo de racismo é decorrência da própria estrutura social, do modo normal com que se constituem as relações, não sendo uma patologia social.

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado o responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou como repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de postura e da adoção de práticas antirracistas (2019, p. 52).

Faz parte da formação integral do indivíduo a formação para a cidadania. Nesse sentido, a escola deve atuar para que o direito à diversidade deve agir para se posicionar frontalmente contra o racismo? Para responder essa pergunta é importante, antes de tudo, compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Vygotsky nós somos sujeitos sócio-históricos. Isso significa dizer que aquilo em que acreditamos, as nossas crenças, valores, concepções de mundo, a nossa ideia do que é belo e do que é feio, do que é bom e do que é ruim, do que é sagrado e do que é profano tudo isso é construído dentro das relações sociais e a partir da cultura.

Portanto, ao compartilhar de uma cultura que atribui a cor “branca” um aspecto positivo, ao mesmo tempo que interpreta como negativo tudo que estiver relacionado às pessoas negras, o indivíduo - ainda que não tenha consciência disso -, vai assimilar essas associações e passará a acreditar nelas. Desse modo, muitas vezes o que vemos não é uma realidade, mas a representação dela que é contada como uma “história única”.

Ao discutir sobre o processo dessas representações, vêm à tona os efeitos da colonialidade usada como um projeto de universalização da cultura europeia sobre demais culturas. Esse projeto que identificado como fruto da razão iluminista que se difundiu durante a modernidade, propagou a essa concepção de valores universais, no caso os valores civilizatórios europeus foram contemplados, encobrendo outras formas de experiência societárias como a dos povos originários americanos, africanos e asiáticos.

Portanto, falar do modelo cultural eurocêntrico é falar de uma hegemonia branca de poder, de saber, de padrões culturais e estéticos que se aportam no que os brancos europeus construíram como atributos políticos, econômicos, sociais e culturais por meio das relações coloniais demarcadas pela hierarquização dos diferentes grupos raciais, brancos, negros e indígenas.

Para Romão (2001), o trabalho com a diversidade promove o conhecimento da diferença como algo real e ajuda na compreensão do respeito. Com isso, queremos dizer que sua primeira atitude ao estimular o conhecimento e interação com a cultura local é compreender cada estudante como indivíduo pertencente a culturas coletivas.

Contudo, para além da formação continuada, as escolas precisam estar em constante diálogo com a comunidade local a fim de tornar o processo educativo o resultado do somatório das forças empregadas por todos os sujeitos que compõe a comunidade escolar: pais, professores, funcionários, equipe gestora e alunos. É nesse ambiente pluralista e diversificado que as teias da educação se expandem e alcançam a todos os sujeitos que compõe o processo formativo. Dessa forma, é atributo da escola e dos professores:

responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde está se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação (Brasil, 2004, p. 18).

Diante dessas reflexões, precisamos estar atentos à maneira como nos posicionamos racialmente, entender que nossa didática e estratégias pedagógicas partem tanto da nossa experiência acadêmica quanto da nossa experiência de vida. E que nossa experiência de vida está relacionada a qual grupo racial pertencemos e como somos culturalmente tratados. Por isso, precisamos nos conectar com uma identidade racial e ter uma postura antirracista para saber mediar os problemas raciais na sala de aula

O conceito de "colonialidade do saber", cunhado por Anibal Quijano, discute como o padrão de poder ocidental, fundamentado na classificação racial, persiste mesmo após o fim do colonialismo. Essa colonialidade se manifesta na manutenção de uma hegemonia eurocêntrica em estruturas sociais e conhecimento. A lógica colonial continua a influenciar, naturalizando uma "colonização internalizada" vivida nas relações sociais. Isso resulta na marginalização de saberes não europeus, consolidando o conhecimento como algo organizado segundo os centros de poder. A ilusão de um conhecimento "universal" é criada, perpetuando desigualdades.

A escola precisa assumir o seu papel de instituição antirracista, uma vez que ela é um local de convivência dos mais diversos grupos étnicos onde o diálogo deve prevalecer e o respeito deve estar acima das diferenças ideológicas seja de qual natureza pertençam. Já que o objetivo é promover a construção da identidade de cada estudante a partir da prática educativa que lhe proporciona os meios necessários para conhecer o seu passado histórico e do grupo social a qual pertence para que assim ele próprio ao conhecer suas raízes históricas decida qual a sua posição neste grupo.

No meu contato com os professores da Escola Municipal pude perceber que apesar dos conhecimentos acerca da lei 10.639, a preocupação ainda é com os conteúdos a serem ensinados e não com a maneira como estes são apreendidos pelos estudantes. Em meio a este processo ainda há uma disputa de narrativas e de interesses envolvendo a gestão da escola e as lideranças comunitárias acerca da questão quilombola na comunidade. O que pesa é sobre a obrigação de formar na mentalidade da juventude local a concepção positiva de se assumir enquanto quilombola.

Contudo, enquanto as lideranças comunitárias cobram da equipe pedagógica da Escola Municipal a tarefa de ensinar aos estudantes sobre os valores os costumes as tradições e a história da comunidade de Santa Maria, o que se percebe é uma resistência por parte da instituição em não permitir o aprofundamento dessas questões em suas salas de aula, haja vista que grande maioria do corpo docente é composta por pessoas de religião católica e evangélica.

Nas visitas realizadas a escola pude compreender que os objetivos educacionais pedagógicos se resumiam a necessidade de se repassar o currículo recebido pela escola, ao mesmo tempo em que se desenvolvia um projeto arrolado às decisões tomadas pela equipe pedagógica nas reuniões periódicas que ocorriam. Pude também perceber que escola recebera a visitação de vários representantes de movimentos negros e acadêmicos que mostraram a importância de se criar espaços de discussão dentro da escola para que os estudantes pudessem aprender sobre as relações étnico-raciais e práticas antirracistas.

Portanto, criar espaços de conscientização sobre as nuances do racismo, dominar o conhecimento sobre histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, espaço de conhecimento coletivo junto de seus alunos sobre novos temas, superar velhas narrativas ou argumentos estereotipados, ou explicações restritas sobre a realidade dos grupos marginalizados na História e Cultura Brasileira são ações de professores antirracistas.

Uma das ações que destaquei ao longo da pesquisa foi a necessidade de buscar e/ou criar materiais pedagógicos que contribuam para a eliminação do eurocentrismo nos currículos escolares. Além de ser um exemplo de prática antirracista no ambiente escolar, essa ação possibilita a promoção do diálogo entre o saber local e o saber escolar com fins para construção de um conhecimento pluralista e significativo para os estudantes daquela comunidade.

Apesar da ausência de materiais didáticos voltados para o ensino das relações étnico-raciais, bem como da falta de formações acerca dessa temática que não são ofertadas pela SEMED, a necessidade de realizar uma educação inclusiva e diversificada impulsionou os docentes e a equipe gestora da escola de Santa Maria a buscar informações que ajudassem na elaboração dos projetos educacionais com foco na história local e nos saberes existentes na comunidade.

A questão da diversidade presente, tanto no currículo escolar, quanto nas práticas pedagógicas, que norteará a seleção e organização dos conteúdos e o fazer pedagógico do docente. Para que a escola desenvolva a prática da educação antirracista, é necessário implantar os conceitos estudados no campo das relações étnico-raciais no projeto educativo da instituição. Para isso, o conhecimento das DCN's ERE e sua devida aplicação, é um passo essencial para que se possa dar um direcionamento ao trabalho de seleção e organização de tais conceitos, ideias, habilidades ou objetos de conhecimento pelos docentes.

Ainda sobre a construção de uma escola antirracista, outro ponto a destacar diz respeito ao clima escolar e à própria comunidade. Nesse caso, reitero que visitei duas escolas no município de Icatu-MA, sendo uma no território titulado como de remanescentes de quilombo e outra na zona urbana – centro da cidade. O objetivo era demonstrar que a educação antirracista não é destinada exclusivamente para as escolas quilombolas e sim, para todas as escolas públicas e privadas do Brasil, conforme a lei 10.639/2003.

Ao procurar saber se cada escola visitada estava aberta à diversidade, questionei a qualidade do diálogo entre a instituição e a comunidade escolar no trato sobre a implantação das leis referentes aos estudos africanos e afrodescendentes, as medidas adotadas e as ações executadas até aquele o momento. Compreendo que para garantir a inclusão social de todos os sujeitos, a escola necessita ter o conhecimento dos locais de moradia dos seus alunos, bem como sobre o perfil da comunidade onde ela está instalada.

Essa preocupação da escola, seja ela quilombola ou não, com o “entorno sociocultural da comunidade onde esta se encontra e a serve”, tem como objetivo identificar as origens do racismo vivenciado pelos alunos negros e combatê-lo no espaço escolar tanto por meio de práticas antirracistas quanto oferecendo uma formação cidadã onde os estudantes sejam “capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas” (Brasil, 2004, p. 18).

A partir do momento que a escola passa a reconhecer, valorizar e afirmar os direitos dos alunos negros a terem a liberdade para exercerem a identidade construída em suas comunidades, pode-se dizer que o princípio da diversidade supera a concepção universal de uma educação voltada para a padronização das relações étnico-raciais e na meritocracia. Uma vez que todos os grupos étnico-raciais se sintam representados nas escolas do Brasil, haverá o reconhecimento destes que implica em justiça, valorização; implica em enaltecer a diversidade de nosso país, implica em mudar discursos preconceituosos.

Nesse caso, precisamos entender que, mais do que cumprir a lei pela obrigatoriedade que ela traz, é preciso ter um compromisso e uma intenção que envolvam a consciência da importância do tema e o entendimento de qual é o seu papel político-pedagógico como educador e agente de transformação nesse cenário. Diante da responsabilidade de elaborar uma aula que aborde as questões raciais, a diversidade, a cultura e a história africana e afro-brasileira, é necessário compreender que se trata mais do que apresentar um determinado conteúdo, porque envolve, também, trabalhar em favor da mudança de mentalidades e de comportamentos de todos e de cada um de nós, no cotidiano.

Compreendo nesse aspecto tomando como princípio tudo que já foi discutido no capítulo anterior acerca da importância da formação continuada para os profissionais de educação trabalharem a temática da educação para as relações étnico-raciais, destaco a importância da experiência vivida pelo professor em contato direto com a diversidade dentro da sala de aula, pois é a partir do olhar do professor que dar-se-á início a construção de um currículo diversificado inclusivo e democrático.

Ao ouvir o relato dos professores da Escola Municipal Santa Maria de Guaxenduba, (área quilombola), identificou-se a preocupação da equipe pedagógica com a questão de aproximar a comunidade do ambiente frequentado pelos alunos. No entanto, todas as ações consideradas antirracistas foram tomadas pela instituição escolar que as organizou em projetos periódicos, sem que os moradores locais pudessem contribuir com sugestões ou participações. Esse cenário, segundo a presidente da Associação dos Remanescentes de Quilombo de Santa Maria, chegou a ser conflituoso em virtude da Diretora da escola “ser evangélica e proibir as apresentações de danças típicas da comunidade dentro da escola”.

Estes acontecimentos despertaram a minha reflexão acerca da autonomia da escola para cumprir com os dispositivos jurídicos que asseguram o respeito a manifestação da diversidade neste espaço de aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases (nº 9394/96) estabelece em seu Artigo 15º: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira(...)”. Dessa forma, a escola tem autonomia para personalizar seu ensino, seu funcionamento e suas finanças. A intenção é garantir condições para que a escola cumpra sua função, tornando a aprendizagem mais significativa e adequada ao estudante, levando em consideração a situação em que ele vive. Contudo, para esse trabalho ser eficaz é necessário o engajamento de todos os membros que compõe a comunidade escolar: gestores, professores, funcionários, alunos e pais. Sem essa participação coletiva não é possível haver a garantia da diversidade na escolha do que ser ensinado aos alunos e nas práticas pedagógicas que promovam uma cultura de respeito às diferenças.

O que se viu foi uma mistura de conteúdos tradicionalmente presentes no currículo de história para os seres finais do ensino fundamental com projetos interdisciplinares inspirados ainda por datas comemorativas como treze de maio e 20 de novembro, tendo como pano de fundo a vontade de se conhecer e integrar a história da comunidade local a história do Brasil.

Toda essa miscelânea de intenções acabou por passar a impressão de que aquela comunidade só possui identidade dentro do contexto nacional da história do Brasil, pois na tentativa do corpo pedagógico da escola de se resgatar e valorizar a identidade histórica dos

alunos acabou-se por diluir as especificidades de cada grupo que compõe o universo social daquele lugar.

A gestão pedagógica da escola visitada atuou dentro de uma “autonomia profissional” alegando que somente gestores e professores tem as competências necessárias para definir as práticas pedagógicas adequadas ao contexto social da instituição. A exclusão da comunidade no processo de elaboração do PPP – Projeto Político Pedagógico, afeta a autonomia da escola. São as discussões entre professores, pais e alunos sobre como aprender ou quais conteúdos são significativos que vão alicerçando a identidade da escola e as bases para decisões futuras. Nesse sentido, como afirma Paulo Freire, em seu *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 12), que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”, é importante para orientar a prática pedagógica da educação popular comprometida com a formação do sujeito político, autônomo e cidadão a ação pedagógica do desenvolvimento local, igualmente, observar princípios como: o respeito aos saberes dos sujeitos; a apreensão e decodificação da realidade; o desenvolvimento da reflexão crítica e o reconhecimento da identidade cultural.

A escola, portanto, precisa assumir a função de ser um ambiente favorável para a livre manifestação das diversidades, contribuindo para o processo de construção e valorização das identidades, compreendidas como um processo de construção de significados com base em um atributo cultural que formatadas pela base material da vida trazem em si a marca da história de cada grupo: suas instituições, relações de poder, religiosidade etc. Este contexto define sua condição de resistência ou de legitimação da estrutura social em que está inserido marcando sua tendência sociopolítica e cultural (Castells, 1999).

As definições acerca do conceito de identidade por Manuel Castells nos impulsionam a relação entre a concepção de identidade de projeto e a noção de consciência histórica definida por Rüsen. Para o primeiro autor a identidade de projeto avança deste processo para uma tomada de posição onde o indivíduo redefine sua posição na sociedade a partir de sua condição de leitura de mundo reorganizando sua ação no espaço social. Esta identidade requer a ação de sujeitos e visa a transformação da estrutura social dominante. O particular avança para o indivíduo e este não aceita o caráter definitivo das coisas.

É nesse contexto que podemos avaliar o caráter social da instituição escolar com o objetivo de mapear as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais da Educação numa perspectiva que aventa a possibilidade da convivência com a diferença da inclusão dos sujeitos sociais e no combate a toda espécie de preconceito.

É importante portanto a formação do professor no tocante ao trabalho com a diversidade, pois embora a educação pública brasileira esteja caminhando para um projeto

integrador ainda é possível desenvolver práticas de resistência a esse processo excludente e homogeneizante que invisibiliza as diferenças culturais que existem em nossa sociedade.

Por meio da Pesquisa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizada em 2021 e lançada neste ano, ficou constatado que apenas 50,1% das escolas públicas do Brasil tinham projetos para combater o racismo. Esse dado é bem alarmante, levando em conta, principalmente, que há mais de 20 anos existe a Lei nº 10.639/2003, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino de História e culturas africanas e afro-brasileiras em nossas escolas e constitui-se como um pilar importante na luta antirracista. Com tanto tempo de legislação garantindo o direito de se aprender sobre nossas origens africanas e indígenas, constatarmos essa falta de avanço no conhecimento sobre a pluralidade histórico-cultural que compõe a realidade brasileira é assustador.

Nesse contexto, um fator preponderante é a ausência de formações continuadas para professores e gestores. Essa discussão foi realizada no capítulo 1 desta dissertação e, portanto, não irei retomá-la neste momento. Contudo, quero poder relatar a experiência que vivenciei enquanto docente de História das séries finais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Severiano de Azevedo, localizada no bairro Centro, do município de Icatu.

Após ter cursado a disciplina *Ensino de história e a educação para as relações étnico-raciais*, do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UFMA), onde tive a oportunidade de realizar as leituras das obras que serviram de fundamentação teórica para a escrita desta dissertação, pude refletir sobre minha prática docente e compreender o quanto estava distante dos princípios de educação democrática, inclusiva e antirracista. Logo após concluir as visitas à Escola Municipal Santa Maria de Guaxenduba, decidi aplicar os conhecimentos e experiências adquiridos no mestrado para rever meus planejamentos, o livro didático que foi escolhido e a minha relação com os alunos.

