UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

CAMPUS SOSÍGENES COSTA

PORTO SEGURO – BAHIA

MESTRADO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

ANDRÉ DE JESUS LIMA

O PROTAGONISMO NEGRO COMO CENTRO DE SABER E PODER: POR UM ENSINO DE HISTÓRIA AFROCENTRADO NAS TERRAS EUNAPOLITANAS

Porto Seguro, Bahia

2021

ANDRÉ DE JESUS LIMA

O PROTAGONISMO NEGRO COMO CENTRO DE SABER E PODER: POR UM ENSINO DE HISTÓRIA AFROCENTRADO NAS TERRAS EUNAPOLITANAS

Apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia – Campus Sosígenes Costa (Porto Seguro/BA) a fim de obter o título de mestre.

Porto Seguro, 09 de Dezembro de 2021

BANCA EXAMINADORA

Orientadora – Profª Drª. Joceneide Cunha dos Santos (UFSB/UNEB)

Profª Drª. Célia Santana Silva (UNEB)

Profª Drª. Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira dos Santos (UFSB)

Profº Dr. Gean Paulo Gonçalves Santana (UFSB/UNEB)

RESUMO

Enquanto elemento pertencente ao cotidiano, o racismo ainda é fator estruturante de silenciamentos no ambiente escolar, onde o pensamento negro em suas mais diversas vertentes mostra-se inserido em uma atmosfera densa de estereótipos e preconceitos. Imbuída destes pressupostos, a presente pesquisa objetiva repensar as representações de África por meio de uma História africana que utiliza como base o conhecimento africano, tendo como parâmetro concepções acerca de África, raça e racismo. A presente proposta de ensino teve como alvo as/os estudantes de uma turma de 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública do município de Eunápolis/BA. Serão observados os *(re)posicionamentos* discentes sobre o tema ao longo das atividades desenvolvidas, sendo este trabalho uma ferramenta para o aperfeiçoamento da prática docente. Para isso, é apresentado um *Ensino de História Afrocentrado* que dialoga a importância de um redimensionamento epistêmico em aulas de História da África por trazer uma perspectiva africana de saberes tal qual nos fala o historiador OLIVA (2007). Tal proposta circunscreve-se na Lei 10.639/03 e nas diretrizes para a educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil. Enquadra-se nos parâmetros curriculares da BNCC, dialogando uma educação antirracista em MUNANGA (2005) e GOMES (2005), pautado numa educação para a liberdade apoiada em hooks (2013) e FREIRE (1967). Para atender às demandas de um ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, o artefato metodológico a ser utilizado nas aulas consiste em um e-book produzido de forma autoral através de pesquisas bibliográficas que contextualizem as independências africanas do século XX por intermédio do pensamento de intelectuais negros como Frantz Fanon, Kwame Nkrumah e Amilcar Cabral, entendendo as heranças coloniais do racismo deixadas nos reflexos que temos da África. Busca entender o pensamento africano por trás das lutas pela libertação, dialogando tais epistemologias em uma ecologia de saberes conforme SANTOS (2007).

Palavras-chave: *História da África, Afrocentricidade, Independências Africanas, Eunápolis, Ensino de História.*

ABSTRACT

As an element that belongs to everyday life, racism is still a structuring factor for silencing in the school environment, where black thought in its most diverse aspects is shown to be inserted in an atmosphere dense with stereotypes and prejudices. Imbued with these assumptions, this research aims to rethink the representations of Africa through an African History that uses African knowledge as a basis, having as a parameter conceptions about Africa, race and racism. This teaching proposal was aimed at students from a 9th grade class of elementary school in a public school in the city of Eunápolis/BA. Students (re)positioning on the subject will be observed throughout the activities developed, this work being a tool for the improvement of teaching practice. For this, an Afro-centered History Teaching is presented that dialogues the importance of an epistemic redimensioning in African History classes, as it brings an African perspective of knowledge as the historian OLIVA (2007) tells us. Such proposal is circumscribed in Law 10.639/03 and in the guidelines for the education of Ethnic-Racial Relations in Brazil. It fits into the BNCC curriculum parameters, dialoguing an anti-racist education in MURANGA (2005) and GOMES (2005), based on an education for freedom supported by hooks (2013) and FREIRE (1967). To meet the demands of remote learning during the COVID-19 pandemic, the methodological artifact to be used in classes consists of an e-book produced in an authorial way through bibliographical research that contextualizes the African independence of the 20th century through thought of black intellectuals like Frantz Fanon, Kwame Nkrumah and Amilcar Cabral, understanding the colonial legacy of racism left in the reflections we have in Africa. It seeks to understand the African thought behind the struggles for liberation, dialoguing such epistemologies in an ecology of knowledge according to SANTOS (2007).

Keywords: *African History, Afrocentricity, African Independences, Eunápolis, History Teaching.*

Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

S237p Lima, André de Jesus, 1986 -
O protagonismo negro como centro de saber e poder: por um ensino de história afrocentrado nas terras eunapolitanas./ André de Jesus Lima. – Porto Seguro, 2022.
203 f.

Orientadora: Joceneide Cunha dos Santos
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais. Campus Sosígenes Costa.

1. África (História). 2. Afrocentricidade. 3. África (Independências). 4. Eunápolis, BA. 5. História – Ensino. I. Santos, Joceneide Cunha dos. II. Título.

CDD – 372.9

Elaborado por Lucas Sousa Carvalho - CRB-5/1883

"É preciso procurar incansavelmente as repercussões do racismo em todos os níveis de sociabilidade".

Frantz Fanon, 1980

À memória eterna de minha mãe, viva em meu coração, em meus caminhos e em minhas lembranças.

Edma de Jesus Lima

1961 – 2021

AGRADECIMENTOS

Ao longo da vida caminhamos sempre ao lado de pessoas que de alguma forma contribuíram com nosso desenvolvimento ao longo de trechos do nosso trajeto. Algumas pessoas surgem em nossas estradas, ao passo que outras existem nelas, nos acompanhando por longas caminhadas e continuando a andar conosco por muito tempo. Sempre existem as pessoas que continuam conosco eternamente, pulsando sentimentos e emoções profundas em nossos corações, impulsionando a força motriz que sustentam nosso caminhar. Outras forças também nos movem e nos sustentam por meio da fé. A crença de que sempre existe um ente superior entre nossos passos vem de longe, e com esta crença, longe vamos, não importa qual seja. Basta que se tenha fé, e que zele por ela.

Agradeço primeiramente aos Orixás que tanto me acalentam em dias difíceis, quando as pedras do caminho (de qualquer ordem) se fazem intransponíveis. Exú por proteger meus caminhos e me livrar dos inimigos! *Laroyê*! A Ogun por estar na vanguarda de meus passos. *Kán be lé Ogún*! A Babá mim Ologunedé pelo equilíbrio e pelos dias belos que me proporciona toda vez que movo a sola de meus pés. *Loci Arè*! *Eruawò*! A Oxóssi pela vida, pela fartura de dias. *Okê Arô Aro*! *Arolè*! A Obaluayê pela saúde e pelos livramentos! Silêncio! O Grande Rei está em terra! *Atotô*! A Oxumaré pela renovação de ciclos em minha vida. *Arroboboi*! A Iyá mi Oyá pelos bons ventos que tem mandando em minha direção, me impulsionando com destreza pelos caminhos da vida. *Epahey*! A Oxum pela fertilidade de idéias e pelo nascimento de novas esperanças em meus horizontes! *Okâ mi mó Osún*! A Iemanjá pelo cuidado a meu ori. *Odó Iyá*! A Xangô pela alegria, mas também pela firmeza que meus passos precisam para caminhar nestas estradas. *Kaò Kabiesilé*! A Oxalá por me manter vivo e digno de receber tudo o que preciso para continuar firme nos passos que movimentam a sola de meus pés! *Epi Epi Babá*! Enfim, a Orisá Gbobo pela vida, pela oportunidade, pela esperança, pelo alento. *Adupé ò*! *Motumbá*!

Agradeço e dedico este trabalho à minha mãe, Edma, amor eterno de uma vida, que hoje se faz presente em emoções e memórias, mas que estaria feliz com o vencer desta minha etapa. Suas palavras e conselhos serão levados para toda uma vida, mostrando-me que ensinamentos são para serem absorvidos e vividos. Se hoje estou aqui, escrevendo essas linhas, credito essa honra a esta grande mulher que foi e continua sendo dentro de mim e de todas as pessoas que com ela puderam compartilhar um pouco da vida. Agradeço a meu pai José Lima e a meu irmão

Thiago Lean pela família que temos e que juntos sustentamos, mesmo após a ida tão recente e repentina de nossa mãe, esposa, amiga e companheira.

Agradeço à minha orientadora e amiga Joceneide Cunha dos Santos, pelas horas de dedicação e conselhos diretivos, buscando sempre pelo meu aprimoramento como profissional, como acadêmico e como ser humano. Sua presença em meus caminhos trouxe somente direcionamentos positivos, desde a parceria inicial na Universidade do Estado da Bahia – Campus XVIII / Eunápolis em minha produção monográfica. Obrigado pela parceria e afetos! Igualmente agradeço às professoras e amigas Célia Santana e Sandra Gama, ambas da UNEB, minhas mentoras no curso Licenciatura em História pelas horas e carinhos dedicados nos momentos de preparação para o ingresso no PPGER. Meus sinceros respeitos e afetos a todas!

A Danilo Serafim pela parceria tanto nos caminhos belos quanto nos tortuosos e difíceis que a vida nos põe. Aos meus colegas de mestrado Ana Paula, Atenor e Jamilly por dividirmos as angústias mas também as alegrias e prazeres da produção acadêmica. À minha amiga Núbia pela cumplicidade e afeto de todos os dias.

Não poderia deixar de agradecer a pessoas das quais não necessariamente dizemos os nomes, mas que compreendem um sentimento coletivo de gratidão ao lembrarmos dos espaços que nos foram permitidos adentrar em nossas andanças: à UNEB – Campus XVIII Eunápolis pela minha formação como Professor de História, à UFSB e ao PPGER pela oportunidade de cruzar mais uma linha de chegada e me mostrar outro horizonte que se abre, abrindo assim o caminho para outra partida. À Escola Modelo Municipal Antônio Batista pela acolhida da proposta e auxílio nas etapas necessárias. Em especial, agradeço às/aos estudantes envolvidos na execução da proposta, pois tornaram possível meu aprimorar docente.

A todas as pessoas que mesmo sem estarem presentes nestas linhas, estão presentes em minha vida, em minhas estradas, em meu coração. São amigas e amigos presentes sempre de alguma forma junto ao meu caminhar. Meu muito obrigado e meus sinceros afetos a cada uma e cada um de vocês!