Após os primeiros contatos fui compreendendo a necessidade de ampliar a minha visão sobre a prática docente e a sua relação com a complexa realidade do contexto escolar local, adequando as propostas curriculares e metodológicas aos elementos que compõe a identidade do aluno, ou seja, suas condições social, econômica e cognitiva. Nessa leitura do ambiente da sala de aula, buscava encontrar elementos que pudessem ser conectados na estrutura cognitiva dos alunos, permitindo assim uma aprendizagem significativa dos conteúdos selecionados.

Essa parte do processo só foi possível mediante a compreensão do que são as relações étnico-raciais e o quanto estão presente nas narrativas históricas em desfavor ao povo negro. Enquanto aluno do ProfHistória, pude me apropriar dos conceitos e das concepções de pesquisadores das EREER que deram a compreensão de que nenhuma formação pode ser dada pensando apenas no repasse de informações, sem que haja uma leitura crítico-reflexiva dos

materiais apresentados para que, em seguida, se faça uma correlação ao aluno que é o foco do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, repensar minha prática docente implicou em rever a relação com o corpo discente com vistas a contemplar mais que a esfera cognitiva, mas também a afetiva com suas necessidades, medos, dificuldades, opiniões, condições socioeconômicas essenciais para o sucesso da pedagogia dialógica.

Para ensinar História numa perspectiva inclusiva e que aborde as múltiplas interpretações do passado, faz-se necessário uma reflexão sobre a epistemologia da prática profissional que remete ao estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (Tardif, 2002). Os saberes, conforme explicado por Tardif, têm um sentido amplo que engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. O autor sustenta que compreender a epistemologia da prática docente pressupõe estudar o conjunto dos saberes mobilizados pelos professores, tendo por finalidade: revelar os saberes docentes para depois compreender como são integrados concretamente nas tarefas cotidianas. Compreender tal integração interessa tanto a quem estuda os professores quanto aos próprios professores. De acordo com o autor, visa também compreender a natureza desses saberes e sua relação com a identidade profissional dos professores, os modos como incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam os saberes em função dos limites e dos recursos disponíveis às atividades de trabalho.

Realizada essa formação, o profissional da educação aprende que a prática não pode ser dissociada da teoria, sem a qual, esta última seria esvaziada de sentido por ser produto de uma atitude espontânea. Nessa perspectiva, a prática docente deve caracterizar-se como uma intervenção sistematizada de caráter profissional na qual sejam estabelecidos, previamente, objetivos, conteúdos e metodologias. Desta maneira tal intervenção não pode prescindir de uma orientação teórica, conforme extrair da experiência durante o processo de formação e de prática como professor. Ter em mente os conceitos que permitam fazer uma reflexão acerca dos materiais usados nas formações, bem como dar atenção às necessidades de professores e alunos que compõe o ambiente escolar, é o que trará à luz as alteridades e peculiaridades de cada ambiente, para que, assim, se possa estabelecer as práticas a serem desenvolvidas.

O contexto social, cultural e econômico impacta fortemente sobre os processos educativos. Não reconhecer esta realidade nos faz compactuar com processos de exclusão escolar, que acabam por culpabilizar os estudantes quando, na verdade, o fracasso é nosso, é da escola, é da sociedade civil, é do poder público (Caimi, 2021, p. 5).

Percebe-se então, que a prática sem reflexão não produz resultados que possam ser aproveitados para uma transformação no modo de ensinar do professor e no modo de aprender

do aluno. Como explicita Rüsen (2015) a aprendizagem consciente proporciona igualmente a autocompreensão do aprendiz na realidade social, sua constituição histórica e o prepara para a ação na vida prática (identidade histórica). Para tanto, cabe ao profissional de educação mobilizar os saberes necessários que irão dar o suporte para que o aluno possa fazer esse exercício de se autocompreender a partir da observação da sua história e dos elementos culturais que constituem seu modo de vida e que influenciaram nas suas escolhas. Assim, a formação continuada deve contemplar o aspecto interacionista da relação professor-aluno, proporcionando ao ambiente da sala de aula uma pedagogia dialógica voltada para a construção do conhecimento que, por sua vez, encontrará sentido na prática social do aluno.

Segundo o texto do trabalho intitulado *Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola* (2013), a formação continuada que deve ser oferecida pelas secretarias municipais e estaduais de educação, é definida sem que as temáticas tenham sido construídas em diálogo com a comunidade escolar, o que dificulta a implantação de uma proposta pedagógica mais inclusiva. Além disso, “muitos profissionais afirmam não estar preparados para abordar conteúdos referentes à educação das relações raciais” (Carreiro; Souza, 2013, p. 79); porém, ainda é possível perceber iniciativas de professores e gestores escolares que têm se dedicado a criar e pesquisar novos conhecimentos, saberes, conexões, experiências e práticas que possam dinamizar seu fazer pedagógico no que se refere também às relações étnico-raciais.

O docente que se preocupa em promover a valorização da diversidade em sala de aula por meio de uma pedagogia multicultural, acaba por realizar a tarefa solitária de buscar as informações não abordadas nos livros didáticos e produzir seus próprios recursos pedagógicos para aproximar os conteúdos à realidade social dos alunos. Dessa forma, ao selecionar cuidadosamente os textos e imagens que serão trabalhados em sala de aula, abrirá espaço para que os alunos se sintam mais representados em sua diversidade, evitando-se perpetuar estereótipos e preconceitos. Além disso, o professor deve assumir uma postura ativa, mediando as discussões e incentivando a reflexão crítica dos alunos. Isso envolve contextualizar os conteúdos, problematizar as narrativas e promover debates que permitam aos estudantes confrontarem suas próprias percepções e preconceitos. Assim, o educador exerce um papel fundamental na construção de uma visão histórica mais justa e inclusiva.

Nesse sentido, é essencial que o professor se aproprie dos conceitos essenciais para um revisionismo da narrativa histórica prescrita nos livros didáticos, a fim de aprimorar suas práticas pedagógicas. As teorias e metodologias que embasam uma educação antirracista, como a pedagogia crítica (Saviani, 2011) e a pedagogia decolonial (Candau; Oliveira, 2010), compõe o arcabouço teórico-metodológico para que o docente fundamente sua prática pedagógica e

criar um ambiente de aprendizagem acolhedor, no qual os alunos se sintam seguros para compartilhar suas experiências, questionamentos e perspectivas diversas sobre a história.

Em uma abordagem pedagógica antirracista, é fundamental reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios e as experiências que os alunos trazem consigo. Cada estudante possui uma bagagem única, composta por suas vivências, valores culturais e perspectivas pessoais. Ao invés de ignorar ou descartar esses saberes, o professor deve buscar integrá-los ao processo de ensino-aprendizagem, enriquecendo a discussão e tornando as aulas mais significativas e relevantes para os alunos.

Ao valorizar os conhecimentos discentes, o docente cria um ambiente de troca e diálogo, no qual os alunos se sentem acolhidos e empoderados. Essa abordagem permite que eles se vejam como agentes ativos na construção do conhecimento, fortalecendo sua autoestima e sentimento de pertencimento. Além disso, valorizar a diversidade de perspectivas contribui para uma visão mais holística e complexa dos temas abordados em sala de aula.

Tendo em vista este aspecto, falar sobre a condição social dos negros na escola, a partir das lentes da formação continuada do docente, nos leva a refletir acerca do papel social do professor e como sua prática educativa vai implicar nas maneiras como as pessoas negras passam e passaram a ser tratadas e representadas em contextos educativos escolares e sociais, tanto no presente, quanto no futuro. Ou seja, tem-se a necessidade de associar o conhecimento histórico ensinado e aprendido à prática social do aluno, de forma que este possa fazer interferências em sua realidade. Para Rüsen, esse processo configura a consciência histórica:

A consciência histórica representaria a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar intencionalmente sua vida prática no tempo (Rüsen, 2001, p. 57).

Ou seja, ocorre a construção de significado sobre o passado por meio de diferentes perspectivas e métodos historiográficos. Assim, após esse processo de elaboração e atribuição de sentido ao que foi apreendido, o aluno passa a utilizar-se do conhecimento histórico para compreender o presente e projetar o futuro. Nesse contexto, para que haja a produção de contranarrativas, no sentido do desenvolvimento de uma educação antirracista, emerge uma pedagogia multicultural fundada na escuta ativa dos alunos, com o objetivo de articular experiências do passado com situações do presente de forma significativa, buscando estabelecer, assim, a devida orientação no tempo.

Com base neste relato, vivenciei que o ensino sobre conteúdos, princípios e valores sobre histórias e culturas africanas e afro-brasileiras ainda não está acessível aos docentes no formato de formações continuadas que deveriam ser ofertadas pelos órgãos públicos

educacionais de forma adequada, conforme determina a LDB e as DCN's ERER. Isso significa dizer que planejar uma aula com tais conteúdos demanda formação de professores para a educação das relações étnico-raciais como forma de dar conta de lacunas, ausências e silenciamentos sobre temas que venham a promover o protagonismo histórico e cultural dos afro-brasileiros e indígenas, o resgate dessas identidades no espaço escolar e o respeito às diferenças.

4 O CONTO HISTÓRICO COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo irei apresentar como foi a minha experiência em sala de aula como professor de História das séries finais do ensino fundamental, na Escola Municipal Severiano de Azevedo, localizada no Centro, município de Icatu-MA. Nessa segunda parte da pesquisa, assumo a função de “pesquisador-participante”, isto é, analiso as informações do contexto da sala de aula (re)configurado a cada etapa de implantação de um modelo de ensino de história na perspectiva de uma educação antirracista, que se adapta ao contexto sociocultural dos alunos participantes.

Após ter realizado o trabalho de observação e investigação na Escola Municipal Santa Maria de Guaxenduba, detectei que houve “distanciamentos” em relação aos objetivos da Educação para as Relações Étnico-Raciais, principalmente no tocante ao respeito pela diversidade religiosa, haja vista que a equipe gestora - por ser evangélica - impediu manifestações religiosas e danças típicas da comunidade durante a execução dos projetos escolares, além de restringir a participação da comunidade quilombola na elaboração do projeto político pedagógico da instituição, gerando conflitos entre a gestão e líderes da associação quilombola do local.

Na fala da presidente da associação quilombola de Santa Maria, “é impossível se falar em identidade negra sem falar em cultura negra”. Este é o pensamento de todos os moradores da comunidade que não comungam dos valores religiosos da gestora da escola. Neste contexto, observei que no trabalho dos professores em sala de aula a questão étnico-racial foi abordada apenas no sentido informativo e desconectado da realidade dos alunos. Sendo assim, compreendi que para a educação antirracista se tornar uma realidade era necessário que aqueles que são responsáveis pela sua implantação precisam superar seus próprios preconceitos e se dispor a dialogar com todos os sujeitos que compõe a comunidade escolar.

Nesse sentido, comecei a rever minha prática docente à medida que busquei me apropriar dos conceitos e estudos referentes a EREER presentes em documentos oficiais e na bibliografia indicada pelos professores do curso de Mestrado Profissional para o Ensino de História (ProfHistória/UFMA). Além disso, foi fundamental um diagnóstico da turma escolhida para realizar este projeto, bem como da Escola e da comunidade em torno. Durante esse processo analisei o currículo da disciplina de História para as séries finais do ensino fundamental proposto pela BNCC, as representações dos povos negros no livro didático adotado pela escola para o nono ano - escolhendo abordar a vida de negros e negras no Brasil no período pós-abolição -, incluindo aí as concepções que os alunos observados carregavam.

A cada ação desenvolvida foi se desenhando os objetivos do trabalho pedagógico que me propus a realizar, tendo como referência as DCN's EREER e o diálogo com as diferenças em sala de aula, articulando saberes e desconstruindo narrativas preconceituosas, visando combater o racismo e fincar as bases para a edificação de uma cultura do respeito e da tolerância. Somou-se à isso a necessidade de identificar as bases teóricas e ideológicas para a construção das representações negativas do negro, seja no conhecimento prévio dos alunos, seja no discurso do livro didático, para que a partir daí, o aluno possa ter a atitude empática de se colocar no lugar do negro discriminado e invisibilizado pela história oficial. Nesse sentido, foi definido que o aprendizado adquirido seria apresentado na forma de produção de contranarrativas, ou seja, de contos históricos como instrumento didático para a promoção do protagonismo estudantil na escrita criativa e antirracista.

Era uma novidade discutir currículo escolar com os alunos, sendo esta uma prática típica das reuniões de planejamento entre docentes e a coordenação da escola. Contudo, ao discutir sobre a natureza prescritiva deste documento e como o ensino “ao pé da letra” do rol de conteúdos anos após anos como verdades absolutas, contribuiu para rever as concepções de um conhecimento histórico sempre pronto e acabado, sem que tivesse sido elaborado por pessoas ou mesmo que não precise ser revisado (CERRI, 2017).

A existência de uma concepção de ensino de história em que o aluno é um mero “receptáculo de informações” ou como afirmou Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1996), ao denominar esse processo de “educação bancária” deve ser questionada pelo professor que se torna um motivador que deve quebrar as barreiras do tradicionalismo, utilizando-se de meios alternativos em sua didática e explorando principalmente o lado onde o aluno deve procurar suas paixões e convicções e buscar seus conhecimentos por livre iniciativa. Essa é uma preocupação de pesquisadores que observam o quanto o atual modelo educacional apresenta aspectos etnocêntricos e, por tanto, avessos ao conceito de diversidade. Nas palavras de Onofre (2017, p. 241):

Ao pensar a prática pedagógica como um elemento a ser repensado a cada momento, Arroyo (2000) nos apresenta a preocupação de se fazer sempre uma retomada ao nosso ofício de Mestre. O autor cita “ofício” como atividade intrínseca do educador, sua prática e atuação, sua memória e valores. O que se coloca em questão é justamente esse “ofício” que muitas vezes está fora de foco. Parece-nos que os educadores (salvo exceções) não equiparam ainda sua caixa de ferramentas.

Por mais comum que seja no Brasil a ideia de que o professor está defasado e precisa se atualizar teórico e metodologicamente, este fato se torna notório ao observar as pesquisas em torno da EREER. Pesquisadores da educação como Denise Carreira descreve esse cenário:

Muitos profissionais afirmam não estar preparados para abordar conteúdos referentes à educação das relações raciais. De fato, são muitos os desafios existentes em várias regiões do país com relação às políticas de formação sobre questões tão desafiadoras para a realidade brasileira. A implementação do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Raciais, de 2010, significa um passo a mais na luta para conquistá-las. Apesar disso, e da necessidade urgente de melhoria das condições de trabalho e salariais, em grande parte das unidades educacionais do país, muito vem sendo feito, e muito ainda pode ser feito, pelos profissionais de educação. Nesse sentido, é fundamental apostar na capacidade dos educadores de criar e pesquisar novos conhecimentos, saberes, conexões, experiências e práticas que possam dinamizar seu fazer pedagógico no que se refere também às relações étnico-raciais (2013, p. 79).

Compreendo que a necessidade de atualização vai além do aprendizado de conceitos e práticas inovadoras na educação. Envolve o conhecimento do indivíduo sobre si e sobre o outro, ou seja, o ato de ensinar e aprender deve se pautar numa razão comunicativa que acolha a diversidade identitária e cultural em sala de aula, a fim de que alunos e professores construam e produzam conhecimento.

Dessa forma, vi que era necessário ir além dos conteúdos apresentados pela BNCC para a disciplina de História. Ao compreender a luta dos movimentos sociais por uma maior diversidade no modelo educacional, pude perceber o quanto este continua a transparecer seu caráter universalizante e meritocrático. Portanto, a minha prática docente deveria estar associada à desconstrução de estereótipos relacionados a figura do negro e seu lugar na História. O passado não pode ser modificado, mas a interpretação redireciona para mudanças necessárias. Bernard Charlot quando pesquisou relações dos jovens com os saberes em três países, concluiu:

Os jovens já aprenderam muitas coisas antes de entrar na escola e continuam a aprender fora da escola ainda que frequentem a escola – coisas essenciais para eles (“a vida”). Eles já construíram relações com o “aprender” com aquilo que significa aprender, com as razões pelas quais vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam as coisas da vida. Portanto, sua (s) relação (ões) com o (s) saber(es) com a própria escola não se constroem do nada, mas de relações com o aprender que já construíram. Não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender. (2001, p. 149).

As análises de Carreira e Charlot convergem para um modelo educacional dinâmico, multicultural e dialógico a fim de construir significados sobre o conteúdo tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Ao professor, cabe a função de curador dos saberes discentes e dos saberes históricos, buscando as possíveis conexões entres estes, valorizando a diversidade de opiniões e multiplicidade de versões sobre o passado narrado pela historiografia. O que exige certo dinamismo, adoção de práticas democráticas e diversificação das estratégias para aprendizagem. Ensinar sem assumir os riscos de diversificar o acesso ao conhecimento pode transformar o processo de aprendizagem em algo sem significado, consequentemente, os saberes não são interpretados e incorporados pelos estudantes.

Para aprofundar melhor sobre a importância de construir conhecimento a partir da relação entre o saber histórico escolar e o saber discente, assumi papéis diferentes em cada etapa da pesquisa. Para que se tenha clareza quanto aos questionamentos que me levaram a definir os objetivos do projeto de dissertação de mestrado e aqueles que defini no meu planejamento anual para a série que leciono. Dessa forma, enquanto eu estava como um pesquisador-observador realizando um estudo observacional, registrando os comportamentos e as impressões de alunos, professores e moradores de Santa Maria, mantive-me sem interferir diretamente na rotina escolar e comunitária. Já no segundo momento, me tornei aquilo que as Ciências Sociais denominam de observador-participante. Este termo é utilizado em diversas áreas, como a Sociologia e Etnografia, onde se destacam autores como Clifford Geertz, Erving Goffman e Margaret Mead são conhecidos por seu trabalho de observação participante e pela discussão sobre o papel do pesquisador como observador ativo na pesquisa qualitativa. O método completo de observação participante constitui uma estratégia de campo abrangente na medida em que "combina simultaneamente a análise de documentos, entrevistas aos participantes e informantes, a participação direta, a observação e a introspecção" (MARIETTO, 2018).

Apesar de ter sido criado pelas ciências sociais, a observação-participante passou a ser empregada pelos pesquisadores da Área de História, em especial aqueles que dão atenção aos fenômenos que ocorrem na sala de aula. Para isso têm-se a concepção de etnografia associada ao estudo de grupos humanos, suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças (ANGROSINO, 2009, p. 30). Para Silva e Matias (2018, p. 56), "a maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa o mais completa possível sobre um grupo particular de pessoas e o significado das perspectivas imediatas que ele tem do que fazem".

Em consonância com essa perspectiva do uso da Etnografia nas pesquisas educacionais, busquei elaborar uma proposta de trabalho para os alunos do nono ano que me permitisse colher seus relatos antes, durante e depois das aulas sobre a situação dos negros no período pós-abolição e o legado da escravidão na manutenção de preconceitos, na falta de oportunidades e na exclusão social dessa população, caracterizando o racismo estrutural presente em nossa sociedade atual.

Para tanto foi necessário ir além da observação e, em alguns momentos, provocar o aluno a expor suas impressões sobre o tema da aula. Dessa forma, ao dar voz aos sujeitos envolvidos, foi possível refletir nas práticas educacionais e, concomitantemente, fazer as intervenções para aprofundamento do assunto e organização de atividades de produção de conhecimento.

A abordagem sobre os problemas sociais existentes, tanto na esfera nacional, quanto na esfera local, pode ser realizada a partir da própria percepção do aluno acerca dos temas levantados em sala de aula; essa mesma percepção pode ser objeto de discussões sobre a questão racial e o preconceito manifestado contra as populações negras no Brasil. Com isso, cria-se um ambiente onde é possível ao aluno expor suas opiniões e registrá-las a partir da escrita de suas narrativas.

4.1 A escolha do instrumento didático e sua relação com os saberes discentes e docentes

A escolha criteriosa de recursos didáticos pelo professor de História é fundamental para o sucesso do ensino e da aprendizagem. Recursos bem selecionados podem tornar o conteúdo mais acessível, interessante e relevante para os alunos, facilitando a compreensão de conceitos complexos e o desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, a diversidade de materiais, como textos, mapas, vídeos e fontes primárias, enriquece a experiência educativa, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem e promovendo uma visão mais ampla e contextualizada dos eventos históricos. Assim, a responsabilidade do professor em selecionar recursos adequados não só enriquece o processo educacional, mas também contribui para a formação de cidadãos mais informados e conscientes do seu papel na sociedade.

O professor estabelece os objetivos da aprendizagem pensando nas habilidades que pretende desenvolver nos alunos. Nesse sentido, ao selecionar recursos didáticos, é igualmente crucial considerar as informações que descrevem o perfil da sala de aula, seja no aspecto cognitivo ou comportamental. Assim, se o objetivo é promover a análise crítica, a utilização de fontes primárias pode ser fundamental para que os alunos aprendam a interpretar e questionar documentos históricos. Para desenvolver habilidades de pesquisa e síntese, recursos como projetos e apresentações são adequados. Já para estimular o pensamento espacial e temporal, mapas interativos e linhas do tempo são ferramentas valiosas. Dessa forma, a escolha de recursos didáticos alinhados às habilidades desejadas não só enriquece o processo educacional, mas também prepara os alunos para enfrentar desafios futuros com um conjunto sólido de competências e um pensamento histórico bem fundamentado.

O protagonismo do professor na elaboração das suas atividades contribui para romper com as “estratégias prontas” das propostas curriculares. Desde a elaboração da Base Nacional Comum Curricular vêm ocorrendo discussões por conta deste documento não considerar as especificidades regionais e locais de onde estão as escolas. Da mesma forma, as secretarias municipais e estaduais seguem a mesma linha de trabalho ao oferecerem seus programas de

formação continuada de maneira generalizada, sem que haja a participação do corpo docente no processo de escolha dos temas e metodologias usadas pelos órgãos formadores.

A atuação do professor para tornar os conteúdos de História mais interessantes para os estudantes perpassa pela necessidade de identificar e reconhecer a diversidade étnica, cultural e socioeconômica no ambiente escolar. De acordo com 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, ao propor uma resposta, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, estabelece uma política curricular fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos.

Acredito que também é papel da História enquanto disciplina, promover a autopercepção do aluno enquanto sujeito histórico. Isso é viável desde que a escola (gestões e professores) possibilitem uma aprendizagem que possa ser reconhecida pelo estudante como significativa, isto é, que tenha uma aplicação na realidade em que este está inserido. Quando o historiador Marc Block, em seu *Apologia da História*, descreve que esta é a “ciência dos homens no tempo”, traz a concepção de cada ação humana está condicionada às circunstâncias próprias de cada época e que, por isso, precisam ser compreendidas a partir do contexto histórico em que ocorreram. Isso aponta para a ideia de que enquanto o historiador está no presente, o seu objeto de estudo está no passado – daí o surgimento da história-problema e este exercício que os alunos precisam aprender a realizar quando se deparam com situações de discriminação e exclusão social, naturalizando-as como algo perene ao longo do tempo.

Na visão de Block, toda história é história do presente. O passado só passa a ter importância e a fazer sentido se for problematizado por questionamentos que são pertinentes para indivíduos inseridos em um determinado presente. Desta forma, o ato de questionar a realidade para, em seguida, questionar o passado que lhe serviu de base, deveria ser algo constantemente estimulado nas aulas de História. Cabe então pensar o papel da escola, enquanto instituição dotada de autonomia, na formulação de suas práticas e consonância com a diversidade existente tanto em seu espaço interno quanto na comunidade na qual está inserida.

Nesse sentido, a escolha do instrumento didático para trabalhar com os alunos do nono ano do Ensino Fundamental tinha que ser algo que lhes impulsionassem para a pesquisa das informações acerca dos personagens históricos citados nas aulas e, a partir daí, fazerem uso da criatividade para produzirem narrativas escolares ou, neste caso, contranarrativas em forma de

contos históricos em que suas percepções sobre as permanências e as rupturas em relação a situação do negro no Brasil desde o período pós-abolição até o tempo presente.

A escolha de se trabalhar com a produção de contos em sala de aula se deu em função da própria definição deste tipo de produção escrita. Um conto é uma narrativa curta, geralmente em prosa, que se concentra em um único evento ou conflito. Este tipo de recurso poderia ser utilizado nas aulas de história como contranarrativas à narrativa clássica carregada de estereótipos em relação aos povos africanos e afrodescendentes.

De acordo com o dicionário online *Priberam*, a “contranarrativa se diferencia de, ou que contraria outra, geralmente mais conhecida ou mais divulgada”¹.

Nesse sentido, o saber histórico ensinado por meio da narrativa escolar elaborada pelo professor a partir dos conteúdos presentes no currículo e no livro didático, após o processo de apropriação e ressignificação pelo estudante, passa a ser interpretado como o saber interpretado pelo estudante que, por sua vez, produz uma narrativa escolar aprendida. O professor Doutor André Seal, em seu livro *Os saberes históricos escolares: fenômenos didáticos na invenção das narrativas docentes em sala de aula* (2023), descreve que o professor reelabora o discurso da historiografia oficial ao se utilizar da narração como ferramenta pedagógica, haja vista que esta sintetiza a unidade estrutural das operações cognitivas que criam a consciência histórica. Ela permite a integração dos três tempos – passado, presente e futuro – por meio de uma interpretação inteligível que começa no presente. Assim, a narrativa histórica contribui para a manutenção da identidade humana, fornecendo orientação ao ser humano no decorrer do tempo.

Nas palavras de Jörn Rüsen (2001, p. 54),

[...] as situações genéricas elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos.

Assim, cabe ao professor compreender que as experiências que permeiam os seres humanos através do tempo condicionam a materialização de ações que são resultados das interpretações, sejam elas intencionais ou não, que eles fazem no sentido de orientar-se através do passar do tempo e do espaço. Dessa forma, o desenvolvimento da aprendizagem pelo estudante transcorrerá enquanto o professor-mediador estabelecer a relação entre o saber discente e o saber histórico escolar, tendo para isso mais que uma carga conceitual; é preciso ir

¹ "Contranarrativa", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024, https://dicionario.priberam.org/contranarrativa#google_vignette

além do currículo e validar os conhecimentos acumulados pelos estudantes ao longo de suas experiências de vida. Isso sem que o professor desconsidere o próprio saber, pois como afirma na obra intitulada *Saberes Docentes e Formação Profissional*, Maurice Tardif aborda acerca dos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores e ainda com o próprio exercício da docência.

Tardif ainda destaca a partir de pesquisas realizadas com o propósito de compreender o que pensam os professores sobre os seus saberes, que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54). O autor discute que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes.

[...] o saber docente se opõe à visão fabril dos saberes, pois ele ocupa uma posição estratégica em meio aos saberes sociais. Segundo o pesquisador, todo saber, mesmo o “novo”, insere-se numa duração temporal que remete à história de sua formação e aquisição. Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. (Tardif, 2016, p. 35).

Este saber docente também envolve a identidade deste profissional. O professor, ao se identificar como branco ou negro, precisa assumir uma postura de mediador de debates a fim de ajudar os alunos a se apropriar dos conceitos e metodologias fundamentados numa pedagogia multicultural. Dessa forma, torna-se basilar para esta prática a escolha dos instrumentos didáticos adequados a diversidade dos alunos em sala de aula, além dos objetivos que se pretende alcançar durante o processo de ensino-aprendizagem.

Ao reconhecer e integrar os conhecimentos prévios, as experiências culturais e as habilidades dos alunos, o professor transforma a sala de aula em um ambiente onde cada estudante se sente valorizado e capaz de contribuir ativamente para o aprendizado coletivo. No caso da Escola Municipal Severiano de Azevedo, a escolha dos instrumentos didáticos para as aulas de História partiu dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito das representações sobre o negro na sociedade brasileira atual e no livro didático de História. Para pesquisar sobre conceitos ligados à Educação para as Relações Étnico-raciais, se utilizou dicionários escolares e aplicativos de pesquisa (como o ChatGPT).

Em consonância com a abordagem construtivista, defendida por educadores como Jean Piaget e Lev Vygotsky, a qual sugere que a aprendizagem é mais eficaz quando os novos

conceitos são ligados às experiências anteriores dos estudantes -, a aprendizagem significativa proposta por David Ausubel descreve que:

O material simbólico é potencialmente significativo quando pode ser relacionado, de forma substantiva e não arbitrária, a uma estrutura cognitiva hipotética que possui antecedentes, isto é, conteúdo ideacional e maturidade intelectual. Desde que o significado seja fenomenológico, o material a ser aprendido deverá ser relacionado com essa estrutura cognitiva particular do ser que aprende (Moreira, 2001, p. 15).

A dificuldade de se trabalhar com a educação antirracista é a ausência de materiais didáticos disponíveis na estrutura da escola. Por esse motivo, orientei os estudantes a utilizarem os dicionários e realizarem pesquisas online com intuito de obterem informações sobre os conteúdos selecionados. Ao lerem sobre os significados dos conceitos de branquitude, colonialidade e racismo estrutural, os estudantes puderam fazer uma releitura de alguns assuntos do livro didático de História onde prevalecia a narrativa colonialista, branca e eurocêntrica. Nessa análise foi possível perceberem também que as representações de populações africanas e afrodescendentes, presentes no imaginário do alunado é resultado de um processo de silenciamento e invisibilidade destes sujeitos na historiografia brasileira.

Cada aluno traz uma bagagem única de conhecimentos e experiências para a sala de aula e quando esses saberes são reconhecidos e integrados ao processo de ensino, todos se sentem parte integrante do ambiente educacional. Este reconhecimento não só aumenta a autoestima dos alunos, mas também fomenta um clima de respeito mútuo e colaboração.

No entanto, para promover a aprendizagem partindo de uma pedagogia dialógica entre os saberes docentes e discentes no espaço da sala de aula, requer do professor um profundo conhecimento sobre seus alunos e uma capacidade de adaptação constante. É necessário que o educador esteja atento às diferenças individuais e coletivas dentro da turma, bem como às dinâmicas sociais e culturais que influenciam a aprendizagem. Para isso, é fundamental que os professores recebam formação contínua e apoio institucional, permitindo-lhes desenvolver e implementar estratégias pedagógicas diversificadas e inclusivas.

Outro aspecto importante é a necessidade de equilibrar os saberes discentes com os objetivos curriculares. Embora seja essencial considerar o conhecimento prévio dos alunos, o professor também deve garantir que os conteúdos abordados estejam alinhados com as exigências curriculares e os padrões educacionais. Este equilíbrio exige uma abordagem reflexiva e criteriosa na escolha dos instrumentos didáticos, de forma a não apenas facilitar a compreensão dos conteúdos, mas também assegurar que todos os alunos atinjam os objetivos educacionais estabelecidos.

O papel do professor na escolha dos instrumentos didáticos é essencial para uma educação que realmente considera os saberes discentes. Este processo de seleção deve ser cuidadoso e embasado, visando integrar as experiências e conhecimentos prévios dos alunos aos novos conteúdos de forma significativa. Tal abordagem não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também promove uma educação mais inclusiva, respeitosa e eficaz, preparando os alunos para serem cidadãos críticos e participativos na sociedade.

4.2 Trabalhando com contos históricos em sala de aula

A formação identitária do aluno é um processo complexo e contínuo, no qual a educação desempenha um papel crucial. No contexto da sala de aula, especialmente em disciplinas como História, a utilização de instrumentos didáticos que promovam uma aprendizagem significativa e incentivem a liberdade de expressão é essencial. Esses instrumentos devem refletir e respeitar a diversidade étnico-cultural dos estudantes, apresentando múltiplas versões sobre o passado e destacando a contribuição de sujeitos históricos de diferentes níveis sociais. Este enfoque não apenas enriquece o entendimento histórico, mas também fortalece a identidade dos alunos, tornando-os cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Para que a aprendizagem seja realmente significativa, é necessário que os conteúdos ensinados se conectem às experiências, interesses e realidades dos alunos. Ausubel, um dos teóricos da aprendizagem significativa, defende que o novo conhecimento deve ser ancorado no que o aluno já sabe. No ensino de História, isso pode ser feito ao apresentar múltiplas perspectivas sobre eventos históricos, incluindo aquelas de grupos frequentemente marginalizados. Utilizar fontes primárias diversificadas, como diários, cartas, relatos orais e artefatos culturais, permite que os alunos vejam a história como um tecido complexo, tecido por várias mãos ao longo do tempo.