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1.1 - Quantitativo geral de estudantes 68

Tabela 1.2 – Localização da moradia das/dos estudantes 68

Tabela 1.3 – Composição familiar das/dos estudantes 69

Tabela 1.4 – Auto declaração da cor ou raça 69

Tabela 1.5 – Auto declaração no tocante às crenças religiosas 70

Tabela 1.6 – Acesso à internet via smartphone para estudar 71

Tabela 1.7 – Percepções sobre África 73

Tabela 1.8 – Percepções sobre Racismo 75

Tabela 1.9 - Estrutura do planejamento quinzenal-ensino remoto 87

Tabela 2.0 – Plano da Aula 01: Sequência Didática 109

Tabela 2.1 – Plano da Aula 02: Sequência Didática 111

Tabela 2.2 – Questões propostas na Sequência Didática 116

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1.1 – Capa e Sumário do e-book 90

Imagem 1.2 – Manifestações contra o racismo nos EUA e no Brasil (e-book) 93

Imagem 1.3 – A oralidade africana em Hampaté Bã 94

Imagem 1.4 – Referências do Texto 2 e Símbolos Adinkra 99

Sumário

INTRODUÇÃO.....13

CAPÍTULO I

(RE)POSICIONAR OS SABERES NEGROS NA SALA DE AULA: O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E LIBERTADORA.....29

1.1. APARATO LEGAL: A LEGISLAÇÃO NAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....32

1.2. COLONIALIDADE, RAÇA E RACISMO: A NEGAÇÃO EXISTENCIAL DE UMA EPISTEME NEGRA.....35

1.3. OS REFLEXOS AFRICANOS NO IMAGINÁRIO OCIDENTAL: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO.....39

1.4. EDUCAÇÃO LIBERTADORA E ENSINO DE HISTÓRIA: PENSANDO UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA NEGRA COMO LEITURA DA VIDA.....46

CAPÍTULO II

CAMINHANDO PELO PROJETO E CONHECENDO SUJEITOS: TECENDO ANÁLISES SOBRE CIDADE, BAIRRO, ESCOLA E ESTUDANTES.....52

2.1. EUNÁPOLIS: SITUANDO SUA HISTÓRIA NO TEMPO ATUAL.....53

2.2 O BAIRRO JUCA ROSA E SEUS ELEMENTOS NEGROS.....56

2.3. A ESCOLA MODELO MUNICIPAL ANTÔNIO BATISTA: DE SUA FUNDAÇÃO AOS DIAS ATUAIS.....60

2.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EMMAB: UM OLHAR ÉTNICO-RACIAL SOBRE SUAS BASES IDELÓGICAS.....61

2.5 AS/OS ESTUDANTES DO 9º ANO PARTICIPANTES DA PESQUISA.....67

2.6 ÁFRICA, RAÇA E RACISMO: PERCEPÇÕES INICIAIS DAS/DOS ESTUDANTES.....72

CAPÍTULO III

ENSINO DE HISTÓRIA AFROCENTRADO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE INTERVENÇÃO 79

3.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA 80

3.2 SOBRE O ENSINO REMOTO EM EUNÁPOLIS 82

3.3 ARTEFATO METODOLÓGICO: APRESENTANDO O E-BOOK 86

3.4 ACEITAÇÃO DA PROPOSTA PARA EXECUÇÃO: DIÁLOGOS COM A DIREÇÃO DA ESCOLA, COORDENAÇÃO E PROFESSORA REGENTE 100

3.5 O MÉTODO DA PESQUISA-AÇÃO APLICADO EM UM ENSINO ANTIRRACISTA 101

3.6 DESCREVENDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA 107

3.7 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS/DOS ESTUDANTES 114

O QUANTO FOI POSSÍVEL AVANÇAR COM UM ENSINO DE HISTÓRIA AFROCENTRADO? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 129

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 132

ANEXOS 138

INTRODUÇÃO

Falar de uma educação libertadora e antirracista é um processo que demanda uma compreensão acerca dos fatores sociais, políticos e ideológicos que levam à necessidade de se estudar, analisar, refletir e criar estratégias para uma educação que não negue o passado histórico dos povos oriundos de África. Muitos são os que se dedicam ao trabalho árduo por uma educação que contemple realidades, histórias e memórias. Ao refletir sobre um ensino de História da África por uma perspectiva negra, refleti sobre o quão imensas são as possibilidades de trabalho partindo desta única ideia. O que busco trazer é uma das muitas possibilidades que a temática propicia, sendo inclusive uma das armas possíveis no combate às diversas formas que o racismo se apresenta nos mais diversos ambientes, entre eles o escolar.

Uma possibilidade diz respeito a um *(re)posicionamento epistêmico* ao propor uma nova posição de valor às vozes africanas no espaço escolar, trazendo para o centro da discussão a potência dos saberes negros na luta anticolonial africana. Baseada nos ideais filosóficos da *Afrocentricidade* encontrados no africano Molefi Kete ASANTE (1980), uma proposta de *Ensino de História Afrocentrado* objetiva repensar as representações de África por meio de uma História africana que utiliza como base o conhecimento africano, tendo como parâmetro concepções acerca de África, raça e racismo das/dos estudantes ao longo das atividades desenvolvidas, atentando a quais impactos podemos ter nessas representações através de um ensino centrado em conhecimentos africanos. Deste modo, um dos objetivos específicos deste trabalho reside na produção de um material didático digital para uso das/dos estudantes nas aulas, trazendo um olhar negro de conhecimentos históricos sobre as independências africanas, discutindo o racismo. Outro objetivo específico se refere à produção de uma sequência didática para o trabalho com o material digital, contribuindo e percebendo os redimensionamentos da prática docente por meio de uma educação antirracista

Para isso, as/os estudantes serão imersos em uma análise do pensamento africano através deste material didático, que trará os contextos históricos dos significados de colonialidade raça, e racismo como preparativos para se contemplar a construção de um mundo colonial pautado no elemento raça, evidenciando a luta africana por libertação no contexto das independências. E cabem aqui algumas questões na busca deste diálogo: Como as/os estudantes perceberão as vozes e os conhecimentos africanos neste contexto de pensamento? De fato é possível compreender um pensamento africano na luta antirracista ao se abordar as lutas pela independência na África? Prezar pela igualdade de todas e todos e dialogar com a diversidade

na escola é permitido sim, mas até que ponto? Educadores, responsáveis e os próprios estudantes; quem reage a este tipo de conhecimento e ensino?

Com vistas a responder tais questões, a metodologia de trabalho utilizada para captação e análise dos dados dialoga com o esquema de pesquisa-ação proposto por David TRIPP (2005). O elemento de análise desta pesquisa consiste nas percepções de África presentes no imaginário das/dos estudantes antes, durante e após os processos de aprendizagens que podem ocorrer após as aulas. Através destes dados acreditamos ser possível avaliar o quanto podemos avançar em uma discussão antirracista nas escolas através de um Ensino de História Afrocentrado, bem como avaliar o impacto do material didático produzido para as/os estudantes. Para isso, a pesquisa-ação parte enquanto método processual e analítico dos dados levantados em sala de aula, funcionando como "uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos" (TRIPP, 2005, p. 445).

Dessa forma a investigação repousa nos referenciais discentes sobre o tema, bem como na prática docente, investigando como propostas inovadoras de trabalho acerca da temática negra podem ganhar visibilidade em sala de aula. Neste esquema todos os dados do processo de ensino serão analisados, desde o momento inicial da sondagem até o fechamento total da pesquisa, avaliando os resultados, as dificuldades, as facilidades, se alcançadas ou não algumas das competências e habilidades que pensamos para as aulas e o material didático, bem como os motivos. Os dados serão produzidos à medida em que a pesquisa caminha, ou seja, a cada nova ação tanto do professor-pesquisador quanto das/dos estudantes um novo elemento para compor o quadro de análise da pesquisa é produzido.

Pensando nisso, de modo a compreender o público a quem se destina a referida proposta, foi feita uma sondagem das/dos estudantes acerca das percepções iniciais sobre a África que perpassam suas mentes, analisando como os conceitos de raça e racismo dialogam na construção deste imaginário. A partir desta sondagem as/os estudantes iniciaram as atividades por meio de um plano imersivo na discussão dos processos ideológicos do racismo enquanto produtos de uma colonialidade, atentando para a perspectiva africana de liberdade no processo das independências a partir de recortes textuais de pensadores africanos.

Segundo MUNANGA (2005, p. 15), é sabido que vivemos em um mundo eurocêntrico, referenciado de forma eurocêntrica, que ensina e reproduz um modelo de mundo na escola e na sociedade. Percalços são inevitáveis e esperados. Por isso é necessário se preparar para eventuais enfrentamentos. É necessário se munir com as armas que o Movimento Intelectual

Negro nos deixa disponíveis para lutar contra o racismo nos mais diversos ambientes sociais. Desta feita, através desta pesquisa viso contribuir para uma possível ressignificação de África e dos elementos africanos no cotidiano por parte do grupo discente ao qual se dirige a presente proposta.

Partindo da premissa de que ninguém nasce preconceituoso, mas aprende a sê-lo, conforme afirma o Babalorixá e Professor Doutor em semiótica Sidnei NOGUEIRA (2020, p. 41), também é possível aprender a identificar o racismo enquanto prática presente no cotidiano, pensando formas de combatê-lo. Todavia, o pensamento eurocêntrico ecoa nos currículos escolares que por muito tempo colocaram o colonizador enquanto grande "descobridor" das terras americanas, creditaram aos invasores portugueses o "descobrimento" do Brasil, retratando o negro no papel de escravo e submisso ao domínio colonizador pelas formas de trabalho e opressão, marginalizado e a mercê das mazelas sociais. Pensar estas imagens enquanto construções eurocêntricas a partir de reflexos de uma África colonizada é o viés de Anderson Ribeiro OLIVA (2010), que analisa como tais estereótipos chegaram até a atualidade através do tempo e fortalecem o racismo que retroalimenta as estruturas sociais.

Um tempo em que também deslizam narrativas negras que concebem uma consciência de si e do meio, sendo assim protagonistas de suas histórias. Neste sentido, os historiadores africanos Boubou HAMA e Joseph KI-ZERBO (2010, p. 24) discutem o lugar da história nas sociedades africanas ao sul do Saara no período que precede a colonização, defendendo a concepção de um tempo africano. Afirmam que o tempo africano representa, para determinadas sociedades, um tempo mítico e social, tendo os africanos a consciência de serem os agentes de sua própria história. O tempo mítico para tais sociedades demarcava uma forma de ordenar o presente, servindo de um modelo de ação para que o desenrolar dos fatos do passado pudessem ser espelhados e assim julgados no presente. Desta feita, segundo o autor, o pensamento histórico possuía duas dimensões. A primeira diz respeito à intemporalidade, que designa um tempo ancestral e infinito que remonta histórias e fundamenta narrativas, ao passo que a segunda diz respeito à construção de um ideal coletivo em torno de uma história da comunidade, uma dimensão social (HAMA, KI-ZERBO, 2010, p. 24).