Foi pensando num trabalho para a promoção de um ensino de História com foco no protagonismo estudantil, que implementei no meu planejamento escolar para o ano letivo de 2023, em específico com os alunos do nono ano, a produção de contranarrativas ou contos históricos, sob a perspectiva da educação para as relações étnico-raciais. Conduzir discussões críticas sobre o eurocentrismo e o colonialismo presentes nas narrativas históricas tradicionais, questionando quem escreveu a história e quais perspectivas foram negligenciadas ou silenciadas. Isso pôde ajudar os alunos a desenvolverem um senso de pensamento crítico e a entenderem como as histórias são moldadas segundo os interesses de quem as produziu.

Ao analisar os conteúdos definidos pela Base Nacional Comum Curricular para as séries finais do ensino fundamental, pude demonstrar aos alunos que a invisibilidade de povos negros não é percebida no livro didático e no currículo escolar devido a concepção de uma história universal da humanidade e numa história geral do Brasil. Em seguida, expliquei como que a narrativa histórica é fruto do seu tempo e, portanto, carregada de juízos de valor de quem a produziu.

Após a realização da semana diagnóstica voltadas para coletar informações sobre os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas pelos alunos até aquela etapa (como níveis de leitura e escrita), pude perceber que eles pouco conseguiam expor suas opiniões sem que tivessem o auxílio do livro didático ou de um texto que lhes pudessem fornecer as informações necessárias para atender aos questionamentos apresentados durante as aulas. Foi quando me dei conta que os conteúdos ensinados até então não haviam sido apropriados pelos alunos, nem lhes foram atribuídos algum significado prático.

Outro fator que me levou a mudar minha visão de educação geral para educação pluralista e inclusiva, foi a questão étnico-racial. Como abordei anteriormente, as informações registradas sobre o caso da Escola Municipal Santa Maria de Guaxenduba, me ajudaram a compreender o trabalho de promover a valorização da diversidade no ambiente escolar a partir do respeito às identidades de cada indivíduo, respaldando esse processo no conhecimento das muitas versões do passado dos povos com que os estudantes pudessem se identificar, além de construir uma relação cooperativa entre escola e comunidade local.

Com base na bibliografia acerca da EREER e nos conhecimentos obtidos a partir das aulas do curso do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória/UFMA), elaborei meu planejamento escolar fazendo a seleção dos conteúdos que pouco eram abordados no livro didático adotado pela escola que trabalho. No caso, iniciei com o tema sobre a vida dos negros no Brasil durante a Primeira República (1889-1930). Os instrumentos didáticos e a metodologia se basearam nos saberes discentes e no propósito de produzir “novos saberes” sobre cada conteúdo selecionado. Ao final, cada discente escreveria no formato de um conto, como ele percebe as marcas do preconceito historicamente sofrido pelos negros no Brasil nos dias hoje.

Estes contos históricos mostraram que se abandonar a “branquitude da narrativa oficial” e problematizar a realidade social em que estão inseridos, marcada por atitudes racistas e de discriminação contra o cidadão negro, cada estudante percebeu que sabia muito mais sobre a vida dos negros no Brasil, sem precisar depender do livro didático. Essa mudança no olhar crítico do alunado trouxe também mudanças nas relações interpessoais no ambiente escolar. Um exemplo foi uma das alunas considerada pelos colegas como a mais tímida da sala ter produzido contos que relatavam suas experiências com o racismo que sofrera ao longo da vida.

O trabalho com os contos deu a oportunidade para esta aluna ler suas produções e explicar de que forma ela percebia conexões entre o seu presente e o passado de seus ancestrais negros que viveram durante o pós-abolição no Brasil.

A escolha dos contos históricos se deu em função destes se destacarem como uma estratégia pedagógica eficaz para o ensino de história, pois permitem que os alunos se conectem emocionalmente com os eventos e personagens do passado. Ao transformar fatos históricos em narrativas cativantes, os contos históricos facilitam a compreensão e a retenção do conhecimento, além de estimular a imaginação e a empatia dos estudantes. Essa abordagem lúdica e envolvente contrasta com a tradicional ênfase em datas, nomes e eventos desconectados, que muitas vezes afasta os alunos da disciplina.

Ao invés disso, os contos históricos convidam os estudantes a se colocarem no lugar de figuras históricas, entendendo suas motivações, desafios e perspectivas. Essa experiência imersiva enriquece a aprendizagem e promove uma compreensão mais profunda e significativa da história

Outro ponto importante, no processo de produção dos contos históricos, é abordar as formas como os alunos têm obtido acesso às inúmeras representações dos povos negros e se estas abordam a riqueza multicultural desta parcela da sociedade brasileira. Essa parte do processo não apenas promove a uma visão crítica quanto à produção da imagem do negro, quanto também permite que os alunos se identifiquem ou não com as representações e narrativas e ampliem sua compreensão da história.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnicoracial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (Brasil, 2004, p.12).

É importante que os contos selecionados apresentem personagens de diferentes origens étnicas, gêneros, classes sociais e *backgrounds* culturais. Isso possibilita que os estudantes tenham acesso a múltiplas perspectivas e histórias que foram, por muito tempo, marginalizadas ou apagadas nos livros didáticos tradicionais. Essa diversidade de vozes e experiências enriquece o processo de ensino-aprendizagem e contribui para a formação de uma visão mais ampla e crítica da história.

A maioria dos alunos são moradores de bairros próximos a escola e possuem aparelho celular e têm acesso a internet. Ainda assim, muitos revelaram não terem o hábito de ler livros

em casa e nem na escola. Além disso, havia o problema de não haver biblioteca na escola. Todos esses elementos confirmaram a tendência para uma queda no número de leitores na faixa etária que abrange dos onze aos dezessete anos, de acordo com os dados da 5ª edição da *pesquisa Retratos da Leitura no Brasil*, divulgada em 2019.

O aumento do número de leitores dos 5 aos 10 anos foi de 48%. A pesquisa mostra que as crianças são as que leem mais, ainda que leiam mais livros de literatura, por vontade própria e com mais frequência. Além disso, nessa fase elas são estimuladas pelos pais a praticarem a leitura em casa. Segundo o site do Instituto CENPEC² (2020), onde os dados foram divulgados:

um dos motivos apontados pelos organizadores pode estar na mediação. Até os 10 anos de idade, as famílias costumam ocupar esse lugar de ler para as crianças, assim como os(as) professores(as) do Ensino Infantil também utilizam muito a contação de histórias em suas práticas.

Esse fato chamou a atenção para a necessidade das escolas preparassem seus professores para atuarem como mediadores para estimularem o interesse dos alunos pela leitura de livros. Como avalia Zoara Failla (apud Kim Abe, 2020), coordenadora da Pesquisa:

Quem é o mediador a partir dos 11 anos? A família percebe esse despertar do interesse pela leitura na infância, na apropriação de múltiplas linguagens. Mas depois ela acha que não é mais a mediadora – apesar de poder ser, sim. A escola precisa suprir esse papel, e precisamos ter políticas públicas voltadas para os(as) professores(as) de Ensino Fundamental e Médio para que eles(as) consigam ser mediadores(as).

Dessa forma, em função da necessidade de promover a leitura e a escrita dos alunos do nono, decidi elaborar um projeto voltado para a produção de contos históricos tendo como referência os temas ligados à educação para as relações étnico-raciais, visando o ensino de uma educação antirracista.

A primeira etapa foi marcada pela substituição das aulas expositivas e sistematizadas no quadro por rodas de leitura e momentos para compartilhar experiências com os livros paradidáticos que distribuí na sala de aula. Isso serviu para ver o quanto cada um estava habituado com a leitura e a interpretação, já que os alunos deveriam ler um livro a cada duas semanas. Após o nosso terceiro encontro decidi que deveríamos ir além do conteúdo previsto no currículo escolar para o nono ano e ainda assim, busquei compreender os benefícios do trabalho com os contos em sala de aula e ligação destes com o que está estabelecido na Base.

Iniciamos com a análise do sumário do livro didático de História escolhido para o nono ano do ensino fundamental da Escola Municipal do Severino de Azevedo. Numa análise

² Retratos da leitura no Brasil: por que estamos perdendo leitores (cenpec.org.br)

preliminar, os alunos perceberam que os 12 capítulos do livro *História Sociedade e Cidadania, de Alfredo Boulos Junior* (2018), não destinava nenhum capítulo do papel dos povos negros na construção da sociedade brasileira durante o século XX, pelo contrário, as poucas referências sempre abordavam o papel secundário nas transformações políticas e as mazelas vividas pelos diversos grupos desde o período pós-abolição.

Em seguida, cada pequeno grupo de aluno ficou responsável por elaborar uma pesquisa sobre alguns conceitos relacionados a educação para as relações étnico-raciais e que pudessem ser usados para compreender os conteúdos abordados no livro didático. Essa etapa foi importante para que se pudesse conhecer o arcabouço teórico no campo das EREER com o objetivo de produzir as contranarrativas escolares acerca dos povos negros que viveram no período histórico delimitado pelo professor.

Figura 2 - Dicionário elaborado pelos alunos

dominar outras, falando especialmente das pessoas brancas em relação a outros não brancos.

³Sistema que busca a superioridade de um grupo étnico-racial relativamente a outros, preconizando em particular, seu isolamento no interior do país, normalmente visando o extermínio de uma minoria: o racismo antissemita dos nazistas.

⁴Reunião dos conceitos que afirma existir uma hierarquia entre etnias ou raças.

Branquitude: ¹Racialidade construída sócio historicamente como uma ficção de superioridade, que produz a legitima a violência racial contra grupos sociais não-brancos e beneficia os brancos dando a eles privilégios materiais e simbólicos.

²O próprio conceito de superioridade racial que foi construída socialmente para justificar a discriminação contra os não-brancos.

Negritude: ¹Qualidade ou condição de negro.

²Sentimento de orgulho de identidade negra e conscientização do valor e da riqueza cultural dos negros.

³Sentimento de orgulho ou conscientização acerca da cultura negra, valorização das peculiaridades, valores

culturais e /ou orgulho racial, pertencente à cultura dos negros.

Branqueamento: ¹Ideologia como a solução para o excesso de indígenas, mestiços e negros.

²Branquear a população - só brancos.

Periferia: ¹Numa cidade, região afastada do centro urbano e que geralmente abriga população de baixa renda.

²Condição do que fica nos arredores, nas vizinhanças de algum lugar, contiguidade.

Cultura: ¹Conjunto das estruturas sociais, religiosas etc., das manifestações intelectuais, artísticas etc., que caracteriza uma sociedade, diferenciando-a de outras.

²Conjunto de características e conhecimentos de um determinado grupo de pessoas, abrangendo a língua, religião, culinária, hábitos sociais, músicas e artes.

Democracia Racial: ¹Conceito que nega a existência do racismo no Brasil. É tratada como mito e ideologia por buscar exprimir a vigência de uma suposta democracia plena que se estenderia às pessoas de todas as raças, a despeito das desigualdades motivadas pelo racismo no país e por estruturas

Fonte: Reproduzida pelo autor (2023).

O segundo passo era pesquisar sobre expressões racistas utilizadas no cotidiano. Na sala de aula e fora dela, é comum os alunos se depararem com expressões que foram “normalizadas” pela sociedade para se referir ao indivíduo negro. Além disso, a naturalização dessas falas faz com que tanto o emissor quanto o ouvinte não questionem a historicidade por trás delas e, por

isso, acreditam que não há relação com o passado escravista e a forma como os negros no Brasil foram tratados no pós-abolição. Tentei explicar aos alunos que tanto expressões racistas quanto as representações que eles próprios tinham sobre o negro, eram resultados da “colonialidade do saber”, isto é, que muito do que foi escrito e falado sobre a história dos povos negros no Brasil foi feito sobre a perspectiva de uma hierarquização cultural encoberta pelo discurso da democracia racial. Nesse sentido:

A colonialidade do saber, uma vez que o currículo era pensado e reproduzido a partir de uma perspectiva eurocêntrica, na qual pessoas brancas fundaram todas as formas de conhecimento – apenas elas tinham ancestrais potentes (pensadores, cientistas, reis e rainhas); pessoas negras, mesmo sendo as primeiras humanas, tinham suas histórias barradas nos últimos quatro séculos de subserviência programada dentro da lógica escravista moderna; pessoas indígenas eram colocadas em um entendimento de selvageria, destituídas de território, de história, de narrativa (Pinheiro, 2023, p. 17-18).

Problematizada essa questão, os alunos-autores puderam produzir seus textos sobre como percebiam o racismo no tempo presente trazendo situações do cotidiano, ora vividas por eles, ora conhecidas por meio de informações publicadas nos veículos de mídia social. Esses debates serviram de inspiração para este trecho do texto produzido por uma das alunas:

Meu filho, você já devia ter se acostumado. Jão disse a mãe: - como vou me acostumar com esse racismo todo mãe? Isso é tão ruim, mais tão ruim mesmo que às vezes fico sozinho chorando e me perguntando, o que foi que eu fiz para ser visto como um monstro. Às vezes penso em cometer um suicídio, penso que eu não sirvo para nada nesse mundo mãe. A mãe de Jão começou a chorar porque o que falou era o que ela achava sobre si. Ele ainda falou que os brancos se acham os poderosos, os ricos, os mais famosos e os capazes de tudo. A mãe de Jão falou para ele não se importar como o que os outros falam. Não é porque nós somos negros que vamos deixar de viver só porque os brancos falam coisas horríveis sobre nós. (Trecho do conto escrito pela aluna Raíssa, do nono ano, intitulado “Jão e sua família sofrendo racismo”)

À medida que os textos eram lidos em sala de aula, novas compreensões eram geradas e cada aluno podia expressar aquilo que percebeu de racismo na realidade em que vive, em si mesmo e nos conteúdos de História. O que chamou bastante a atenção da turma foi a dificuldade para encontrar o significado das expressões racistas. Orientei que utilizassem um aplicativo de Inteligência Artificial – ChatGPT - para obterem mais rapidamente os resultados e, para surpresa de todos, o app reportou que não poderia apresentar tais resultados por se ver impedido a apresentar conteúdo considerados “ofensivos”. Isso estimulou a curiosidade dos grupos que se debruçaram sobre dicionários impressos e em sites de pesquisa para encontrar os significados das expressões.

De posse das anotações sobre as expressões e os conceitos selecionados para o estudo das relações étnico-raciais, partimos para uma releitura do primeiro capítulo do livro didático

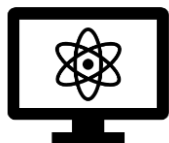
que trata sobre o período da Primeira República no Brasil (1889-1930). Os destaques ficaram para o trecho que aborda a exclusão dos analfabetos do direito à cidadania segundo a Constituição de 1891. O autor do livro apenas citou que a definição do direito ao voto para os homens alfabetizados deixou de fora a maior parte da sociedade incluindo mulheres e analfabetos sem enfatizar que a maioria dos negros e indígenas estavam inclusos nessa categoria. Essa falta de criticidade racial do autor reforçou a branquitude colonialista presente na narrativa historiográfica que põe negros e indígenas na invisibilidade da História do Brasil, dando-se destaque às ações dos “líderes políticos brancos” deste país.

A forma como os povos negros foram abordados no capítulo foi de sujeitos que aceitaram passivamente a sua condição de não-cidadãos. Para os alunos, foi fundamental romper com essa narrativa a partir do conceito de colonialidade do saber, a fim de ir verificando a hegemonia da versão do vencedor sobre o vencido, ou, como afirma Walter Mignolo (2003) ao descrever que esta colonialidade se trata do processo de hegemonização da cultura do saber europeu sobre o silenciamento do saber dos povos colonizados a partir do século XV. “Pois, enquanto a primeira é a história dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma história de negações e de rejeição de outras formas de racionalidade e história” (2010, p. 22).

Seguindo essa análise, a ausência de informações no livro didático de história usado pelos alunos do nono ano do ensino fundamental, impulsionou a pesquisa em outras fontes para encontrar versões que valorizassem os sujeitos históricos invisibilizados e subalternizados na narrativa da única fonte disponibilizada pela escola, ao mesmo tempo que possibilitasse aos estudantes uma visão mais social e diversificada do período da primeira República no Brasil. Como afirma Abreu e Matos:

As experiências de vida de personagens negros também evidenciam o quanto, apesar dos limites, homens e mulheres negros modificaram e romperam com os caminhos e destinos que lhes tentaram impor, seja no período escravista ou no pós-abolição. Suas experiências alargaram e diversificaram as possibilidades de vida e cultura dos afrodescendentes (2008, p. 17).

Conforme este pensamento, mantivemos o objetivo de encontrar dados históricos sobre os conteúdos selecionados, como a Guerra de Canudos, a Revolta da Chibata e a vida social nas primeiras de favelas no Rio de Janeiro. Também foi importante conhecer a biografia de Antônio Conselheiro e do marinheiro João Cândido para que se confirmasse o protagonismo desses importantes sujeitos históricos. Indiquei sites para que fizessem pesquisas mais detalhadas e pudessem identificar o quadro de exclusão e discriminação vivida por nordestinos e cariocas negros no período especificado.



- Quem é João Cândido, homenageado pela Paraíso do Tuiuti no carnaval (uol.com.br)
- Canudos: como se construiu a versão dos vencedores - Outras Palavras
- <https://www.esquerdadiario.com.br/A-Revolta-da-Vacina-a-luta-de-negros-e-operarios-contra-as-herancas-da-escravidao-em-perspectiva>

Realizada as pesquisas pelos alunos, decidi que se reunissem em grupos para compartilhar as aprendizagens e elaborar o material contendo os contos históricos. Nesse momento as equipes tiveram espaço para escreverem livremente sobre a questão racial. Como atividade final foi destacado a questão da branquitude presente no modelo de sociedade em que vivemos e no lugar do negro nesse cenário. Foi abordado que:

O termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social que se refere a um lugar de vantagens simbólicas subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética e não pela configuração genética. (Pinheiro, 2023, p. 27)

Com base nesses estudos os contos históricos têm essa função de contranarrativa ou narrativa escolar aprendida, isto é, os alunos-autores conseguiram compreender que o racismo à brasileira foi “amenizado” no discurso historiográfico da democracia racial, porém o fator estético ainda é determinante para identificar situações de discriminação racial. A falta de representatividade negra nos cargos públicos e os inúmeros casos de indivíduos perseguidos em shoppings, de jovens presos e mortos simplesmente por apresentarem características suspeitas de criminosos, pessoas que não conseguem um emprego por não “terem uma boa aparência”, são elementos que contrapõe o discurso de uma convivência harmoniosa entre brancos e negros no Brasil.

Além de fazer a crítica à colonialidade do saber e ao discurso da branquitude, os alunos sugeriram intervenções para combater o racismo e reforçasse a equidade e o respeito entre todos os cidadãos.

Figura 3 – Produto realizado pelos alunos**ESCOLA X RACISMO**

Laynna, Luciele e Maria

A escola é realmente um lugar acolhedor e compreensivo? Se sim, então por que eles não fizeram nada quando eu disse que estava sofrendo racismo dos meus colegas de classe?

Eu me chamo André e sofro racismo dentro da minha escola, escola essa que fala sobre o quão errado é a exclusão racial, a discriminação, o preconceito, o racismo e todas essas coisas. Mas por que quando eu, um cara negro, que não tem as melhores notas, fala que está sofrendo racismo daqueles que são os queridinhos dos professores e têm pais com ótimas condições financeiras, eles simplesmente viram as costas e falam que tudo não passa de uma brincadeira e é para mim deixar de lado que logo acaba.

É realmente a mesma escola? Infelizmente sim.

Mas eu não posso deixar que as coisas permaneçam desse jeito! Por isso, chamei os alunos negros para fazermos o nosso próprio protesto em

busca dos direitos que temos por lei. Produzimos cartazes e espalhamos pela escola durante alguns dias e no dia 20 de novembro, dia da consciência negra, fizemos um protesto em frente a sala da diretoria para reivindicar nossos direitos como estudantes e ter lugar de fala naquele local.

Ao final de tudo isso, a escola começou a escutar as vítimas e punir os causadores dos atos racistas após se desculparem por não terem feito nada antes com os alunos que sofreram racismo.

Fonte: Reproduzida pelo autor (2023).

Assim como este, os demais trabalhos foram escritos pelos alunos em sala de aula e analisados por mim para ver se envolviam os conceitos aprendidos sobre as relações étnico-raciais e o ensino de História. O resultado foram cinco livros impressos na escola que foram apresentados e debatidos no pátio para todo o corpo discente, conforme as imagens contidas em nosso Produto. Nos debates, os alunos das demais turmas puderam fazer perguntas sobre racismo, preconceito, discriminação e educação antirracista. Foi um momento de muito aprendizado onde todos puderam compartilhar experiências e aprenderem como identificar e combater práticas racistas.

A construção da consciência histórica acerca da educação antirracista é fruto da busca por uma aprendizagem significativa, aonde a análise dos conteúdos curriculares foi realizada a partir da relação dialógica entre os saberes discentes e docentes. A escolha do instrumento didático trouxe a liberdade para a expressão criativa do aprendizado individual e para o compartilhamento das ideias para os textos, bem como do resultado dessas produções. Na prática docente deu-se ênfase à diversidade em sala de aula e na necessidade do letramento racial para que a história dos povos negros fosse revista e valorizada como tem que ser.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação antirracista é para todos! Essa é a concepção defendida pela professora Nilma Lino Gomes que serviu de motivação para a escrita deste trabalho. Da mesma forma, a experiência de ter visitado uma escola localizada numa comunidade quilombola e outra na Sede do município de Icatu-MA, foram essenciais para dar convicção sobre a importância da formação continuada acerca da educação para as relações étnico-raciais com seus conceitos e documentos que determinam e orientam sua implantação nas instituições escolares de educação básica no Brasil.

Reconhecer a identidade negra é reconhecer que esta se manifesta através da livre-escolha do indivíduo que se nutre de um sentimento de pertencimento à ancestralidade negra e à historicidade dos povos africanos que aqui desembarcaram após terem sido capturados e arrancados de suas terras para viverem uma vida de escravidão e morte. Ser negro é uma escolha política, logo o conceito de negritude não é apenas um contraponto à branquitude, mas uma posição de quem reconhece e assume seu lugar de resistência e protagonismo na história em vez de aceitar o silenciamento e a invisibilidade construídos por historiados que beberam na fonte ideológica do branqueamento que irrigou as mentes no pós-abolição.

Protagonizar o aluno é criar os meios para expressar seus saberes, suas experiências e buscar conhecer as múltiplas versões do passado histórico a fim de encontrar no presente atual os sentidos das permanências e das transformações promovidas pelos indivíduos ao longo do tempo. Cabe ao professor selecionar os conteúdos, elaborar as metodologias e produzir os materiais adequados ao perfil dos alunos previamente diagnosticados acerca dos conhecimentos adquiridos, suas emoções, expectativas, medos e preconceitos.

Neste trabalho buscou-se compreender por meio da observação e da experiência vivida pelo autor, a prática do ensino de história e a produção de contos pelos alunos sobre o racismo, suas interpelações, criando uma experiência educacional rica e transformadora. Através dessa interconexão, os alunos ouvem versões sobre o passado que rompem com ideário de uma versão única acerca dos sujeitos e povos negros; além disso, se tornam autores das narrativas histórico-escolares, contranarrativas ao discurso colonialista ainda presente na proposta curricular da Base Nacional Comum Curricular e no livro didático de História escolhido para os alunos das séries finais do ensino fundamental.

Ao analisar documentos, imagens e outros materiais históricos, os alunos podem desvendar as diferentes formas pelas quais o racismo se manifestou ao longo do tempo. Essa análise crítica os ajuda a compreender como o passado moldou o presente e como podemos

desafiar as estruturas racistas que ainda persistem. Aqui se configura o exercício da decolonialidade do currículo de História e a problematização das representações dos povos negros nos livros didáticos, como também em filmes, propagandas e mídias sociais.

A produção de contos permite que os alunos explorem o racismo a partir de múltiplas perspectivas, indo além da visão eurocêntrica dominante. Ao se colocarem no lugar de diferentes personagens, como vítimas, perpetradores e aliados na luta contra o racismo, os alunos desenvolvem empatia e compreensão pelas diversas experiências e lutas pela igualdade. Ao lerem e escreverem sobre o racismo, os alunos podem se conectar com as histórias e experiências de sofrimento e resistência de diferentes grupos sociais. Essa conexão gera empatia e sensibilidade para as questões raciais, promovendo um ambiente mais inclusivo e respeitoso na sala de aula.

Como metodologia para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o aprendizado em História, a produção de contos fomenta o pensamento crítico no contato do estudante com as narrativas tradicionais que ainda trazem versões sobre o passado onde há “heróis e vilões”, “descobridores e não conquistadores”. Ao compreender como se deu a elaboração dessas concepções, o estudante identifica que o silenciamento de negros e índios nas narrativas tradicionais ocorreu de forma intencional e sob a perspectiva da colonialidade. Cabe então a construção de argumentos embasados no estudo das relações étnico-raciais para questionar e se posicionar criticamente a este modelo explicativo.

A escrita de contos permite que os alunos expressem suas ideias e sentimentos sobre o racismo de forma criativa e original. Essa forma de expressão contribui para o desenvolvimento da comunicação eficaz, essencial para a participação social e a defesa da igualdade racial. Uma vez que o aluno cria uma identificação com o tema abordado, novas possibilidades de interpretação são elaboradas sob as mais diversas perspectivas. Logo que a concepção de uma “história única” sobre a África é desconstruída por meio da pesquisa em outras fontes e estudos sobre este continente, os discentes vão percebendo que as informações que chegaram até eles, seja por meio da educação não-formal, ou da educação escolar, estavam “contaminadas” pelas visões preconceituosas e excludentes de quem as produziu.

Nesse sentido, a busca por narrativas afrocênicas e por versões sobre a história dos povos negros no período pós-abolicionista, levaram os alunos a terem a compreensão de que a história é feita por muitas mãos e que, portanto, era necessário ter uma postura crítica e olhar multicultural sobre as fontes analisadas, rompendo assim com a ideia de uma verdade absoluta e inquestionável do livro didático propagada na sala de aula por muito tempo pelos adeptos da pedagogia tradicional. Contudo, assim que são apresentadas as histórias de líderes como Martin Luther King Jr., Nelson Mandela, João Cândido e Zumbi dos Palmares, os alunos recebem a

inspiração para escrever contos sobre a luta contra o racismo em diferentes contextos. Dessa forma, se explora as estratégias de resistência que indivíduos e povos negros elaboraram para combater a discriminação e exclusão social, além de poder reconhecer e celebrar a conquista de direitos civis. Com isso a criação de histórias ficcionais que abordam o racismo no presente possibilita aos alunos imaginarem como o racismo se manifesta na sociedade atual em diferentes contextos, como na escola, no mercado de trabalho ou nas relações interpessoais. Essa atividade permite que os alunos reflitam sobre as raízes do racismo e explorem soluções para combatê-lo em seu dia a dia.

A interconexão entre o ensino de história e a produção de contos sobre o racismo é uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos críticos, empáticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Através dessa interdisciplinaridade, os alunos desenvolvem habilidades essenciais para a vida, como o pensamento crítico, a comunicação eficaz e a criatividade, enquanto se conscientizam sobre a importância da luta contra o racismo e se tornam agentes de transformação social.

Por se tratar de uma metodologia interdisciplinar que combina o ensino de história com a produção de contos para promover a aprendizagem significativa e a criatividade dos alunos, têm-se que destacar que cada sala de aula é um universo cultural diverso. No caso dos alunos do nono ano do ensino fundamental, o trabalho de produção de contranarrativas como fruto das discussões acerca da presença da colonialidade dos textos do livro didático utilizado em sala, demonstrou vários benefícios dessa abordagem. Como exemplo, foi possível observar o potencial dessa atividade para o desenvolvimento da criticidade, da empatia e da capacidade de pesquisa dos alunos, tanto na busca pelos significados das expressões racistas usadas no cotidiano da sociedade brasileira, como também dos conceitos que compõe o campo da educação para as relações étnico-raciais.

Outro fator positivo do trabalho com os contos históricos foi a possibilidade de os alunos explorarem sua criatividade e desenvolverem suas habilidades de escrita. Após compreenderem como o racismo se manifesta nas relações sociais, cada estudante consegue elaborar um roteiro com o enredo adequado a este tema. Pensar no cenário, nas características dos personagens, no diálogo entre eles onde ficasse nítido o ato discriminatório, foram atividades para quais a imaginação foi essencial. Contudo, apesar da liberdade para a escrita, foram definidos alguns parâmetros para a realização da atividade. Foi estabelecido, por exemplo, que para ter o aspecto da criticidade era necessário que o texto elaborado tivesse correlação com a vida dos sujeitos históricos pesquisados durante as aulas sobre o pós-abolição no Brasil.

Também foi informado que cada conto produzido deveria trazer uma reflexão sobre o racismo. A ideia era que pudessem ser reunidos o maior número possível de contos que

abordassem as mais diversas situações em que ocorrem práticas racistas envolvendo indivíduos negros de qualquer condição social, econômica, cultural e religiosa. Ao final de cada produção o aluno-autor apresentaria uma proposta de intervenção que pudesse ser classificada como antirracista. Dessa forma, após realizar uma abordagem crítica do passado e do presente, cada estudante foi capaz de produzir suas narrativas escolares questionando as desigualdades sociais historicamente construídas desde a marginalização dos povos negros na Primeira República, ao mesmo tempo em que puderam refletir sobre temas como o racismo, a discriminação e a violência.

Como toda atividade desenvolvida em sala de aula, é fundamental que o professor possa fazer o acompanhamento de cada etapa executada pelo aluno, orientando e estimulando a confiança para se aprofundar nos assuntos abordados, desenvolvendo as habilidades e explorando seus saberes. Nesse processo, é importante também salientar que o estudante está sendo avaliado de forma contínua e formativa. Os instrumentos selecionados pelo professor devem estar de acordo com os objetivos definidos no planejamento para fase do processo de aprendizagem dos alunos e forneçam um feedback construtivo.

Com base nessas informações, cheguei à conclusão de que a produção de contos, tendo como pano de fundo os diversos problemas sociais, sendo que o ponto de partida foi a relação entre o presente e o passado histórico dos povos negros e afrodescendentes, é uma ferramenta poderosa para trabalhar com temas sociais em sala de aula. Ao explorar o tema do racismo por meio da literatura, os alunos podem desenvolver consciência crítica, empatia e cidadania, além de aprimorar suas habilidades de escrita e criatividade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Polen, 2019.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

AGÊNCIA BRASIL DE COMUNICAÇÃO. Mais da metade dos brasileiros já presenciou ato de racismo: **Estudo também mostra que 60% consideram o Brasil um país racista**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-07/mais-da-metade-dos-brasileiros-presenciou-ato-de-racismo#:~:text=A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20que%20pessoas,s%C3%A3o%20os%20que%20mais%20sofrem>. Acesso em:

BAUMAN, Zygmund. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BATISTA, Ana Carolina Mota da Costa. **Relações étnico-raciais na voz do professor: os debates curriculares no contexto quilombola**. Dissertação em Ensino de História - PROFHISTÓRIA - UFF: UFF, 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/173382/1/Rela%C3%A7%C3%B5es%20%C3%A9tnico-raciais%20na%20voz%20do%20professor%20os%20debates%20curriculares%20no%20contexto%20quilombola.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023

BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 out. 2023

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 08 out. 2023.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: 08

out. 2023. Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 08 out. 2023.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 08 out. 2023.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, 2009. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>. Acesso em: 08 out. 2023.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos**. In: KARNAL, Leandro. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. (6ª ed). São Paulo: Contexto, 2018.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana L. S. **Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola**. São Paulo: Ação Educativa, Unicef, SEPPPIR, MEC, 2013.

CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZALEZ, Maria Fernanda. **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. OLIVEIRA, Luiz Fernando de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. v 26. n. 01. p. 15-40. Abri. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt#ModalTutor>s. Acesso em: 11 out. 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: desafios para a formação de professores**. Rio de Janeiro: Editora Novamerica, 1998.

CERRI, Luís Fernando. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p110-125, mai./ago. 2014. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4367/pdf_237. Acesso em: 10 out. 2023.

CERRI, Luís Fernando. Um lugar na história para a didática da História. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.