Uma história micro era baseada em um sentimento de auto regulação e autonomia no ato de construir o presente, pois por se tratar de uma história oral, existe a opção de divulgar uma "história oficial" que corrobore com as narrativas dos líderes passados (HAMA, KI-ZERBO, 2010, p. 29). O tempo africano então constitui-se em um tempo histórico no momento

em que este atua como edificador das narrativas sobre o homem e sua relação com o lugar. Segundo os autores,

> [...] na ausência da ideia do tempo matemático e físico contabilizado pela adição de unidades homogêneas e medido por instrumentos confeccionados para esse fim, o tempo permanece um elemento vivido e social. Nesse contexto, porém, não se trata de um elemento neutro e indiferente. Na concepção global do mundo, entre os africanos, o tempo é o lugar onde o homem pode, sem cessar, lutar pelo desenvolvimento de sua energia vital (HAMA, KI-ZERBO, 2010, p. 32).

O tempo africano não deve ser entendido como algo imutável e condicionante das ações humanas. Atua sim enquanto território de construções que está em intensa dinâmica. Neste sentido, a história é evocada com fins de marcar no tempo o desenvolvimento de si, do outro e de todos, um desenvolvimento humano. Assumindo um caráter político, a história do lugar é evocada a fim de legitimar e ordenar a sociedade na forma de "tradições". Assim, "mesmo sob a forma de contos e de lendas, ou de resquícios de mitos, trata-se de um esforço para racionalizar o desenvolvimento social" (HAMA, KI-ZERBO, 2010, p. 33).

O tempo por onde se construíam as narrativas do passado contava a história da comunidade em âmbito local, de modo a colocar o africano como protagonista de uma história de si e do mundo. A construção social do tempo também é levada em consideração ao analisar que dentro das atividades de comum participação (como as religiosas e as agrícolas), a coletividade na vivência dos fatos criava laços de pertencimentos individuais que somente faziam sentido em conjunto, constituindo uma história dinâmica e participativa. Com o advento do capitalismo, o africano passa a se ver enquanto coautor de uma história global, tendo seus sistemas sociais, políticos, econômicos e culturais enquadrados em esquemas que influenciariam tanto a forma como os africanos se viam, mas também construiria reflexos diversos sobre tais povos para o resto do mundo Ocidental (HAMA, KI-ZERBO, 2010, p. 36).

Tecendo uma análise acerca dos reflexos negativos de África construídos pelo pensamento ocidental presentes em OLIVA (2010), é notável o processo de emudecimento da cultura negra em diversos ambientes, entre eles o escolar. As temáticas negras nem sempre são tratadas com relações diretas a elementos africanos presentes na sociedade brasileira sem que haja o espectro do folclore, do exotismo. De fato, as tentativas de apagamento dos saberes negros foram parte de um grande projeto mundial que coloca a Europa como eixo central do mundo. Em torno dela, intelectuais construíram suas teorias e formas de enxergar o restante do planeta, conduzindo principalmente os povos da África a um processo de esquecimento e apagamento de suas raízes com o advento da escravização e do tráfico humano, bem como o pouco conhecimento e valorização dos seus intelectuais.

Uma racionalidade hegemônica tem o poder de dominar as mentes e os inconscientes ao longo do tempo por meio de um controle da produção de conhecimento, assegurando a disseminação em massa de ideologias que partam da classe dominante e a favor da classe dominante. Um discurso hegemônico centraliza um padrão de racionalidade em torno de si, marginalizando outros saberes e epistemologias. Sobre tal posição de marginalidade e silêncio, a autora indiana Gayatri Chakravorty SPIVAK (2010) discorre do que chama de "sujeito subalterno" frente aos mecanismos de poder operando na produção de um conhecimento hegemônico que lança seu olhar sobre os povos ao sul do Globo.

Buscando uma reflexão na produção científica e hegemônica ocidental sobre o Terceiro Mundo, a autora pontua a noção de representação por parte do intelectual que observa e analisa os sujeitos, mas que não traz em seus apontamentos uma visão que evidencie a experiência concreta do indivíduo subalterno, observando o Outro com os seus olhos, diagnosticando-o com seus próprios métodos (SPIVAK, 2010, p. 30-31). Tal questão é levantada tendo em vista sua análise sobre as relações de desejo/interesse por parte do pesquisador que valendo-se de seu olhar sobre o Outro não possibilita espaço para que os sujeitos subalternos falem por si, mas retrata-os a partir de um olhar representativo que tem como base de parâmetro o sujeito hegemônico europeu e sua forma de pensamento. Tal violência epistêmica contra todos aqueles que não se enquadram nessa perspectiva hegemônica de análise cria narrativas tendenciosas que acabam por se estabelecer como normativas (SPIVAK, 2010, p. 48).

Dessa forma, pensar em um sujeito subalterno é pensar o silenciamento de vozes que precisam falar sobre suas especificidades e suas formas de compreender e intervir no mundo. Mas não se trata de falar somente do que se conhece ou do que se vive, criando possibilidades para que os subalternos tenham espaço de fala. Envolve utilizar tais conhecimentos na luta para uma mudança da realidade para si e para os outros, atuando no combate à opressão das mais diversas formas construídas ao longo da História, criando espaços de fala para outras vozes silenciadas pelo processo epistemológico hegemônico.

Apresentadas as noções do tempo e da história para os povos africanos e como o pensamento hegemônico eurocêntrico tratou de silenciar tais vozes, convém se questionar: E se pudéssemos inverter a posição epistêmica de análise histórica através de um pensamento que *(re)posicionasse* as noções africanas como parâmetro de análise, buscando despir-se de um único tipo de visão e ornar-se com lentes que evidenciem outras formas de conhecimento? Buscar uma proposta de ensino que valorize tais saberes levou-me a encontrar inspirações na filosofia africana de Molefi Kete ASANTE (1980) que aborda o conceito de *Afrocentricidade.*

A centralidade de um saber hegemônico dá lugar a um pensamento que contempla todas as esferas do diálogo, realocando um novo valor epistêmico em seu centro, orbitando em torno de si as demais epistemologias dialógicas. Defendendo a definição do conceito, ASANTE (1980) afirma que

> Afrocentricidade é um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam. Em termos teóricos é a colocação do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos. Assim é possível que qualquer um seja mestre na disciplina de encontrar o lugar dos africanos num dado fenômeno. Em termos de ação e comportamento, é a aceitação/observância da ideia de que tudo o que de melhor serve à consciência africana se encontra no cerne do comportamento ético. Finalmente, a Afrocentricidade procura consagrar a ideia de que a negritude em si é um tropo de éticas. Assim, ser negro é estar contra todas as formas de opressão, racismo, classismo, homofobia, patriarcalismo, abuso infantil, pedofilia e dominação racial branca (ASANTE, 1980, p. 03)

Observando as palavras do autor, inspirar-se em uma educação para as relações étnico-raciais seria muito fácil, pois bastaria colocar os conteúdos referentes a cultura afro-brasileira no centro da discussão e está feito um ensino afrocentrado. Porém, envolve mais do que isso. Envolve atentar a uma postura ética que canaliza as formas de viver e as formas de pertencimento do povo africano com o espaço físico e social. Para além disso, envolve a tomada de uma verdadeira *consciência negra*, que "é mais que aceitação, é resposta, é ação demonstrável e significativa em termos de ação política e psicológica" (ASANTE, 1980, p. 44). Ação política pois enquanto filosofia para uma ação transformadora exige a tomada de atitude, a criação de estratégias para contrapor a epistemologia dominante. Ação psicológica, pois age em nossas bases, libertando uma mente escravizada pelas assimilações que matam a criticidade da consciência. Desse modo, compreendo a Afrocentricidade enquanto o centro do poder de questionamento, uma verdade em meio a outras verdades, uma *interrogadora de perspectivas*.

Não se trata aqui de assumir o conceito filosófico de Afrocentricidade em sua totalidade. Refere-se a de forma inspiradora, pensar uma História da África que não apenas existe em seu ideológico, mas em um cotidiano prático e visível, repleto de insígnias negras. A proposta de Ensino de História Afrocentrado insere a temática das construções africanas a nível social, observando que ASANTE (1980, p. 105) chama de *continuum* entre África e o Novo Mundo. Como a escola então trabalha essas diferenças, valorizando a continuidade africana na forma com que enquanto docentes ensinamos sobre África? De certo, alertou MUNANGA (2005 p. 15) "que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade". Dessa forma descortinar o olhar eurocêntrico sobre as práticas afro-brasileiras compete tornar

acessíveis diferentes formas de África recriadas no Brasil e replicadas ao longo do tempo e do espaço.

Neste sentido, uma proposta de Ensino de História Afrocentrado dialoga com o campo da decolonialidade. Um pensamento decolonial é defendido por Joaze BERNADINO-COSTA e Ramón GROSFOGUEL (2016, p. 18-19), enquanto uma "resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade". Pensa o *locus* enunciativo por onde perpassam perspectivas do que chama de "sujeitos subalternos" ao dialogar com o pensamento hegemônico. Reconhece o processo da dominação colonial e sua influência sobre corpos, mentes e tradições. Analisa como a colonialidade influenciou na construção do discurso sobre o outro, lutando enquanto pensamento que oferece a possibilidade de constituir uma rede planetária em favor da justiça, da igualdade e da diversidade epistêmica (BERNADINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 21).

Uma proposta de ensino decolonial é defendida por GOMES (2012) como uma ação de combate ao racismo e à opressão no espaço escolar. Exige mudanças de visão, comportamento e ação, não apenas das/dos estudantes, mas principalmente por parte docente, que necessita refletir acerca de suas práticas, trazendo essas leituras para uma mudança na forma de ensinar. Em meio a uma diversidade epistemológica em que estamos inseridos, o diálogo igualitário entre diferentes saberes indaga os antigos modelos de ensino pautados em uma visão totalizadora de mundo, quebrando o olhar monolítico sobre o Outro, ou sobre si. A demanda curricular para um ensino de África e cultura afro-brasileira, nesses moldes, exige "mudanças de representação e de prática. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100).

Questionar os locais de poder na construção do discurso sobre o Outro reflete em tornar legítimo o falar sobre a cultura afro-brasileira e africana na escola. Segundo GOMES (2012, p. 105), é considerar a existência de um outro enquanto sujeito ativo e concreto, não apenas falando sobre ele, mas com ele. O diálogo intercultural democratiza as culturas no espaço escolar, e abre possibilidades para posicionamentos de fala a todos os indivíduos inseridos neste processo de aprendizagem. A conquista deste espaço de diálogo ocorreu em meio a reivindicações e lutas por parte do movimento intelectual negro brasileiro, dando aos "Outros" o direito a falar e serem ouvidos.

A missão de qualquer docente engajado em uma educação que se pauta em uma proposta decolonial de ensino é justamente pulsar essa luta e reverberar ações de combate ao racismo,

ao sexismo, à homofobia, e todas as formas de opressão, dialogando igualitariamente com as estruturas epistemológicas que a educação brasileira atualmente dispõe. Tal ensino:

> [...] diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos nas nossas diferenças como seres singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população (GOMES, 2012, p. 105).

Um questionamento dos lugares de poder envolve uma visão crítica dos elementos que compõe a descolonização do currículo, e por esse motivo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, para educadoras/es, para o currículo e para a formação docente (GOMES, 2012, p. 107).

Uma proposta de Ensino de História Afrocentrado necessita enxergar a exclusão dos saberes negros na formação das imagens africanas que perpassa os locais de produção e afirmação de saberes, dentre eles a escola que pode atuar na inversão dos valores pejorativos relacionados a África, africanos e afro-descentes. Se faz necessário dialogar a temática proposta com os conteúdos curriculares referentes à estrutura didática para aulas da disciplina de História que abordem os conteúdos referentes às independências políticas de países africanos. É pensar o que Boaventura Sousa SANTOS (2007) chama de *ecologia dos saberes.*

Para o autor, a desigualdade e exclusão do mundo colonial/capitalista/moderno atua principalmente na área do conhecimento, pois as distinções que o sistema faz entre os homens e as coisas ocorrem por meios visíveis e invisíveis. Os meios invisíveis residem na ideologia de um pensamento hegemônico, que separa e classifica os saberes oriundos de diferentes partes do mundo. Contudo, o mundo e os pensamentos que o definem estão em constante movimento, acompanhando as transformações das sociedades ao longo da história. Assim, outros conhecimentos necessitam ser averiguados, pois coexistem de forma atuante em suas esferas, uma diversidade epistemológica em constante reconstrução (SANTOS, 2007, p. 21).

O autor reflete que a diversidade do mundo é inesgotável, e por isso não possui uma epistemologia adequada no sentido de que nenhum conhecimento será completo como definição, mas que permite interrogativas a partir da ausência de respostas. Diante disso, defende uma ecologia de saberes baseada em uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos, um interconhecimento (SANTOS, 2007, p. 23). Entende que é necessário o diálogo entre o

conhecimento hegemônico e todos os demais centros de conhecimento marginalizados. Somente assim é possível um saber em termos igualitários.

Para o autor, reconhecer a diversidade cultural não significa reconhecer a diversidade epistemológica do mundo. O caráter exótico com que os elementos contidos na diversidade assumem enquadra-os em um patamar teorizado e explicado pelo olhar hegemônico. Em uma ecologia de saberes, o conhecimento passa a ser construído a partir da ausência dele, ou seja, onde se esgotam as respostas para as unidades interrogativas que circundam, buscando novas fontes e formas de interrogá-lo. De forma didática, a ecologia dos saberes atua enquanto processo de desaprendizagem para que haja uma nova aprendizagem. Questiona o saber hegemônico para explicitar e teorizar as multiplicidades de saberes marginalizados e heterogêneos. São conhecimentos não-científicos, mas que não anulam o conhecimento pautado nas afirmações e certezas da ciência, pois interroga-o a fim de buscar suas próprias respostas, em uma forma contra hegemônica de conhecer (SANTOS, 2007, p. 24-25). Explica o autor:

> A ecologia de saberes assenta na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. Centra-se, pois, nas relações entre saberes, nas hierarquias que se geram entre eles, uma vez que nenhuma prática concreta seria possível sem estas hierarquias. Contudo, em lugar de subscrever uma hierarquia única, universal e abstracta entre os saberes, a ecologia de saberes favorece hierarquias dependentes do contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber. Hierarquias concretas emergem do valor relativo de intervenções alternativas no mundo real. Entre os diferentes tipos de intervenção pode existir complementaridade ou contradição. Sempre que há intervenções no real que podem, em teoria, ser levadas a cabo por diferentes sistemas de conhecimento, as escolhas concretas das formas de conhecimento a privilegiar devem ser informadas pelo princípio de precaução, que, no contexto da ecologia de saberes, deve formular-se assim: deve dar-se preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, no controlo e na fruição da intervenção. (SANTOS, 2007, p. 28-29)

A citação acima justifica uma ecologia de saberes no Ensino de História Afrocentrado, tendo em vista os princípios de *(re)posicionamento* do valor epistêmico dos saberes negros em sala de aula. Dialoga com esta hierarquia a que se refere SANTOS (2007), observando os processos coloniais que levaram ao silenciamento dos conhecimentos intelectuais africanos no espaço escolar. Isto é estabelecer as “hierarquias dependentes do contexto” no sentido de que traz para as/os estudantes uma outra lente para se observar os saberes africanos por meio de um saber escolar que foi codificado há séculos nas estruturas eurocêntricas de ensino-aprendizagem, entendendo o contexto do racismo por trás desta malha. Ainda hoje, apesar de tantas leis, reformas educacionais e documentos norteadores para uma educação igualitária,

ainda temos epistemologias silenciadas nos bancos escolares. Onde então está a nossa tão defendida *pluralidade cultural*?

Segundo supracitado em SANTOS (2007), hierarquias concretas de conhecimento contém brechas pois as formas de intervenção no real se mostram como relativas, ou passíveis de complementariedade e contradição. Pensar uma forma contra hegemônica de ensinar e de aprender precisa dialogar com o formato hegemônico para que possa ser viabilizado e passível de utilização. Uma ecologia de saberes aplicada ao presente projeto envolve analisar os conhecimento de homens africanos e afro-diaspóricos engajados na luta pela independência de determinados países africanos como elementos promissores na compreensão do contexto de um pensamento que busque pela libertação dos laços coloniais, percebendo como o racismo foi fator estruturante na construção das relações entre europeus e africanos em África e como isso reflete no racismo que presenciamos no Brasil.

Tal pensamento permite que a proposta seja orbitada pelo panorama curricular de turmas do 9º ano do ensino fundamental, que envolvem um pensamento de luta e resistência ao poder colonizador europeu na África. Para se pensar esse contexto, foi importante elencar autores negros que lutaram pela independência política de seus países e uma igualdade do seu povo no que concerne às relações pautadas no elemento raça, dialogando sobre como a construção do racismo afetou essas estruturas. Tais autores auxiliam no enquadramento da temática nas questões de *(re)posicionamento* de valor epistêmico, pois traz o olhar africano sobre a colonialidade, seus efeitos e suas consequências. Autores como Frantz Fanon[1], Kwame Nkrumah[2] e Amílcar Cabral[3] falam de um pensamento por libertação que dialoga com as construções acerca de raça e racismo.

Nesta linha de raciocínio através de Frantz FANON (1980) em seu livro *Em defesa da revolução africana* foi possível dialogar os efeitos do colonialismo na África e um pensamento pela descolonização e independência da Argélia. Em sua obra *Pele negra máscaras brancas* (FANON, 2008) foi possível observar nuances do racismo que afeta a visão sobre os corpos negros. Kwame NKRUMAH (1977) traz para a discussão o socialismo em África, a ideia de

---

[1] Frantz Fanon nasceu em 20 de julho de 1925 em Martinica, ilha da região do Caribe ao leste da América Central. Era filho de uma família negra de classe média e viveu sua infância em seu país natal, controlado pela dominação colonial francesa. Na vida adulta muda-se para a Argélia e engaja-se na luta pela libertação deste país africano entendendo que a luta contra a colonialidade era também uma luta contra o racismo.

[2] Kwame Nkrumah nasceu em 1909 na vila de Nkoful, em Gana. Defendia o pensamento socialista como um pensamento político e econômico que se origina do povo e que atende às demandas do povo. Acreditava e lutou pela ideologia pan-africanista. Foi presidente de Gana em 1960, após conquistar sua independência em 1957.

[3] Amilcar Cabral nasceu no ano de 1924 em Bafatá, cidade da Guiné-Bissau. Acreditava no poder da cultura como elemento de libertação africana. Lutou pela libertação da Guiné-Bissau e Cabo Verde, atuando também na libertação de Angola.

classes que também atrela a uma discussão racial, entendendo o capitalismo enquanto verdadeiro sistema de exploração que tem no elemento raça seu fator de opressão e desigualdade. Lutou frente a independência de Gana e discursava um ideal pan-africanista. Amílcar CABRAL (1980) na obra que reúne seus textos chamada *A arma da teoria*, analisa a cultura enquanto força de resistência para a libertação de um povo. Intelectual e ativista pela luta trabalhadora, Amilcar Cabral lutou pela libertação da Guiné Bissau através do Partido Africano da Independência da Guiné e do Cabo Verde, fundado e dirigido por ele mesmo.

Os três intelectuais negros mencionados atuaram ativamente não apenas nos processos de independência de seus países de nascimento e afeto, mas influenciaram pensamentos por igualdade e libertação por todo o continente. Todos abordam o racismo como fator estruturante das relações coloniais e como barbárie humana. FANON (1980) e CABRAL (1980) dialogam um racismo cultural, uma hierarquização que estabelece ligação direta com a origem negra de determinadas práticas culturais. Tais pensamentos ressoam no cotidiano dos estudantes de escolas públicas do outro lado do oceano Atlântico, pois o racismo enquanto fruto da colonialidade permanece criando reflexos tortuosos sobre o negro e suas origens.

Dito isto, a presente proposta pensa um artefato metodológico para auxiliar neste trabalho. Trata-se de um *e-book* em formato digital *(.pdf*) otimizado para dispositivos móveis, compartilhado via aplicativos de mensagens ou e-mail. O que chamo de *e-book* relaciona-se ao formato comunicativo que visa levar até as/os estudantes os textos para serem trabalhados nesta proposta. É perceber o que diz Juliani Menezes dos REIS e Helen Beatriz Frota ROZADOS (2016), quando se referem ao mundo dos livros digitais com mesmos potenciais dos livros físicos, sendo "possível acreditar na possibilidade de democratização e socialização da leitura" (REIS; ROZADOS, 2016, p. 01). Analisando variadas fontes que tratem de uma definição específica do que venha a ser um *e-book*, as autoras trazem um entendimento próprio ao defini-lo:

> [...] o *e-book*, livro eletrônico, digital ou virtual, é um livro que existe exclusivamente em formato digital, não periódico, que necessita de um aparelho leitor e de um *software* para decodificação que viabilize sua leitura. Pode conter texto, imagem, áudio e vídeo, permite a inclusão de comentários pelo leitor, bem como o controle e ajuste de nuances de brilho, cor e tamanho da fonte (REIS; ROZADOS, 2016, p. 02).