CHARLOT, Bernard. **Relação com a escola e o saber nos bairros populares**. Perspectiva. Florianópolis. 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **A transposição didática**: Do saber sábio ao saber ensinado. Cortez Editora: 1998.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. **SOUZA, NS Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, p. 1-16, 1983. ([dacoraocorpo_jurandirfreire.pdf](#) ([sedes.org.br](#)))

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Aprendendo História**: reflexão e ensino. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FREITAS, Sirley Leite. PACÍFICO, Juracy Machado. Formação Continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **Interações**, Campo Grande, MS. V. 21, n. 1, p. 141-153, jan./mar.2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro:LTC,1989.

GOOGLE MAPS. **Praia de Santa Maria de Guaxenduba**. 2024. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Praia+Santa+Maria+de+Guaxenduba/@-2.6489439,-44.0188817,12.25z/data=!4m6!3m5!1s0x7f6b067cea93519:0x29ec03b90d4f78ab!8m2!3d-2.6350709!4d-43.9943471!16s%2Fg%2F11c6v9gm9xn?entry=ttu>. Acesso em:

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. **Diversidade Na Educação**, v. 67, 2003. Disponível em: Livro Divers Univers Proep ([forumeja.org.br](#)). Acesso em: 08 nov. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan/jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2023.

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

GOMES, Holanda (2015). Tornando Obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: Tensões e Contradições para a Educação Antirracista no Brasil. In: Araújo, M., Maeso, SR (eds) Eurocentrismo, Racismo e Conhecimento. **Palgrave Macmillan**, Londres. Disponível em: https://doi.org/10.1057/9781137292896_112015. Acesso em: 10 nov. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Igualdade racial: da política que temos à política que queremos. O Brasil que queremos / organizador Emir Sader – Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2016.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. Revista Brasileira de Política e Administração Da Educação – **Periódico científico editado pela ANPAE**, 27(1), 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19971>. Acesso em: 20 nov. 2023.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan/jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

_____. **Educação e relações raciais**: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 143-154.2005.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n.1, pp. 98-109, jan/abr. 2012.

_____. **O movimento negro educador**. Editora Vozes. 1ª. Edição. Rio de Janeiro, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Icatu Maranhão – MA**. [2005?]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/icatu/historico>. Acesso em:

ICATU. Prefeitura de Icatu. 2024. Disponível em: <https://www.icatu.ma.gov.br/>. Acesso em: 02 jun. 2023.

KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. – 6ª. Ed., 1ª. Reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

KIM ABE, Stephanie. **Retratos da leitura no Brasil**: por que estamos perdendo leitores. *Saberes e Práticas*. 2020. Disponível em: <https://saberesepaticas.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores>. Acesso em:

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 62, dez.2015, p.20-31.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, – [Brasília]: 2005.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, jul.–out. 2012, p. 06-14. Disponível em: [milena01,+Gerente+da+revista,+N-8-Conferência.pdf](#). Acesso em: 03 nov. 2022

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: [Anais Jornada Acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação da Uniscttps://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402](#) >Acesso em: 02 nov. 2022.

ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. Brasília: SECAD, 2006

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista (livro eletrônico)**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. 1. ed. 2ª Reimpressão – São Paulo: Contexto, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: Por uma docência da melhor qualidade. 2010; 8ª ed., Editora Cortez.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Como construir uma escola antirracista**. ebook. Nova Escola, 2022.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, p. 161-178, 2001

RUSEN, Jorn. **Didática da história**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010. p. 23-40.

RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010. p. 93-108.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; ARAÚJO, Patrícia Cristina De Aragão. Ensinando História pelo olhar da diversidade étnico-racial: leituras da formação continuada de professores. **Reflexão e Ação**, p. 207-220, 26 abr. 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEAL, André. **Os saberes históricos escolares** (livro eletrônico): fenômenos didáticos na invenção das narrativas docentes em sala de aula. Recife, PE: Edupe, 2023.

SILVA, Elisângela Coelho da. **A história da África na escola, construindo olhares “outros”**: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio. Dissertação de Mestrado, UFPE: 2018.

SILVA, Petula Ramanauskas Santorum. MATHIAS, Mércia Santana. A etnografia e observação participante na pesquisa qualitativa. **Ensaaios pedagógicos**. Vol. 2, n. 1, jan./abr. 2018, p. 54-61.

SILVA, Ronald Bello da. **A Educação - Meio de Disseminação da Cultura, do Conhecimento e Elemento Básico do Desenvolvimento Comportamental Humano**. Londrina: Unopar, 2005.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** (2a reimpressão). **Vozes**, 2016.

THEODORO, Janice. **Educação para um mundo em transformação**. In: Leandro Karnal (Org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. – 6ª. Ed., 1ª. Reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

TORRES, Nelson Maldonado; COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

APÊNDICE A – Manual Pedagógico – Contos históricos como instrumento didático para
uma educação antirracista



MARCELO SILVA NUNES

MANUAL PEDAGÓGICO

CONTOS HISTÓRICOS COMO INSTRUMENTO
DIDÁTICO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

MARCELO SILVA NUNES

MANUAL PEDAGÓGICO

CONTOS HISTÓRICOS COMO INSTRUMENTO
DIDÁTICO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

SÃO LUIS
2024



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FICHA TÉCNICA

PESQUISA/TEXTO

MARCELO SILVA NUNES

ORIENTAÇÃO:

ANTONIA DA SILVA MOTA

DIAGRAMAÇÃO

MARICEIA RIBEIRO LIMA

ILUSTRAÇÃO

BANCO DE IMAGENS CANVA





SU^{MA}RIO

Apresentação	04
Introdução	06
2. A lei 10.639/2003 e o currículo de História	11
3. Contos históricos: uma estratégia para o ensino de história	13
4. Abordagem pedagógica: o papel do professor na valorização dos saberes discentes	16
5. O projeto: etapas de execução	20
Referência	33



A PRESENTAÇÃO

Bem-vindos ao manual pedagógico "Contos Históricos: Instrumento Pedagógico para uma Educação Antirracista". Este guia foi desenvolvido no intuito de apoiar educadores do ensino fundamental maior na construção de uma prática educativa que promova a equidade, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, por intermédio da criação e da utilização de contos históricos. Nesse sentido, os objetivos desse manual são promover a consciência histórica e crítica, por meio dos contos históricos produzidos pelos alunos, a partir da análise das narrativas tradicionais e da inclusão de vozes historicamente marginalizadas, como as dos povos negros e afrodescendentes; incentivar os alunos a explorarem e a desenvolverem suas habilidades narrativas, promovendo uma compreensão mais profunda e pessoal da história; encorajar a empatia e o respeito pelas diferentes experiências e perspectivas, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária; e ajudar os alunos a conectarem eventos históricos com o presente, além de pensar criticamente sobre o futuro, o que favorece uma educação contextualizada e relevante.



O manual contém textos produzidos pelos alunos, fotografias da Feira do Livro por um Educação Antirracista e o roteiro do projeto que foi desenvolvido, no ano de 2022, na turma do 9º ano B, da Escola Municipal Severiano de Azevedo, localizada no Centro da cidade de Icatu-MA (Brasil). Com base no projeto supracitado, nasceu este manual pedagógico, o qual foi pensado para auxiliar os professores a trabalharem os conteúdos determinados pela lei 10.639/2003, tendo como orientação as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Acreditamos, portanto, que, por meio do trabalho mediado pelo professor entre os saberes docentes e discentes, ser possível a produção das narrativas escolares pelos alunos sob a perspectiva de uma educação inclusiva, democrática e antirracista.



INTRODUÇÃO

Nas palavras do historiador francês M. Ferro (1981, 2002), em seu livro *Comment on Raconte L'histoire aux Enfants: À Travers le Monde Entier*, "não nos enganemos: a imagem que temos dos outros povos, e até de nós mesmos, está associada à História como ela nos foi contada quando éramos crianças. Ela deixa sua marca em nós para toda a existência... ao mesmo tempo em que permanecem, indelévels, as marcas das nossas primeiras curiosidades e de nossas primeiras emoções". Ao refletirmos sobre essa citação, é perceptível o quanto os currículos e os livros didáticos de História ainda cumprem a missão de reproduzir narrativas oficiais sobre o passado, mantendo na invisibilidade mulheres, povos indígenas e povos africanos. Assim, segundo Mario Carretero:



a história escolar da maioria dos países está repleta de versões do passado que, mais do que dar sentido historiográfico ao estudo dessas relações causais de caráter temporal, oferecem basicamente a amplificação da voz oficial, e muitas vezes única, do estado-nação. Assim, semelhante aos contos de fadas que influenciaram nossa mente com heróis paradigmáticos e personagens primordiais, de acordo com Bruno Bettelheim (1903-1990), os relatos históricos escolares têm uma influência decisiva sobre a nossa visão de passado, presente e futuro. (2016, p.1)



Os conhecimentos acerca da educação para as relações étnico-raciais, bem como as metodologias de trabalho para se combater o preconceito racial deveriam compor os currículos de formação continuada oferecida pelas secretarias estaduais e municipais de educação aos professores, uma vez que estes têm o seu papel definido nas Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), como: "sujeito do processo educacional ao mesmo tempo aprendiz da temática e mediador entre o/a aluno/a e o objeto da aprendizagem, no caso, os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais".

Ainda nesse panorama, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana declaram que:

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. (2004, p. 9)



Nesse sentido, a produção de “saberes escolares discentes ou docentes” deve levar em conta a reflexão sobre a questão étnico-racial na perspectiva de pessoas negras no espaço educacional. É fundamental que se compreenda sobre como, na escola e na formação continuada do professor, este segmento étnico é representado, tendo em vista o seu lugar social e a historicidade de sua cultura, muitas vezes não visualizados no ambiente escolar (ARAÚJO & SANTOS, 2013, p. 108), pois é neste mesmo ambiente, marcado por dificuldades e tensões sociais, que são produzidos os saberes escolares (CERRI, 2014).

A busca por um referencial afrocêntrico, o qual possibilitasse a desconstrução da narrativa eurocêntrica presente nos currículos e livros didáticos de História, levou-me, cada vez mais, ao confronto daquilo que eu mesmo havia aprendido nos meus tempos de estudante da educação básica. As aulas e as leituras dos textos os quais realizei ao longo do Mestrado Profissional em Ensino de História, especialmente na disciplina de Ensino de História e Educação para as Relações Étnico-Raciais, me possibilitaram compreender que o ensino de História, no município de Icatu, no Maranhão, da forma como está organizado nos currículos escolares, precisa ser revisto tanto no aspecto conteudista quanto no tocante à formação de seus profissionais.



Dito isso, procurei compreender as relações entre os saberes na sala de aula, haja vista a discussão sobre as narrativas históricas acerca dos povos africanos e afrodescendentes, repassadas tanto no currículo como no livro didático, e de que maneira poderia utilizar as informações obtidas a partir do trabalho desenvolvido na Escola Municipal Santa Maria de Guaxenduba, localizada na comunidade de Santa Maria, zona rural do município de Icatu-MA, visto que os docentes realizarem esta prática com base em projetos organizados em virtude de datas comemorativas e por interesses da gestão escolar.

Como resultado dessas reflexões, pude elaborar um projeto pautado na produção de contos históricos sob a perspectiva de uma educação antirracista, cuja intencionalidade pedagógica se ajusta a construção de contranarrativas, a partir dos saberes discentes adquiridos, tanto no cotidiano fora da escola quanto na reflexão acerca das narrativas escolares. O público escolhido foram os alunos do 9º ano do ensino fundamental, por serem uma turma já acostumada com a leitura e a interpretação de textos e com a qual eu já havia trabalhado em outros projetos a respeito de análises literárias.

O objetivo final, portanto, foi se desenhando em torno do saber dialogar com as diferenças em sala de aula, articulando

saberes e desconstruindo narrativas preconceituosas e, assim, combatendo o racismo e firmando as bases para a edificação de uma cultura de respeito e tolerância. Além disso, identificar as fontes para a construção das representações negativas do negro, seja no conhecimento prévio dos alunos, seja no discurso do livro didático, para que, a partir daí, o aluno possa ter a atitude empática de se colocar no lugar do negro discriminado e invisibilizado pela história oficial.



2. A LEI 10.639/2003 E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA



A Lei 10.639/2003 foi um marco importante na educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e privadas, do ensino fundamental até o ensino médio. Esta lei representa um passo significativo na direção de uma educação mais inclusiva e representativa, visando a valorizar a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. Assim, de acordo com a lei, fica determinado que:

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

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

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

A diversidade étnico-cultural está presente como um princípio norteador da prática pedagógica estabelecido na Lei de Diretrizes de Bases (1996), como está definido em seu Artigo 26, parágrafo 4º: "o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia".

Com a implementação dessa lei, o currículo de história passou por transformações fundamentais. Agora, além de abordar a história eurocêntrica tradicional, os professores devem integrar conteúdos relacionados às contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação da identidade nacional. Isso inclui temas como a história dos quilombos, o papel dos movimentos sociais negros, a resistência à escravidão, as religiões de matriz africana e muito mais.

Essa mudança curricular, apesar de representar um desafio, também é uma oportunidade de enriquecer e diversificar o ensino de história, tornando-o mais próximo da realidade da população brasileira. Ao valorizar a pluralidade cultural, a lei 10.639/2003 contribui para uma educação antirracista, que combate estereótipos e preconceitos e promove o respeito e a igualdade.



3. CONTOS HISTÓRICOS: UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA



O conto é um gênero literário é uma narrativa breve que foi originada da necessidade humana de não só contar, mas ouvir histórias. Com isso, os povos antigos foram passando o acúmulo de suas vivências desde os povos antigos, que trilhavam pelos gregos e romanos, além das lendas orientais, parábolas bíblicas e várias mais, até chegar na atualidade.

A estrutura textual do conto é baseada na sequência contada através da situação inicial, seguida de um desenvolvimento com detalhes e finalizada com a situação final tendo a resolução da história formando assim, uma importante composição para o enredo. É válido ressaltar ainda que na construção de um conto existem elementos essenciais da narrativa que enriquecem a história, sendo eles o foco narrativo, espaço, tempo e verossimilhança. O que caracteriza o conto (tradicional ou moderno), conforme aponta Gotlib (2006), é o seu movimento enquanto uma narrativa através dos tempos. "O que era verdade

para todos passa ou tende a ser verdade para um só. Neste sentido, evolui-se do enredo que dispõe um acontecimento em ordem linear, para um outro, diluído nos feelings, sensações, percepções, revelações ou sugestões íntimas...” (GOTLIB, 2006, pg. 30).

Com a necessidade de contextualizar melhor as histórias, o gênero textual passou por diversas transformações ao longo da história, originando tipos de conto. Assim, foi selecionado os contos históricos que se destacam como uma estratégia pedagógica eficaz para o ensino de história, pois permitem que os alunos se conectem emocionalmente com os eventos e personagens do passado. Ao transformar fatos históricos em narrativas cativantes, os contos históricos facilitam a compreensão e a retenção do conhecimento, além de estimular a imaginação e a empatia dos estudantes. Essa abordagem lúdica e envolvente contrasta com a tradicional ênfase em datas, nomes e eventos desconectados, que muitas vezes afastam os alunos da disciplina.

Ao invés disso, os contos históricos convidam os estudantes a se colocarem no lugar de figuras históricas, entendendo suas motivações, desafios e perspectivas. Essa experiência imersiva enriquece a aprendizagem e promove uma compreensão mais profunda e significativa da história

Outro ponto importante no processo de produção dos contos históricos, é abordar as formas como os alunos têm obtido acesso às inúmeras representações dos povos negros e se estas abordam a riqueza multicultural desta parcela da sociedade brasileira. Essa parte do processo não

apenas promove uma visão crítica quanto à produção da imagem do negro, mas também permite que os alunos se identifiquem ou não com as representações e as narrativas e ampliem sua compreensão da história.

É importante que os contos selecionados apresentem personagens de diferentes origens étnicas, gêneros, classes sociais e backgrounds culturais. Isso possibilita que os estudantes tenham acesso a múltiplas perspectivas e histórias que foram, por muito tempo, marginalizadas ou apagadas dos livros didáticos tradicionais. Essa diversidade de vozes e experiências enriquece o processo de ensino-aprendizagem e contribui para a formação de uma visão mais ampla e crítica da história.