Deste modo, o *e-book* pensado como artefato metodológico a ser utilizado nas aulas desta proposta seria um livro em formato *.pdf* que conta com recursos multimídia da web para conectar a atenção das/dos estudantes com os conteúdos propostos. Links de vídeos hospedados no site youtube.com ficam disponibilizados ao fim de determinadas aulas no intuito de fazer com que as informações obtidas pela leitura dos textos ganhem cor, forma e voz através dos

materiais audiovisuais e links de reportagens que podem servir de contexto para resolução de atividades.

Por serem da área de biblioteconomia, as autoras pontuam as vantagens em se trabalhar com e-books que vão desde os mais óbvios como armazenamento, transporte e economia de papel, aos mais sofisticados como a busca por termos específicos no livro sem necessidade de manipulação de folhas à sua procura (REIS; ROZADOS, 2016, p. 03). Os recursos que um *e-book* fornece bem como os benefícios relacionados à economia e distribuição deste artefato fazem dele uma ferramenta de grande utilidade em um ensino remoto, pois permite a união de fontes e o diálogo textual do professor com as/os estudantes, indicando sempre materiais de apoio e conteúdos multimídia para uma exploração na web sobre o tema.

Os textos contidos no *e-book* serão de produção autoral do professor-pesquisador, que remete sempre às ideias dos autores utilizados nas reflexões presentes no texto. Assim, o *e-book* seria um caminho entre o professor e a/o estudante, mostrando-se como ponte para a troca e construção de conhecimentos. Em meio a um ensino remoto em que as/os estudantes tem como fonte de aprendizado somente o livro didático e textos impressos, estima-se que uma nova ferramenta digital auxilie na execução das aulas bem como na aprendizagem discente.

Este e-book foi produzido com estrutura composta de introdução mais 02 (dois) textos. De uma forma abrangente busco sintetizar o conteúdo de cada texto. O primeiro traz a construção histórica dos termos colonialidade, raça e racismo, ambientalizando as/os estudantes nos mecanismos sutis que a dominação colonial deixou de herança. O segundo texto trata do pensamento de determinados autores africanos pela liberdade, contextualizando as independências africanas do século XX e entendendo as heranças coloniais deixadas em África e no Brasil.

O sistema de aulas adotado para a referida proposta de ensino baseia-se nos métodos procedimentais contidos na historiadora Isabel BARCA (2004), que ajuda a pensar um esquema de aula oficina, em que diálogo com as possibilidades de um ensino remoto. Tal esquema envolve que as/os estudantes interpretem as fontes, tenham uma compreensão contextualizada do tema abordado no tempo presente e então consigam comunicar suas interpretações das experiências humanas como resultado deste processo. Faz-se necessária a construção de planos de aulas que envolvam as/os estudantes no processo de aprendizagem.

Dessa forma, a versão para educadores trará além de todo o conteúdo desenvolvido para as/os estudantes uma segunda parte contendo as sequências didáticas produzidas com fins de aplicar este artefato em sala de aula, seja de modo presencial ou por meio do ensino remoto. A

sequência didática busca um diálogo com a BNCC e em normativas educacionais que orientam não só o ensino de História para uma turma de 9º ano, com suas referidas competências e habilidades. Dialoga também com a Lei de Diretrizes e Bases da educação, e também com os requisitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Diante disso, busca-se investigar o processo de aprendizagem das/dos estudantes sobre o tema proposto através de atividades direcionadas pelos textos e materiais multimídia disponíveis no *e-book*.

O material pode ser trabalhado em outros níveis de escolarização e em outras realidades escolares. Mas foi pensado tendo como base os três suportes que ancoram esta pesquisa: a escola, as/os estudantes e o pensamento africano. A referida escola está situada no bairro Juca Rosa, zona norte da cidade de Eunápolis/BA, trabalhei com alguns dados a respeito do município do último censo que data de 2010, mas que possui atualizações de informações extraídas de dados estaduais e federais de 2019 e até mesmo 2020. Atualmente, segundo dados do IBGE[4] a cidade de Eunápolis conta com uma população estimada em 2020 de 114.396 habitantes, com uma densidade demográfica de 84,97 hab/km². Fica em 16º lugar no ranking populacional da Bahia

No que se refere à Escola Modelo Municipal Antônio Batista (EMMAB), pontuo que atuo há nove anos como funcionário da instituição. Relacionar-me com a escola diz respeito a atuar em um ambiente que faz parte da minha vivência diária. A referida escola ainda contribuiu na minha formação de Professor de História, ao ser a instituição que ministrei o estágio de observação e regência, no ano de 2012, bem como um estágio-oficina de saberes e fazeres do acarajé no para turmas da EJA quando cursava Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus XVIII). Enquanto funcionário de uma escola pública, percebo o quanto precisamos avançar enquanto instituição pública de ensino ao atender as demandas da comunidade escolar no que se refere às questões de raça e racismo. Neste sentido, tenho observado na educação pública local a construção e execução de projetos da Semana da Consciência Negra envoltos em folclorismos e aculturações dos elementos negros da sociedade. Tudo isso evidencia um cenário norteado por pensamentos hegemônicos, estruturando elementos que, mesmo de forma *inconsciente*, reproduzem o racismo cultural.

Um panorama de observação do racismo presente no dia a dia de estudantes da EMMAB nos momentos que precedem uma Semana da Consciência Negra é discutido pela historiadora Caroline Santos LIMA (2017) que lança um olhar acerca das representações sobre negros e

[4] Disponível em https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/eunapolis/panorama

sobre África no cotidiano de uma sala de aula da escola em questão. Este trabalho contribui no sentido de perceber como as construções étnico-raciais estão sendo edificadas no imaginário das/dos estudantes da EMMAB ao longo do tempo. A autora entende a importância de uma educação antirracista para este e qualquer outro ambiente escolar, afirmando que:

> [...] para além de ser contra o racismo e apresentar o quanto ele gera efeitos negativos na formação da identidade negra destes sujeitos é necessário ressaltar a criminalização do racismo e ser antirracista, ser contra quem gera racismo, combater práticas e ações que negam a existência do racismo, assim como fortalecer a identidade afrodescendente e auxiliar no auto reconhecimento dos estudantes de forma positiva e livres para serem quem são (LIMA, 2017, p. 52)

A autora observa que a luta antirracista no ambiente escolar engloba um combate às práticas que negam a existência da opressão neste e em variados espaços de sociabilidade. Um reconhecimento de si e do mundo é deveras importante para entender e construir relações de forma positiva e *livre*.

Atenta a estes pressupostos, LIMA (2017) analisa uma série de elementos que demostram a presença do racismo no cotidiano das/dos estudantes de uma turma de 8º ano em que pesquisa. Evidencia por meio de atividades didáticas escritas e artísticas as representações presentes no imaginário discente sobre o negro na sociedade. Os dados analisados mostram que as representações estão associadas a noções estereotipadas de escravidão, racismo e violência (LIMA, 2017 p. 76-80). Aponta que as/os estudantes têm consciência do que se configura enquanto prática discriminatória. Sobre essas percepções, a autora diz que:

> [...] o racismo que estes estudantes compreendem como discriminação é algo negativo a se praticar, pois fere a integridade da outra pessoa quando menciona sobre o constrangimento que esta prática gera e evidencia o ser preto como algo ruim. Assim, estes estudantes compreendem o racismo no fator da discriminação social (LIMA, 2017, p. 52).

A compreensão que as/os estudantes pesquisados por LIMA (2017) possuíam do racismo relacionado à prática discriminatória foi percebida enquanto fragmentos de uma consciência atenta às questões raciais à volta delas/deles. Entendem que a integridade humana merece ser valorizada e questões atreladas à raça não deveriam fazer parte do julgamento que se faz sobre o outro. Desta feita, uma noção interessante é percebida pela autora no discurso das/dos estudantes:

> [...] as compreensões para combate ao racismo se voltam para algo que precisa ser combatido no outro invés de si próprio, destacamos que o racismo e preconceitos são práticas que precisam ser combatidas tanto no outro quanto em nós mesmos. Deste modo, a identificação do racismo e estratégias de combatê-lo com amor e respeito são passos inicias para uma concreta transformação social voltada para igualdade e justiça social (LIMA, 2017, p. 100).

Ter uma consciência que repele a prática racista e consegue enxergá-la presente no cotidiano é importante. Reconhecer que a prática racista é em si abominável é o pensamento em uníssono que ressoa nas mentes estudantis analisadas pela autora. Entretanto, pensar-se enquanto reprodutor de tais práticas é algo impossível, repousando na ação do outro a prática racista, e não relaciona-se ao eu. Analisa a autora o fato de que as/os estudantes reconheciam o racismo como algo presente na sociedade da qual faziam parte, mas não se enxergavam enquanto cometedores de práticas. Mas efetivamente o são?

O racismo que os estudantes da EMMAB enxergam é a manifestação de uma forma maior e mais poderosa com que o racismo opera nas estruturas da sociedade. Neste momento, mostrou-se importante compreender como o racismo opera no meio educacional enquanto "ideologia que molda o inconsciente", norteando as ações dos indivíduos inseridos no espaço escolar em uma "moldura de sociabilidade dotada de constituição historicamente inconsciente", que dialoga com as ideias de Silvio ALMEIDA, (2018, p. 50). Este diálogo será feito no capítulo seguinte.

Pensar-me enquanto indivíduo pertencente à comunidade em que estou inserido através dos laços múltiplos, entre eles o de trabalho, mas também laços afetivos com o bairro Juca Rosa, me faz refletir o que D'ADESKY (2018) chama de poder de enunciação. Tal poder tem como motor de força a luta antirracista nos espaços de produção e disseminação intelectual, assumindo os negros o seu papel enquanto agentes dotados de um poder discursivo a partir de suas realidades. Para o autor, a tomada do poder de enunciação trata "de uma releitura e de uma crítica que permitem a ocupação do 'território intelectual' por outras concepções do discurso" (D'ADESKY, 2018, p. 39).

Tomar para si o poder de enunciação traduz-se em um ato inscrito na esfera política. Isso porque questiona e interfere nas estruturas racistas sobre as quais estão edificadas as práticas discriminatórias da sociedade, reflexo de uma produção intelectual hegemônica disseminadora de ideologias e valores. Dessa forma, novas práticas sociais e culturais são propostas por meio de reivindicações políticas, fruto de uma intelectualidade negra que pensa sobre si e produz um discurso intelectual que quebra a epistemologia hegemônica (D'ADESKY, 2018, p. 40). Para se chegar até a presente proposta de Ensino de História Afrocentrado foi necessário um caminhar pelas estradas da pesquisa. Buscar em autoras e autores africanos, brasileiros, afro-americanos, latino-americano em um diálogo que permita reflexões fundamentadas em *uma teoria que seja fruto de práticas*.