4. ABORDAGEM PEDAGÓGICA: O PAPEL DO PROFESSOR NA VALORIZAÇÃO DOS SABERES DISCENTES



O papel do professor é fundamental na implementação de uma educação antirracista. Segundo o texto do trabalho intitulado "Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola" (2013), a formação continuada, a qual deve ser oferecida pelas secretarias municipais e estaduais de educação, é definida sem que as temáticas tenham sido construídas em diálogo com a comunidade escolar, o que dificulta a implantação de uma proposta pedagógica mais inclusiva. Além disso, "muitos profissionais afirmam não estar preparados para abordar conteúdos referentes à educação das relações raciais" (CARREIRO, 2013, p. 79); porém, ainda é possível perceber iniciativas de professores e gestores escolares que têm se dedicado a criar e a pesquisar novos conhecimentos, saberes, conexões, experiências e práticas que possam dinamizar seu fazer pedagógico no que se refere também às relações étnico-raciais.

O docente que se preocupa em promover a valorização da diversidade em sala de aula, por meio de uma pedagogia multicultural, acaba por realizar a tarefa solitária de buscar as informações não abordadas nos livros didáticos e produzir seus próprios recursos pedagógicos para aproximar os conteúdos à realidade social dos alunos. Dessa forma, ao selecionar cuidadosamente os textos e as imagens que serão trabalhados em sala de aula, estará abrindo espaço para que os alunos se sintam mais representados em sua diversidade, evitando perpetuar estereótipos e preconceitos. Ademais, o professor deve assumir uma postura ativa, mediando as discussões e incentivando a reflexão crítica dos alunos. Isso envolve contextualizar os conteúdos, problematizar as narrativas e promover debates que permitam aos estudantes confrontarem suas próprias percepções e preconceitos. Assim, o educador exerce um papel fundamental na construção de uma visão histórica mais justa e inclusiva.

Nesse sentido, é essencial que o professor se aproprie dos conceitos essenciais para um revisionismo da narrativa histórica prescrita nos livros didáticos, a fim de aprimorar suas práticas pedagógicas. As teorias e as metodologias que embasam uma educação antirracista, como a pedagogia crítica (SAVIANI) e a pedagogia decolonial (CANDAU & OLIVEIRA), compõem o arcabouço teórico-metodológico para o docente fundamente sua prática pedagógica e crie um ambiente de aprendizagem acolhedor, no qual os alunos se sintam seguros para compartilhar suas experiências, questionamentos e perspectivas diversas sobre a história.

Em uma abordagem pedagógica antirracista, é fundamental reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios e as experiências que os alunos trazem consigo. Cada estudante possui uma bagagem única, composta por suas vivências, valores culturais e perspectivas pessoais. Ao invés de ignorar ou descartar esses saberes, o professor deve buscar integrá-los ao processo de ensino-aprendizagem, enriquecendo a discussão e tornando as aulas mais significativas e relevantes para os alunos.

Ao valorizar os conhecimentos discentes, o docente cria um ambiente de troca e diálogo, no qual os alunos se sentem acolhidos e empoderados. Essa abordagem permite que eles se vejam como agentes ativos na construção do conhecimento, fortalecendo sua autoestima e o sentimento de pertencimento. Assim, valorizar a diversidade de perspectivas contribui para uma visão mais holística e complexa dos temas abordados em sala de aula.

Tendo em vista o aspecto supracitado, falar sobre a condição social dos negros na escola, a partir das lentes da formação continuada do docente, nos leva a refletir acerca do papel social do professor e como sua prática educativa vai implicar nas maneiras como as pessoas negras passam e passaram a ser tratadas e representadas em contextos educativos escolares e sociais, tanto no presente quanto no futuro. Ou seja, tem-se a necessidade de associar o conhecimento histórico ensinado e aprendido à prática social do aluno, de forma que este possa fazer interferências em sua realidade. Para Rüsen, esse processo configura a consciência histórica:

A consciência histórica representaria a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar intencionalmente sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p. 57).

Ou seja, ocorre a construção de significado sobre o passado mediante diferentes perspectivas e métodos historiográficos. Assim, após esse processo de elaboração e atribuição de sentido ao que foi apreendido, o aluno passa a utilizar-se do conhecimento histórico para compreender o presente e projetar o futuro. Nesse contexto, a fim de que haja a produção de contranarrativas, no sentido do desenvolvimento de uma educação antirracista, emerge uma pedagogia multicultural fundada na escuta ativa dos alunos, no intuito de articular experiências do passado com situações do presente de forma significativa, buscando estabelecer, com isso, a devida orientação no tempo.



5. O PROJETO: ETAPAS DE EXECUÇÃO



O projeto inicia-se com a análise do sumário do livro didático de História escolhido para o 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal do Severino de Azevedo. Em uma análise preliminar, os alunos perceberam que os 12 capítulos do livro “História Sociedade e Cidadania, de Alfredo Boulos Junior (2018), não destinavam nenhum capítulo sobre o papel dos povos negros na construção da sociedade brasileira durante o século XX, pelo contrário, as poucas referências sempre abordavam o papel secundário nas transformações políticas e as mazelas vividas pelos diversos grupos desde o período pós-abolição.

Em seguida, cada pequeno grupo de alunos ficou responsável por elaborar um documento com o compilado de palavras com alguns conceitos relacionados à educação para as relações étnico-raciais e que pudessem ser usados para compreender os conteúdos abordados no livro didático. Como exemplo, temos um trecho da pesquisa feita pelos alunos em dicionários escolares e na internet:

Figura 1 - Dicionário escolar online (parte 1)

Fenótipo: ¹É um conjunto de traços (observáveis ou que podem ser mensurados) de um indivíduo.

²Características de população ou povos.

Genocídio: ¹Extermínio deliberado, parcial ou total, de uma comunidade, grupo étnico, racial ou religioso.

²Destruição de população ou povos.

Estereótipo: ¹Padrão estabelecido pelo senso comum e baseado na ausência de conhecimento sobre o assunto em questão.

²Conceito, ideia ou modelo de imagem atribuído às pessoas ou grupos sociais, muitas vezes de maneira preconceituosa e sem fundamentação teórica.

Estigma: ¹Aquilo que é considerado indigno, desonroso; labéu.

²Associado a uma conotação negativa e depreciativa, enquanto processo social que reduz o acesso à saúde por parte de indivíduos e grupos afetados.

³Marca ou cicatriz deixada por ferida.

Discriminação: Faculdade de discriminar, distinguir, discernimento.

²Ação ou efeito de separar, segregar, pôr à parte.

³Humilhar, falar mal, desqualificar, tratar de forma diferente uma pessoa ou um grupo de pessoas.

Raça: ¹Divisão tradicional e arbitrária dos grupos humanos, determinada pelo conjunto de caracteres físicos e hereditários (cor da pele, formato da cabeça, tipo de cabelo etc.).

[Etimologicamente, a noção de raça é rejeitada por se considerar a proximidade cultural de maior relevância do que o fator racial].

²Biologia – Conjunto de populações de uma espécie que ocupam uma determinada região particular, e que diferem das populações de outras regiões.

³Coletividade de indivíduos que se diferencia por sua especialidade sociocultural, refletida principalmente na língua, religião e costumes, grupo étnico.

⁴Grupo étnico em relação com a nação, a região.

⁵Ascendência de um povo.

⁶O conjunto de antepassados de uma família ou de um indivíduo, linhagem.

Racismo: ¹Preconceito e discriminação direcionadas a alguém, tendo em conta sua origem étnico-racial, geralmente se refere à ideologia de que existe uma raça melhor que a outra.

²Sistema que defende a existência de uma raça considerada superior e que, em razão disso, deve

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Figura 2 - Dicionário escolar online (parte 2)

dominar outras, falando especialmente das pessoas brancas em relação a outros não brancos.

²Sistema que busca a superioridade de um grupo étnico-racial relativamente a outros, preconizando em particular, seu isolamento no interior do país, normalmente visando o extermínio de uma minoria: o racismo antissemita dos nazistas.

⁴Reunião dos conceitos que afirma existir uma hierarquia entre etnias ou raças.

Branquitude: ¹Racialidade construída sócio historicamente como uma ficção de superioridade, que produz a legítima e violência racial contra grupos sociais não-brancos e beneficia os brancos dando a eles privilégios materiais e simbólicos.

²O próprio conceito de superioridade racial que foi construída socialmente para justificar a discriminação contra os não-brancos.

Negritude: ¹Qualidade ou condição de negro.

²Sentimento de orgulho de identidade negra e conscientização do valor e da riqueza cultural dos negros.

³Sentimento de orgulho ou conscientização acerca da cultura negra, valorização das peculiaridades, valores

culturais e/ou orgulho racial, pertencente à cultura dos negros.

Branqueamento: ¹Ideologia como a solução para o excesso de indígenas, mestiços e negros.

²Branquear a população - só brancos.

Periferia: ¹Numa cidade, região afastada do centro urbano e que geralmente abriga população de baixa renda.

²Condição do que fica nos arredores, nas vizinhanças de algum lugar, contiguidade.

Cultura: ¹Conjunto das estruturas sociais, religiosas etc., das manifestações intelectuais, artísticas etc., que caracteriza uma sociedade, diferenciando-a de outras.

²Conjunto de características e conhecimentos de um determinado grupo de pessoas, abrangendo a língua, religião, culinária, hábitos sociais, músicas e artes.

Democracia Racial: ¹Conceito que nega a existência do racismo no Brasil. É tratada como mito e ideologia por buscar exprimir a vigência de uma suposta democracia plena que se estenderia às pessoas de todas as raças, a despeito das desigualdades motivadas pelo racismo no país e por estruturas

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

O segundo passo era pesquisar sobre expressões racistas utilizadas no cotidiano. Na sala de aula e fora dela, é comum os alunos se depararem com expressões que aparentemente não carregam o caráter racista. Nesse viés, a naturalização dessas falas faz com que tanto o emissor quanto o ouvinte não questionem a historicidade por trás delas e, por isso, acreditam na ausência de relação com o passado escravista e a forma como os negros no Brasil foram tratados no pós-abolição. Problematicada essa questão, orientei que utilizassem um aplicativo de Inteligência Artificial – ChatGPT – para obterem mais rapidamente os resultados e, para surpresa de todos, o aplicativo reportou que não poderia apresentar tais resultados por ser impedido de apresentar conteúdo de cunho racista. Isso estimulou a curiosidade dos grupos os quais se debruçaram sobre dicionários de papel antigos e em sites de pesquisa científica para encontrar os significados das expressões.



Vejamos algumas palavras pesquisadas:

Figura 3 - Dicionário escolar online (parte 3)

Meia tigela: Os negros que trabalhavam à força nas minas de ouro nem sempre conseguiram alcançar suas "metas". Quando isso acontecia, recebiam como punição apenas metade da tigela de comida e ganhavam o apelido de "meia tigela", que hoje significa algo sem valor e medíocre.

Mulata: Na língua espanhola, referia-se ao filhote macho do cruzamento de um cavalo com uma jumenta ou de jumento com uma égua. A enorme carga pejorativa é ainda maior quando se diz "mulata tipo exportação", retratando a visão do corpo da mulher negra como mercadoria. A palavra remete à ideia de sedução, sensualidade.

Cor do pecado: Utilizada como elogio, se associa ao imaginário da mulher negra sensualizada. A ideia de pecado também é ainda mais negativa em uma sociedade pautada na religião, como a brasileira.

Não sou tuas negras: A mulher negra como "qualquer uma" ou "de todo mundo" indica a forma como a sociedade a percebe: alguém com quem se pode fazer tudo. Escravas negras eram literalmente propriedade dos homens brancos e utilizadas para

satisfazer desejos sexuais, em um tempo no qual assédios e estupro eram ainda mais recorrentes. Portanto, além de profundamente racista, o termo é carregado de machismo.

Denegrir: Sinônimo de difamar, possui na raiz o significado de "tornar negro", como algo maldoso e ofensivo, "manchando" uma reputação antes "limpa".

A coisa tá preta: A fela racista se reflete na associação entre "preto" e uma situação desconfortável, desagradável, difícil, perigosa.

Serviço de preto: Mais uma vez a palavra preto aparece como algo ruim. Desta vez, representa uma tarefa malfeta, realizada de forma errada, em uma associação racista ao trabalho que seria realizado pelo negro.

Mercado negro, magia negra, lista negra e ovelha negra: Entre outras inúmeras expressões em que a palavra negro representa algo pejorativo, prejudicial, ilegal.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Figura 4 - Dicionário escolar online (parte 4)

adulta. Falar mal das características dos cabelos afros também é racismo.

Feito nas coxas: A origem da expressão popular deu-se na época da escravidão brasileira, onde as telas eram feitas de angila, moldadas nas coxas dos escravos.

Samba do crioulo doido: Título do samba que satirizava o ensino da História do Brasil nas escolas do país nos tempos da ditadura, composto por Sérgio Porto (ele assinava com o pseudônimo de Stanislaw Ponte Preta). No entanto, a expressão debochada, que significa confusão ou trapalhada, reafirma um estereótipo e a discriminação aos negros.

Crioulo/Negão: Era a designação do filho de escravizados, é um termo extremamente pejorativo e discriminador do indivíduo negro ou afrod descendente.

Tem carãoço nesse angu: A expressão possui origem em um truque realizado pelos escravizados para melhor se alimentarem. Quando o prato era composto por angu e fubá, o que acontecia com frequência. A escravizada que lhes servia, por vezes, conseguia

esconder um pedaço de carne ou alguns torresmos embebo do angu.

Nhaca: Desde o português do Brasil Colônia, vem sendo usada para se referir ao mal cheiro, forte odor, no entanto, Inhaca é uma ilha de Maputo, em Moçambique, onde vivem os povos Nhacas, um povo Bani.

Disputar a nega: Possui sua origem não só na escravização, como também na misoginia e no estupro. Quando os "senhores" jogavam algum esporte ou jogo, o prêmio era uma escravizada negra.

Preto de alma branca: Tentativa de elogiar uma pessoa preta fazendo referência à dignidade dela como algo pertencente apenas às pessoas brancas.

Macumbeiro/Galinha de macumba/Chuta que é macumba: Expressão que discrimina as (as) praticantes de religiões de matriz africana.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Inveja branca: Mais uma expressão que associa o negro ao comportamento negativo. Inveja é algo ruim, mas se ela for branca é suavizada.

Amanhã é dia de branco: Essa expressão tem muitas explicações. De acordo com estudiosos e por explicações do senso comum tal informação foi criada em alusão ao uniforme de marinha. Outra justificativa para a declaração é feita com menção a nota de mil cruzeiros, que possui a estampa do Barão do Rio Branco e, portanto, usava trajes brancos. Resumindo, dizer que o dia posterior é "de branco" significa que é um dia de trabalho ou ganhar dinheiro. Mas, sabe-se que tal dito popular foi ganhando sentidos preconceituosos, uma maneira de mostrar a "inferioridade dos negros".

Criado-mudo: O nome do móvel que geralmente é colocado na cabeceira da cama vem de um dos papéis desempenhados pelos escravos dentro da casa dos senhores brancos: o de segurar as coisas para seus "donos". Como o empregado não poderia fazer barulho para não atrapalhar os moradores, ele

era considerado mudo. Logo essa expressão se refere a esses criados.

Doméstica: Domésticas eram mulheres negras que trabalhavam dentro da casa das famílias brancas e eram consideradas domésticas. Isso porque os negros eram vistos como animais e por isso precisavam ser domesticados através da tortura.

Nasceu com um pé na cozinha: Expressão que faz associação com origens. "Ter pé na cozinha" é literalmente ter origens negras. A mulher negra é sempre associada aos serviços domésticos, já que as escravas podiam ficar dentro das casas grandes na parte da cozinha onde, inclusive, dormiam no chão (sua presença dentro da casa grande facilitava o assédio e estupro por parte dos senhores).

Barriga suja: Outro termo que faz relação é origem. É usado quando a mulher tem um filho negro. Se ela teve um filho negro, algo impuro – como uma "barriga suja" – explica esse fato.

Cabelo ruim, duro ou de bombil: São falas racistas mais usadas principalmente na fase da infância, pelos colegas. No entanto, elas se perpetuam até a vida



De posse das anotações, fomos ao estudo da noção de cidadania elaborada no início do período republicano, na Constituição de 1891, com a definição do direito ao voto para os homens alfabetizados, deixando de fora a maior parte da sociedade incluindo mulheres, negros e indígenas. Aqui é a prática do exercício da descolonização do currículo e da narrativa do livro didático, isto é, identificar o discurso eurocêntrico nas formas como colonizador e colonizado são representados, verificando a hegemonia da versão do primeiro sobre o segundo, estabelecendo a chamada "colonialidade do saber" (CANDAU & OLIVEIRA, 2010). Este conceito, elaborado pelo pesquisador Walter Mignolo (2003), é utilizado para definir o processo de hegemonização da cultura do saber europeu sobre o silenciamento do saber dos povos colonizados, a partir do século XV que cita "Pois, enquanto a primeira é a história dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma história de negações e de rejeição de outras formas de racionalidade e história" (2010, p. 22).