O Capítulo I será dedicado a apresentar o caminhar teórico que me conduziu por entre estradas epistêmicas. Inicialmente, apresento o aparato legal em que se baseiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dialogando com autores do movimento negro nacional acerca de uma educação antirracista. Perpasso pelas noções históricas de colonialidade, raça e racismo e como estes elementos foram essenciais numa construção social que tem na cor da pele o elemento principal para nos diferenciar, abarcando as implicações do racismo no cotidiano social. Uma análise do livro didático da disciplina de História do 9º ano é feita de modo a evidenciar a presença e as representações de África que as/os estudantes da turma possuem na atual modalidade de ensino remoto. Após isto, uma discussão sobre um ensino de história libertador e antirracista possível é defendido, dialogando com as perspectivas norteadoras para um ensino de História e as normativas contidas na BNCC para o 9º ano do ensino fundamental.

O Capítulo II trará uma apresentação e discussão dos dados levantados para a presente proposta. Será feita a descrição da turma, perfil das/dos estudantes e análise do contexto social da cidade, do bairro e da escola, e principalmente do grupo discente. Uma discussão será feita tendo como referência as representações acerca de África, raça e racismo presente no imaginários das/dos estudantes. Tais perspectivas serão dialogadas com o pensamento sobre raça e racismo de Frantz Fanon, Amilcar Cabral e Kwame Nkrumah. Já o Capítulo III discute a construção do material didático para ser utilizado por estudantes, bem como a sequência didática para o trabalho docente das aulas. Trará discussões acerca das observações e resultado do Ensino de História Afrocentrado em modalidade de aulas remotas. Contará com uma análise sobre o desenvolvimento das aprendizagens das/dos estudantes, apresentando os dados levantados, seguido de um relatório dos resultados obtidos. Buscará discutir em que pontos foram possíveis observar uma efetiva aplicabilidade do artefato em tal formato de ensino, observando os desafios, mas também as possibilidades de um ensino remoto.

CAPÍTULO I

(RE)POSICIONAR OS SABERES NEGROS NA SALA DE AULA: O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E LIBERTADORA

O caminho para a liberdade perpassa o conhecimento. Começa nas aprendizagens diárias em que cada momento traz um ensino e que cada vivência cria uma camada de identidade. Dessa forma vamos conhecendo os terrenos por onde andamos, seguindo novos horizontes e exercendo uma liberdade pautada na compreensão da vida. Nesta caminhada contínua a estrada do conhecimento não é retilínea e pavimentada. Obstáculos existem e são inevitáveis, muitos aparentam ser intransponíveis. E nesta estrada, sempre há quem foi antes e alguém que está vindo depois. Quem por este caminho já passou, de alguma forma deixou a quem procura por pegadas os rastros, as pistas, os sinais de como proceder para superar as intempéries presentes no caminho.

A pesquisa acadêmica é a estrada, e os estudos são o caminhar. A medida que se anda, que se lança ao conhecimento que move a sola dos pés, novas convergências e bifurcações são postas. Os caminhos se multiplicam, se expandem, se entrecruzam. Seguir as trilhas é fundamental para alcançar novos rumos para os domínios epistêmicos. Por este motivo, é possível dizer que nunca se caminha de forma isolada, assim como não se começa uma proposta de ensino sem seguir os indícios deixados por outras pessoas.

Foi necessário demandar o tempo do estudo, da análise, da reflexão e da busca por caminhos estratégicos para que a visão da pesquisa tomasse mais contraste e mais forma, para que o brilho ofuscante das múltiplas perspectivas pudesse se transformar em um foco sobre o recorte temático ao qual pretendo. Para isto, foi fundamental ler alguns trabalhos de docentes pesquisadoras e pesquisadores da área de História que versam estratégias e métodos para uma educação pautada na inclusão e respeito, proposta pelas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Estabelecer diálogos entre colegas docentes é de extrema importância no processo formativo contínuo de qualquer educadora ou educador, pois alimenta seu conhecimento de mundo a partir de outras perspectivas, observando outras trajetórias e métodos que contribuam com a construção de qualquer proposta de ensino dentro de uma realidade própria. Como exorta bell hooks:

> A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (hooks, 2013, p. 174).

Percebo que aprender a dialogar com a diferença envolve dar as mãos a quem já perpassou os mesmos caminhos deste diálogo. Cada qual à sua vertente, tais trabalhos me incentivaram a buscar uma educação pautada na igualdade e no respeito as diferenças, observando a necessidade de se evidenciar um outro olhar sob a temática negra dentro do espaço escolar em questão.

Neste sentido, a historiadora Carla de MOURA (2018) defende um Ensino de História Situado como uma proposta de ensino que parta do local de fala dos estudantes e docente. (MOURA, 2018, p. 13). Aponta que seu formato de ensino respalda-se na Pedagogia das Encruzilhadas, na ideologia do Pensamento Feminista Negro e na Interseccionalidade, e é pensado para a realidade de Porto Alegre/RS. Cada um em sua esfera de proposições, tais conceitos são o tripé de sustentação do Ensino de História Situado, que observa, analisa e agrega as "posições dos sujeito nos discursos, e opera entre as identidades e as diferenças com foco nas relações de poder" (MOURA, 2018, p. 24).

A autora ajuda a questionar a ideia de que ensinar é tão somente um ato de transmissão de conteúdos produzidos pela ciência de referência, pois os saberes produzidos de forma eurocêntrica nem sempre valorizam as vozes e epistemologias subalternas que necessitam falar por si e evidenciar os seus saberes. (MOURA, 2018, p. 26). A autora então situa seu trabalho na perspectiva da decolonialidade ao buscar informações da comunidade sobre o olhar dos estudantes, dotando-os de métodos de produção, análise e tratamento de variadas fontes históricas, num processo de ensino que socializa e democratiza a produção e distribuição de saber, por meio do compartilhamento de técnicas para obtenção e análise do conhecimento histórico (MOURA, 2018, p. 29).

Pensar sobre as lutas africanas enquanto fomentadoras de discussões históricas sobre África traz à tona a importância da valorização de elementos imbuídos de significados e valores importantes na construção de uma educação antirracista. Traz à tona a importância da aplicabilidade da Lei 10.639/03 em uma plena diversidade de saberes em sala de aula. Uma proposta para a difusão dos saberes negros é dialogada pelo historiador Alerrandson Afonso Melo PINON (2020), que se propõe a uma crítica ao eurocentrismo na subalternização da história da África e da cultura afro-brasileira em uma escola na cidade de Ananindeuá/PA. Por

isso traz uma proposta de ensino denominada enquanto decolonial que, ao meu ver, se estabelece como tal no momento que visa compreender o espaço escolar e o público ao qual se direciona, buscando trazer uma perspectiva de ensino que priorize um olhar negro sobre os conteúdos propostos. Porém o autor parte do pressuposto de uma inversão de valores epistemológicos ao substituir os conteúdos eurocêntricos, dando prioridade ao ensino de história da África e cultura afro-brasileira. O que traz o autor, segundo sua descrição, é uma prioridade de conteúdos curriculares relevantes aos estudos referentes a África e cultura negra, colocando-os de modo a enaltecer o valor e significado destas marcas na cultura brasileira (PINON, 2020, p. 32).

Partindo para as representações africanas encontradas nas análises de PINON (2020) à estudantes do 6º e 7º anos do Ensino de Jovens e Adultos, convém ressaltar que o método de sondagem por meio de questionários também se mostrou como eficaz, valendo-se do método da didática da História na análise de atribuição de sentido ao passado. É analisado pelo autor que inicialmente estudantes do 6º ano atribuíam sentido negativo ao passado relacionado à África, pois suas percepções de existência africana remetiam até no máximo ao período da escravidão, raros os casos que conseguiam apontar o continente como "local de tradições" (PINON, 2020, p. 73-74). As análises das/dos estudantes do 7º ano que traz o autor carregam em si um pouco mais de aproximação com o continente, observando um continente que possui uma cultura que se relaciona com elementos da cultura brasileira. Contudo, as atribuições de sentido ao passado histórico são dadas de forma negativa ainda em maior número (PINON, 2020, p. 77).

A apresentação do conteúdo às/aos estudantes se dá através do que o autor chama de "textos didáticos", sendo textos de construção do próprio professor/pesquisador, defendendo uma ruptura com os valores eurocêntricos presentes no livro didático (PINON, 2020, p. 92). Recursos didáticos visuais também foram utilizados, como mapas e apresentação de slides em um total de quatro aulas expositivas sobre a história da África e da cultura afro-brasileira, culminando com apresentações de trabalho das/dos estudantes em temas variados da cultura afro-brasileira.

Outros trabalhos importantes aparecerão ao longo deste trabalho, mas em locais específicos, auxiliando a dialogar e fundamentar as etapas seguintes da pesquisa. E pensar estes trabalhos me faz pensar os primeiros passos nesses caminhar. São professoras e professores de diversas partes do Brasil que, dentro de suas realidades trouxeram um olhar sobre a cultura negra e o valor das memórias africanas, dialogando com práticas antirracistas que necessitam

ser executadas afinco em todos os espaços brasileiros, e principalmente nas escolas. O direito à liberdade de pensamento é um direito constitucional[5]. Mas o que é um pensamento livre? A colonialidade do poder trouxe consigo modelos e formas de pensar, métodos para expressar, meios de divulgar, propagar e consumir um conhecimento hegemônico, eurocentrado e colonial. O racismo como fruto desse processo cria discursos que subalterniza indivíduos por conta da sua cor de pele, e isso acarreta em incontáveis processos de desigualdade social, econômica, judicial, educacional, ideológica, religiosa, e outras, que compõe um quadro estrutural de desigualdades raciais. Para se compreender a construção da referida proposta de ensino, se faz importante respaldar legalmente esta pesquisa, o que será feito a seguir.

1.1. APARATO LEGAL: A LEGISLAÇÃO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A educação pública brasileira é regida pela LDB 9394/96 e, em seu Artigo 3º estabelece uma educação pública gratuita, norteada por um ideal igualitário, pautada na liberdade, segundo o parágrafo II, *"liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber"* (BRASIL, 1996). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, publicada em 1996 prega por uma liberdade para a obtenção de saberes, através da divulgação da cultura e do pensamento. Mas, qual cultura? Na prática, a educação continuava a ser um mecanismo de propagação da cultura do colonizador, relegando o papel de povos marginalizados como negros e indígenas a um caráter secundário.

A obrigatoriedade do ensino de África é incorporado no à LDB no ano de 2003, com a aprovação da Lei 10.639/03 e vai estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar:

> § 1º O conteúdo programático 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 (BRASIL, 2003).