Seguindo essa análise, a ausência de informações no livro didático de história usado pelos alunos, impulsionou a pesquisa em outras fontes para encontrar versões que valorizassem os sujeitos históricos invisibilizados e subalternizados na narrativa histórica oficial, ao mesmo tempo que possibilitasse aos estudantes uma visão mais social e diversificada do período da primeira República no Brasil.

Pesquisas sobre alguns marcos históricos da sociedade brasileira como o arraial de canudos, a revolta da chibata e a vida nas primeiras de favelas no Rio de Janeiro serviram de inspiração para compreender o quadro de exclusão e discriminação vivida por nordestinos e cariocas negros no atual contexto.

Fundamentado nesses estudos, as equipes se organizaram para que cada aluno produzisse um conto ambientado no tempo presente, tendo como cenário situações do cotidiano envolvendo discriminação racial e que fizessem alguma referência aos temas históricos abordados. Por fim, deveriam apresentar ações que combatessem a prática do racismo e reforçasse a equidade e o respeito entre todos os cidadãos. Atentemos abaixo alguns deles:



Figura 6 - Conto “Escola x Racismo”

ESCOLA X RACISMO

Laynna, Luciele e Maria

A escola é realmente um lugar acolhedor e compreensivo? Se sim, então por que eles não fizeram nada quando eu disse que estava sofrendo racismo dos meus colegas de classe?

Eu me chamo André e sofro racismo dentro da minha escola, escola essa que fala sobre o quão errado é a exclusão racial, a discriminação, o preconceito, o racismo e todas essas coisas. Mas por que quando eu, um cara negro, que não tem as melhores notas, fala que está sofrendo racismo daqueles que são os queridinhos dos professores e têm pais com ótimas condições financeiras, eles simplesmente viram as costas e falam que tudo não passa de uma brincadeira e é para mim deixar de lado que logo acaba.

É realmente a mesma escola? Infelizmente sim.

Mas eu não posso deixar que as coisas permaneçam desse jeito! Por isso, chamei os alunos negros para fazermos o nosso próprio protesto em

busca dos direitos que temos por lei. Produzimos cartazes e espalhamos pela escola durante alguns dias e no dia 20 de novembro, dia da consciência negra, fizemos um protesto em frente a sala da diretoria para reivindicar nossos direitos como estudantes e ter lugar de fala naquele local.

Ao final de tudo isso, a escola começou a escutar as vítimas e punir os causadores dos atos racistas após se desculparem por não terem feito nada antes com os alunos que sofreram racismo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Figura 7 - Conto “Quando descobri que era racismo”

QUANDO DESCOBRI O QUE ERA RACISMO

Laynna e Rillary

Eu sofro muito racismo desde a minha infância, achava que isso era normal. As pessoas me chamavam de preta, pretinha do codô, cabelo de palha de aço ou ruim e muito mais. Eu pensava que era brincadeira e que eles até queriam ser meus amigos. Eu ouvia muitas pessoas falando a palavra racismo, mas eu não sabia o significado dela, então pensava que era só mais uma palavra qualquer.

Fui crescendo sem saber que estava sofrendo racismo, levava tudo na brincadeira pensando que realmente era.

Depois de alguns anos, uma menina começou a ser minha amiga na escola e com o tempo nós viramos melhores amigas. Mas com nossa aproximação um grupo de amigos começou a implicar com ela e ainda mais comigo, houve um dia em que eles falaram o seguinte:

- Nossa! Como você consegue andar com essa preta encardida? – um falou.

- Será que ela não tem medo de coisa ficar “preta”, sacou? – outro falou para o seu próprio grupinho e todos riram.

Aquelas frases estavam repletas de racismo, eles falavam expressões racistas, eles eram racistas.

Quando eu perguntei a minha amiga o que significava a palavra racismo, ela respondeu que era o preconceito, discriminação, exclusão racial e social à pessoas negras.

- Eu não sou racista como vocês, que falam isso e a excluem por conta de sua cor. Saibam que isso é racismo! Ela ser negra não a deixa inferior e vocês, que sua cor não é motivo para fazer essas piadinhas e brincadeirinhas de mau gosto! Parem de ser desse jeito, racistas, preconceituosos e que a excluem pela cor dela ser diferente a de vocês! RACISMO É CRIME!

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Figura 8 - Conto "Visão distorcida"

VISÃO DISTORCIDA

Laynna e Ruan

Certo dia, Tiago pediu um uber para voltar para casa, mas assim que viu que o motorista era um negro tentou cancelar a corrida, mas não conseguiu e então, de um hora para outra o seu amigo chegou e disse:

"E aí Tiago! Mano a coisa tá preta para mim, eu tô sem dinheiro para pedir um uber, então eu posso ir com você?"

Então Tiago respondeu:

"Sim amigo, mas eu pedi um uber e para o meu azar veio um negão."

"Vixe! Então eu acho que nem vou." O outro disse:

"Mas pode ficar tranquilo que ele não vai fazer nada, porque é só acionar a polícia e ela já vai ficar na cola desse crioulo." Tiago falou.

Por fim, o uber chegou, os amigos entraram com desconfiança, mas foram. O uber começou uma conversa com eles e não é que gostaram do homem? Quando chegaram no seu destino eles falaram:

"Estávamos pensando em várias coisas ruins de você é gente boa!"

É um preto de alma branca! Pagaram a corrida e saíram de carro.

Logo, o senhor se ofendeu e levantou-se saindo do carro e disse:

"Olhem rapazes, nem todo preto é ladrão, bandido e vagabundo, inclusive eu estou aqui trabalhando e vocês têm uma visão muito errada do negro, isso se chama racismo! Isso não é a primeira vez que acontece comigo, mas que seja a última!"

Como cidadão, procurei meus direitos. Então não façam isso novamente, racismo é crime.

Então, Tiago e seu amigo se desculparam com o senhor e disseram que jamais fariam algo tão horrível novamente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Figura 9 - Conto "Na escola todos são iguais e diferentes de mim"

NA ESCOLA TODOS SÃO IGUAIS E DIFERENTES DE MIM

Laynna

Helena, uma mulher negra, é formada em pedagogia há 10 anos.

Há alguns meses ela foi contratada para dar aula em uma escola particular, onde ensinaria crianças de 6 a 8 anos.

Durante algumas semanas ocorreu tudo normalmente, as crianças eram educadas, e aprendiam com rapidez.

A paz durou até uma reunião onde uma mãe estava indignada ao ver que seu filho estava sendo ensinado por uma mulher que segundo ela era preta do cabelo duro, favelada e que também poderia ser mulher de traficante, ela falou:

— Eu pago a mensalidade dessa escola para o meu filho ter uma boa educação! Como vocês podem deixar uma mulher dessa dar aula as crianças?

E se ela estiver ensinando coisas erradas como magia negra? Ser professora não é serviço de preto.

quem sabe ser doméstica não é melhor pra você?" A mãe iria continuar falar se não fosse interrompida por Helena:

— Olhe aqui minha senhora, eu sou preta com muito orgulho! Eu não nego as minhas raízes, mas você falar sobre o meu caráter? Isso eu não aceito! Sou preta sim, do cabelo "duro" sim, e com certeza é mais hidratado que o seu. Tenho um apartamento por perto e um marido honesto e trabalhador assim como eu, além disso, tenho certeza da minha profissão e sou qualificada para ela. Eu ensino apenas o que necessário para as crianças. Ao invés de reclamar pela minha cor, por ser simplesmente negra, você deveria se interessar pela educação e evolução da aprendizagem do seu filho! Você sabia que isso é racismo? Sabia que pela sua atitude e palavras eu posso lhe denunciar? Que terei testemunhas por você ter falado tudo isso em uma sala repleta de professores e pais? Bom, eu tenho um grande carinho pelo seu filho e por isso não o farei, mas saiba que caso isso ocorra novamente não terei pena. Crie seu filho sem preconceito, exclusão e racismo. E que isso sirva de lição para todos: Racismo é crime!

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Figura 10 - Conto “Meu maior crime foi nascer negro”

Meu maior crime foi nascer negro

Sempre quis ter a liberdade de andar nas ruas sem ser parado por alguém, eu até mesmo por perícias, por que será que eles pensam que eu sou uma ameaça para a sociedade? Sinceramente, acho que meu maior crime foi nascer negro.

Hoje eu passei por mais uma discriminação por causa de minha cor. Eu estava caminhando próxima à uma praça, eu vi uma senhora da terceira idade sentada em um banco, quando ela saiu da bancada ela esqueceu o seu celular, eu me aproximei de onde ela estava sentada e peguei seu celular sem segundas intenções, logo corri em direção à senhora para lhe devolver o celular, a qual ela havia esquecido, mas quando eu me aproximava dela, então, ela virou-se e viu o seu aparelho eletrônico em minhas mãos e, quando eu ia devolver seu celular ela fala:

- Seu furtador, você está querendo roubar meu celular?

Ela: Naquele momento eu me senti muito mal, então falei o seguinte:

- Senhora, não roubei seu celular, apenas vim trazê-lo para você, pois a senhora havia esquecido do mesmo na bancada da praça (naquele momento meu coração chocava por dentro). Quando falei a verdade para ela, ela nem ligou, pois nesse mundo o negro não tem voz e nem muito menos vez. Fui obrigado ouvir algo que eu não queria.

Ai a senhora continua a falar:

- mentira seu ladro, pois todos fazem assim, irei

chamar a perícia!

No momento eu pensava e só pensava, “o que tá acontecendo com as pessoas?” depois de escutar tantas palavras ofensivas daquela senhora, não aguentei e falei à ela:

- Chame mesmo a polícia!

Então ela fala isso:

- O quê? Você acha que vai se escapar dessa maraca, a polícia já está quase chegando. Naquele momento eu só queria ir embora, mas não podia, pois me daria como covarde. Será que agora eu não posso mais ajudar nenhuma pessoa? Talvez eu tenha razão, é melhor eu ficar calado no meu canto, quem sabe assim eu me livre de problemas.

Quando a polícia chegou, não me deu oportunidade de me explicar o que aconteceu, então eu fui preso. Mas depois de dois dias eu fui liberado, analisaram as câmeras de segurança nas áreas em que eles estavam, e virem que eu não havia roubado o celular daquela senhora.

Bom, depois disso eu entrei com um processo, processei a senhora e o policial, pois o policial naquele momento não deixou eu explicar o que estava acontecendo e me levou preso na mesma hora, e a senhora processou ela por racismo. Eu não acho certo as pessoas pagarem uma certa quantia de dinheiro só por terem cometido alguns erros, mas talvez eu esteja errado, pois esse deve ser o único jeito que eles aprendem a não jogar uma pessoa pela cor. E não a minha cor nunca irá definir quem eu sou.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Figura 11 - Conto “Minha cor é sempre um crime”

Minha cor é sempre um crime

Hoje foi o meu aniversário, como eu moro longe de minha família, eu resolvi jantar fora de casa. As 19:00 da noite eu já estava pronto para ir, não caprichei muito na roupa, só porque só iria jantar em um restaurante e vim embora. Quando cheguei lá no restaurante fiquei um pouco constrangido, porque algumas pessoas que estavam no restaurante começaram a me olhar de forma estranha. Bom, eu nem liguei para isso, logo escolhi uma mesa, e esperei alguém vir me atender, chamei e chamei o garçom parecia que ele não queria me atender. Depois de esperar uma vida para ser atendido, um garçom veio e falou:

-O senhor vai querer alguma coisa? Então eu fiz o pedido e logo garçom fala:

-Você tem dinheiro para pagar isso? Eu falei:

- Sim, tenho. No momento não tinha entendido. Então o garçom fala:

-Eu fiz essa pergunta, porque é só isso que pessoas da sua idade só sabem fazer, roubar, matar e enganar as pessoas. Eu falei:

-Nossa! Não acredito que isso está acontecendo justo no meu aniversário.

Então eu falei para trazer o meu pedido, mas ele falou isso:

-Eu quero que você vá embora seu preto nojeiro.

Eu fiquei muito triste com essa situação, e me estressei, pedir para chamar. Quando o gerente veio até mim, eu falei logo tudo o que iria fazer, então disse isso:

-Olha eu vou processar esse restaurante inteiro. O gerente perguntou, por que? Então eu falei:

-Por que esse garçom está me chamando de preto.

Depois que falei que iria processar o restaurante o garçom implorou para que eu não fizesse aquilo. Eu falei que iria fazer sim, por que ninguém merece ser tratado dessa forma, não sei porque as pessoas agem dessa forma, não sei até quando isso vai durar, mas o que eu passei não desejo essa situação para ninguém.

Moral da história:
nunca jogue o livro pela sua capa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

O efeito da atividade resultou em cinco livros impressos na escola que foram apresentados e debatidos pelos autores no pátio para todo o corpo discente, conforme as imagens contidas neste manual. Nos debates, os alunos das demais turmas puderam fazer perguntas sobre racismo, preconceito, discriminação e educação antirracista. É importante frisar que foi um momento de muito aprendizado onde todos puderam compartilhar experiências e aprender como identificar e combater práticas racistas.

Figura 12 - Livros produzidos pelos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Figura 13 - Leitura dos contos produzidos



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Figura 14 - Momento de abertura para perguntas e debates



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Figura 15- Visita dos alunos das outras turmas aos stands



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

O projeto recebeu o reconhecimento da gestão escolar e também da Secretaria Municipal de Educação que nos convidou para expor todo o material produzido pelos alunos na Feira de Culminância dos Trabalhos Escolares produzidos por todas as escolas do município. O impacto foi positivo para a comunidade escolar e a educação antirracista passou a ser tema primordial dos planos de trabalho da escola, sendo estudado e trabalhado até os dias atuais.



REFERÊNCIA

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo, Polen, 2019.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BATISTA, Ana Carolina Mota da Costa. **Relações étnico-raciais na voz do professor**: os debates curriculares no contexto quilombola. Dissertação de Mestrado: UFF, 2016.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: Leandro. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez.1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mar.2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, 2009. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. OLIVEIRA, Luiz Fernando de. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. v 26. n. 01. p. 15-40. Abril. 2010.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana L. S. **Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola**. São Paulo: Ação Educativa, Unicef, SEPPIR, MEC, 2013.

CARRETERO, Mario, ROSA, Alberto. e GONZALEZ, Maria Fernanda. **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CERRI, L. F. **Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica**. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 4, n. 11, p. 110-125, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/437>. Acesso em: 10 out. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Relação com a escola e o saber nos bairros populares**. Perspectiva. Florianópolis. 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico-Cultural. In: **Diversidade na Educação**. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br> Acesso em: 10 jan. 2020.

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

GOTLIB, Nádia. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

Karnal (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. – 6ª. Ed., 1ª. Reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010. MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.



MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 62, dez.2015,p.20-31

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: Anais Jornada Acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação da Unischttps://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402 >Acesso em: 02 nov. 2022.

Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista** (livro eletrônico). São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINSKY, Carla Bassanezi (organizadora). **Novos temas nas aulas de história.** 1. ed. 2ª Reimpressão – São Paulo: Contexto, 2010.

RIBEIRO, Djamilla. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** Por uma docência da melhor qualidade. 2010; 8ª ed., Editora Cortez.

RUSEN. Jorn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: UFPR, 2010. p. 23-40.

RÜSEN. Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: UFPR, 2010. p. 93-108.



SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; ARAÚJO, Patrícia Cristina De Aragão. **Ensinando História pelo olhar da diversidade étnico-racial: leituras da formação continuada de professores**. Reflexão e Ação, p. 207-220, 26 abr. 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEAL, André. **Os saberes históricos escolares (livro eletrônico): fenômenos didáticos na invenção das narrativas docentes em sala de aula**. Recife, PE: Edupe, 2023.

SILVA, Elisângela Coelho da. **A história da África na escola, construindo olhares "outros": as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado, UFPE: 2018.

SILVA, Petula Ramanauskas Santorum. MATHIAS, Mércia Santana. **A etnografia e observação participante na pesquisa qualitativa**. Ensaios pedagógicos. Vol. 2, n. 1, jan/abr. 2018, p. 54-61

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.