A inserção dos conteúdos de África no currículo educacional brasileiro visa atender uma demanda de democratização do conhecimento por resgatar a contribuição do negro para a construção da História do Brasil em suas diversas esferas. No entanto, para que esta proposição

[5] Lei nº 5.250 de 09/02/1967.

não ficasse somente no campo legislativo, em 19 de maio de 2004 é homologado o Parecer CNE/CP 003/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O parecer é fruto de anos de luta do movimento intelectual negro por uma educação igualitária e inclusiva que reconhecesse a contribuição dos africanos para a formação social e cultural do Brasil e valorizasse as heranças socioculturais dos povos negros que foram arrancados de suas origens e levados à força para terras desconhecidas.

Apoiado na LBD 9394/1993, e principalmente na Lei 10.639/2003, tais diretrizes visam assegurar o direito à "igualdade das condições de vida e cidadania", reconhecer e garantir o igual direito às diferentes culturas que compõe o cenário brasileiro além do acesso às diferentes fontes de cultura nacional. Apoia-se também nas Constituições Estaduais do Rio de Janeiro, Alagoas e Bahia – nosso ponto de interesse; bem como em leis orgânicas e Decretos de munícipios como Aracaju, Belém, Belo-Horizonte, entre outros, que em sua totalidade instituem parâmetros locais para a valorização e disseminação das tradições e culturas afro-brasileiras (BRASIL, 2013, p. 497).

De todas estas citações que servem de embasamento para a construção de tais diretrizes, é citada também a Constituição do Estado da Bahia, que em seu no Artigo 275, Parágrafo IV trata especificamente de currículo educacional em uma valorização da realidade histórica afro-brasileira. Trata da adequação dos programas de ensino que perpassem pelas áreas humanas e da comunicação e expressão artística à realidade histórica dos povos afro-brasileiros nos três níveis de escolarização. Então não se trata apenas de uma inserção de conteúdos no currículo educacional, mas principalmente de uma transformação voltada a atender as especificidades afro-brasileiras na educação baiana.

As pedagogias de combate a práticas racistas nas escolas trabalham por uma sociedade igualitária onde negros e não-negros convivam igualitariamente, seja no campo educacional, político, econômico, em que o fator raça não seja determinante para o acesso a determinados setores e conquistas da vida de um indivíduo. Para isso, a valorização dos conhecimentos e da cultura negra atuam no fortalecimento de suas origens na construção de suas identidades.

> Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais (BRASIL, 2013, p. 502).

Estas novas relações étnico-raciais estão pautadas não somente nos pilares da igualdade e respeito às diferenças, mas principalmente no conhecimento sobre si e sob o outro. Aos alunos

negros compete o conhecimento de sua ancestralidade, suas raízes históricas, políticas e geográficas (história que nunca foi negada a alunos brancos, por exemplo), enxergando um reconhecimento, um laço racial de parentesco. Aos alunos brancos por sua vez, compete o reconhecimento de origens, ancestralidades e influências culturais diferentes das que foram ensinadas como suas, valorizando-as e respeitando-as, reconhecendo principalmente seus lugares sociais, podendo dar as mãos e atuar em uma comunidade escolar antirracista.

Nesta nova educação que se propõe o documento, analisado aqui pelo viés antirracista e anticolonialista, o combate ao racismo é deveras fundamental. A luta do movimento negro brasileiro em quebrar os paradigmas que o racismo impõe sobre *o que* e *como* ensinar a cultura afro-brasileira e africana no espaço escolar é grande. Diante do exposto, a obra *Superando o Racismo na Escola*, organizada pelo professor Kabengele MUNANGA (2005) conclama professoras e professores a repensarem a prática docente, imbuídos de um reconhecimento enquanto agentes transformadores de realidades, uma "força viva da sociedade' com potencial para lutar contra o racismo.

Apesar de não existirem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas presentes no inconsciente humano, MUNANGA (2005, p. 17) acredita que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. Diante disso, um trabalho que vise superar o racismo na escola precisa equipar-se de estratégias metodológicas adequadas a cada realidade, que superem os limites da razão e que toquem o imaginário e suas representações acerca do negro na sociedade atual (MUNANGA 2005, p. 19).

Discutindo a Lei 10.639/03, Nilma Lino GOMES (2005), em mesmo livro aponta para estratégias de trabalho conforme tais normativas. A autora reconhece que a escola é um ambiente atravessado por várias dimensões humanas, e que uma educação antirracista perpassa por uma discussão teórica e conceitual acompanhada de práticas concretas, experiências relativas ao contato com as múltiplas formas culturais que a comunidade negra desenvolve, de modo que possibilite uma mudança de valores, tendo a temática negra como foco principal das discussões. Mais do que incluir a temática negra nos conteúdos escolares, se faz necessário que se discuta sobre as relações étnico-raciais, de modo que isso venha a somar na mudança de valores éticos e estéticos por parte do grupo escolar. Por isso o importante peso da responsabilidade docente neste processo de mudança (GOMES, 2005, p. 147). A questão a seguir é uma convocação, um chamado:

> Se reconhecemos que o trato pedagógico da diversidade é um direito do cidadão pertencente a qualquer grupo étnico-racial e um interesse dos educadores, que têm compromisso com a extensão da cidadania e democracia, pergunto: que movimento temos feito em direção a um trabalho pedagógico com a questão racial? (GOMES, 2005, p. 152).

Superar o racismo na escola perpassa pelo trato pedagógico. É compromisso docente a extensão da cidadania e da democracia, sendo estas exercidas e ensinadas no ato de aprender. Para que a Lei 10.639/03 seja efetiva se faz necessário um engajamento docente por práticas antirracistas no ambiente escolar. Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já naturalizadas no mundo exterior das/dos estudantes.

1.2. COLONIALIDADE, RAÇA E RACISMO: A NEGAÇÃO EXISTENCIAL DE UMA EPISTEME NEGRA

> *O racismo não é um todo, mas o elemento mais visível, mais quotidiano, para dizermos tudo, em certos momentos mais grosseiro de uma estrutura dada (FANON, 1980, p. 35).*

A estruturação social brasileira se dá em meio a um ambiente de rupturas, descontinuidades e perpetuamentos. No processo de dominação/colonização não apenas seres humanos e seus corpos físicos foram afetados mas principalmente seus *corpos ancestrais*, formados por memórias por onde se estruturavam suas formas de pertencimento com o eu ontológico, o *eu ancestral*. Os espaços de permanência físico-afetivos são bruscamente substituídos por um ambiente hostil e genocida, que tortura e mata, tanto o que pode ser visível e tocável quanto o que venha a ser invisível (porém perceptível) nas práticas e relações cotidianas da vida social que engloba aspectos econômicos, políticos e culturais.

O processo de colonização tratou não apenas de definir os locais físicos para expansão territorial, mas principalmente a expansão do pensamento e da ideologia que norteia a vida nas sociedades ocidentais ao longo dos séculos. De fato, a colonização da porção sul do globo definiu as sociedades detentoras do poder político, ideológico e epistêmico, consequentemente definindo as sociedades submissas a este poder. Para QUIJANO (2002), as relações coloniais derivam principalmente de tais relações de poder. Afirma que a colonialidade do poder se mostra presente em todo o contexto global em que exista o fator *dominação*. O início de um novo padrão de poder que trará a Europa para o centro do mundo tem na colonização das Américas o movimento pulsante de uma nova forma de expandir e gerar altos lucros através do *colonizar e dominar*. O produto da relação entre dominação e exploração é a desigualdade.

> O eurocentramento do padrão colonial/capitalista de poder não se deveu só, muito menos principalmente, à posição dominante na nova geografia do mercado mundial, mas sobretudo à classificação social básica da população mundial em torno da ideia de raça. A concentração do processo de formação e consolidação do Estado-nação moderno na Europa ocidental não poderia ser explicada, nem entendida, fora desse contexto histórico (QUIJANO, 2002, p. 10).

A naturalização dos diferentes aspectos naturais humanos na ideia de superiorização/inferiorização das raças foi o fator preponderante na dominação das Américas. O continente então passou a ser utilizado como grande centro laboratorial para um novo sistema-mundo pautado nas relações de exploração territorial e humana, que mais tarde recebe o nome de capitalismo. As relações de exploração humana se davam apoiadas no elemento raça, por onde se articulavam "todas as formas históricas de controle de trabalho, de seus recursos e de seus produtos" (QUIJANO, 2005, p. 107). Entendo como *produtos* do controle de trabalho tudo aquilo que se deriva desta relação que tem o elemento *raça* como principal catalisador na diferenciação entre colonizador e colonizado. FANON (1980) corrobora com a ideia de racismo enquanto produto de um sistema econômico:

> A complexidade dos meios de produção, a evolução das relações econômicas, que, quer se queira quer não, arrasta consigo a das ideologias, desequilibram o sistema. O racismo vulgar na sua forma biológica corresponde ao período de exploração brutal dos braços e das pernas do homem. A perfeição dos meios de produção provoca, fatalmente a camuflagem das técnicas de exploração do homem, logo das formas do racismo (FANON, 1980, p. 39)

Afetando as ideologias e desequilibrando o sistema, a complexidade econômica em que as relações de trabalho estavam imbricadas ao racismo camufla a exploração humana em um sistema exploratório que tem na raça o elemento decisivo na separação entre explorador e explorado. Tal sistema se readapta e se molda às novas concepções de relações humanas e traz consigo as desigualdades em variados aspectos. Oriundo da colonialidade como produto da intersubjetividade em torno do elemento raça o racismo segundo ALMEIDA (2018) possui dimensão estrutural, pois mostra-se como parte integrante das entranhas da economia, da política e da ideologia, tripé por onde partem as orientações inconscientes que direcionam a vida em sociedade, estando intimamente ligados a eventos e circunstâncias históricas. "Por trás da raça, sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico" (ALMEIDA, 2018, p. 19).

De acordo com ALMEIDA, (2018, p. 20), a construção da raça em torno do homem, ganha novos significados com a construção iluminista do século XVIII, que tratou de compará-lo e posteriormente classificá-lo tendo como base o sujeito iluminista, o homem branco europeu, e com base em seus conhecimentos e sua cultura buscou diferenciar os demais segundo

suas características físicas e culturais. O autor ainda pontua que já no século XIX, as características humanas pensadas pelo cunho filosófico passam a ser estudadas no campo científico, buscando explicações para a diversidade humana na biologia. Pessoas de pele não-branca, neste modelo explicativo, estariam submetidas a fatores ambientais e climáticos em um chamado "determinismo geográfico", que compreende também formas de viver e culturas. Já no século XX, a antropologia busca a compreensão de que raça é antes de tudo um elemento essencialmente político, não havendo razões para diferenciar tanto biológica quanto culturalmente seres humanos (ALMEIDA, 2019, p. 23-24). Entretanto, ainda hoje a raça é um elemento constitutivo das relações sociais humanas, operando enquanto fator ideológico, político e econômico para justificar as diferenças entre brancos e negros no sistema-mundo em que estamos inseridos.

Tudo isso encontra-se no panorama ideológico em que o racismo está imbricado, dotando de subjetividades o indivíduo negro em torno de suas relações com o campo do saber, do trabalho, da política e suas instituições, que atuam em uma dinâmica de desvantagens e privilégios a partir da classificação da raça (ALMEIDA, 2018, p. 29). A discriminação que de forma sistemática atinge-nos das mais variadas formas ocorre como fruto de um processo histórico e político produzido e reproduzido pelas instituições e pela sociedade como um todo. O autor pontua que "o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática" (ALMEIDA, 2018, p. 39).

Sendo assim, o racismo que atua na subjetividade alimentado pelas naturalidades que a sociedade produz, *molda o inconsciente* por meio de um pensamento que coloca o sujeito europeu como o centro de referência de todas as análises científicas, culturais e filosóficas. Essa centralização europeia passa a operar principalmente de forma intersubjetiva colocando o sujeito europeu também como o centro do poder intelectual. Nasce um mundo pautado no eurocentrismo, do qual QUIJANO (2002) o define como uma:

> [...] perspectiva de conhecimento que foi elaborada sistematicamente a partir do século XVII na Europa, como expressão e como parte do processo de eurocentralização do padrão de poder colonial/moderno/capitalista. Em outros termos, como expressão das experiências de colonialismo e de colonialidade do poder, das necessidades e experiências do capitalismo e da eurocentralização de tal padrão de poder. Foi mundialmente imposta e admitida nos séculos seguintes, como a única racionalidade legítima. Em todo caso, como a racionalidade hegemônica, o modo dominante de produção de conhecimento. (QUIJANO, 2002, p. 05).

Para a construção de tal mundo, o colonizador europeu tratou de reduzir e reprimir os não-europeus, tendo como uma das ferramentas de dominação intersubjetiva a repressão da cultura e do conhecimento dos colonizados. A eurocentralização atinge todos os campos do meio visível por meio de uma ideologia que reproduz, dentro dos padrões que se reformulam ao longo do tempo, as experiências do colonialismo e da colonialidade do poder.

Segundo ALMEIDA (2018), a instituição escolar se mostra como potente equipamento para a disseminação do racismo ao apresentar ao alunos um mundo distorcido pelo olhar eurocêntrico que alimenta tal visão, pois

> [...] reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não tem muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (ALMEIDA, 2018, p. 51).

Desse modo, um mundo do qual negros e negras não são colocados como contribuintes importantes para a história é um mundo em que o racismo atua na construção de um processo histórico que relega a níveis inferiores do conhecimento as epistemologias negras de África e as oriundas destas no processo de colonização. Trata-se da negação existencial de outras formas de cultura e conhecimentos válidos que não sejam os produzidos pelos pensadores europeus. A centralização do conhecimento e de suas formas de produção eurocêntrica não apenas emudece, mas assassina, *genocida* conhecimentos e epistemologias que trazem para o centro da observação o olhar do colonizado, suas formas de conhecer, perceber e construir sua própria história.

Esta ideia de *genocídio* aos conhecimentos dos colonizados é chamado por CARNEIRO (2005) de epistemicídio, termo que toma emprestado de Boaventura Sousa (SANTOS, 1995) para quem o conceito é definido como a destruição de algumas formas de saberes locais, desvalorizando a riqueza da pluralidade, onde a produção do conhecimento científico é configurada em um modelo epistemológico que privilegia um caráter monocultural, negando a legitimidade de outras formas de conhecimento que não partam da classe dominante, não reconhecendo o Outro enquanto sujeito de conhecimento.

CARNEIRO (2005) evidencia o epistemicídio como parte integrante de um processo persistente de produção da indigência cultural produzido pelo dispositivo de racialidade/biopoder, que atua no o controle da vida e da morte do outro atrelado ao marcador da raça. Tal dispositivo atuando de modo a controlar a vida e a morte epistêmica dos povos negros, abarca a negação ao acesso à uma educação de qualidade e atua na produção da inferiorização intelectual do negro, desqualificando-o enquanto portador e produtor de

conhecimento. Em outras palavras, um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais (CARNEIRO, 2005, p. 99).

Pensando o racismo enquanto produtor de ideologias de dominação subjetivas em um quadro intersubjetivo de proposições dicotômicas que se estruturam em torno do elemento raça, as tentativas de apagamento cultural foram e ainda hoje permanecem ativadas. No espaço escolar, sistema de disseminação científica e ideológica, temáticas afro-brasileiras geralmente são trabalhadas dentro dos estudos da cultura afro-brasileira, sem muitas conexões com discussões históricas e suas relações com a construção do imaginário em torno do negro e da sua cultura no cenário nacional da atualidade.

Tais tentativas de apagamento são reflexos de um racismo cultural, do qual FANON (1980, p. 36) define como um "conjunto de comportamentos motores e mentais", que tem como objeto não somente o homem em particular, mas uma "certa forma de existir" (FANON, 1980, p. 36). A "padronização de existências" desloca o oprimido dos seus sistemas de referência e leva-o ao encontro dos sistemas de referência do opressor, onde a bagagem cada vez mais pesada faz com que partes do conjunto original fiquem pelo caminho. Desse modo a cultura negra é sempre vista através de uma aura folclórica de "exotismo" (FANON, 1980, p. 39). Mas como perceber esta aura de exotismo

O julgamento racista sempre condena. Mais do que uma forma de condenação, o racismo cultural silencia. O silêncio é um produto de uma sociedade de controle que disputa a todo momento a posse do cetro político, econômico e religioso. Em meio às terminologias racistas com as quais nos deparamos diariamente, a escola pode atuar tanto para replicar quanto desconstruir tais perspectivas. Tendo isso em vista, convém observar os reflexos com que a África se apresenta nos recortes aos quais se limitam tal proposta de ensino.

1.3. OS REFLEXOS AFRICANOS NO IMAGINÁRIO OCIDENTAL: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO

Os reflexos de África e dos africanos no imaginário português e brasileiro é tema na obra do historiador Anderson Ribeiro OLIVA (2010), para quem as práticas culturais negras funcionam como "reflexos de suas essências, ou resultados de contextos anteriormente existentes envolvendo as condições ambientais, a ascendência sagrada e as diferenças biológicas" (OLIVA, 2010, p. 26). O autor aborda as formas imagéticas e conceituais na

representação de África e dos africanos sob as lentes do Ocidente, o que traz certa complexidade e diversidade nas cosmovisões em torno da África. Tais reflexos apoiam-se em ideias racistas que possuem raízes gregas, na busca pela essência de um *Outro* (selvagem, bárbaro) que diferenciava-se do *Eu* (homem grego civilizado, racional) por meio disparidades biológicas e culturais evocadas na construção de uma identidade, pensamento que ganha potência científica na segunda metade do século XIX e início do século XX. Tais reflexos foram decisivos para a construção imagética ocidental de subjugar África e africanos à noção de inferioridade e escravidão, reflexos que se fazem presentes ainda na atualidade.

No caso do Brasil, OLIVA (2010) afirma que a identidade brasileira foi construída por intelectuais que tinham em seus espelhos o reflexo eurocêntrico de África. A memória africana pouco a pouco foi sendo esquecida, representando uma imagem que remete até no máximo ao período escravocrata.

> Uma das representações que conquistou maior amplitude foi a de África criada de forma intestinal no Brasil, resultado dos séculos de vigência da escravidão - com os condicionamentos da memória e das representações que retratavam os africanos e seus descendentes no cativeiro -, ou ainda, das manifestações e reinvenções culturais ocorridas nas últimas doze décadas, já no período do pós-abolição. A imagem dessa África era distante e pouco semelhante à África que nos vislumbrava do outro lado do Atlântico (OLIVA, 2010, p. 129)

A imagem presente no reflexo brasileiro da segunda metade do século XIX tinha da África remetia no máximo a imagens do indivíduo negro como escravizado, subjugado às camadas inferiores da sociedade em todas as suas esferas. Os condicionamentos da memória dizem respeito às lentes eurocêntricas na forma de enxergar o Outro, atingindo-o inicialmente nos aspectos físicos, mas que adiante passa a atingi-lo principalmente nos aspectos culturais. Do período pós-abolição até os dias atuais as imagens sobre a presença negra no Brasil é rodeada de representações distorcidas, onde segundo o autor,

> Podemos localizar um conjunto revelador de imagens e representações geradas sobre os africanos no imaginário coletivo brasileiro contemporâneo, e que espelham, pelo menos parcialmente, a forma como a população acolheu ou repeliu as experiências históricas e culturais da sociedades africanas em seu cotidiano" (OLIVA, 2010, p. 132)

Relegar ao esquecimento as origens africanas no Brasil mostra a forma com que repelimos determinados ideais na construção de uma identidade negra que entenda as complexidades e pluralidades das matrizes africanas presentes nas ações cotidianas dos brasileiros. O acolhimento de determinadas experiências, no entanto, ocorre em uma atmosfera de assimilações, em que são representadas em múltiplas vertentes.

Conhecer e ensinar o passado, as lutas, as angústias e os desafios que impulsionaram os povos africanos ao longo do tempo significa munir pessoas de uma noção de si, dos outros e do meio. No momento em que este texto está sendo escrito, as/os estudantes da Escola Modelo Municipal Antônio Batista, assim como todas e todos estudantes do município de Eunápolis estão desenvolvendo suas atividades do ano letivo de 2020 em modalidade remota. Sendo tal formato de ensino o meio com que a educação eunapolitana se viu inserida para cumprir o calendário letivo de 2020 em meio a pandemia mundial da COVID-19, o livro didático é por vezes a única fonte entre o aluno e o mundo educativo. Ou seja, as atividades que as/os estudantes recebem em suas residências refletem os conhecimentos contidos no livro didático, pois este é sua principal referência na resolução das atividades propostas. Não existem salas de aula virtuais com encontros entre docentes e discentes para discussão de conteúdos. Deste modo, é possível admitir que as representações africanas que as/os estudantes possam ter estarão condicionadas à forma com que o livro os apresenta.

Diante disso, quais representações africanas traz o livro didático em que as/os estudantes se baseiam sem seus processos de aprendizagem? Auxiliando-me nesta análise, OLIVA (2007) reflete um ensino de história que possua o poder de desconstruir ou reafirmar os estereótipos sobre África e cultura africana nos livros didáticos. Atuando enquanto "referências mentais, o autor busca uma análise sobre as referências à África nos livros didáticos ao longo dos anos de 1999 até os anos 2005, observando nas obras "as contribuições para a manutenção ou desconstrução dessas cargas imaginárias depreciativas que são lançadas sobre a história do continente" (OLIVA, 2007, p. 258). Ainda afirma o autor que:

> [...] as abordagens acerca dos estudos africanos, presentes ou ausentes nas coleções de História analisadas para os últimos quatro anos do ensino fundamental[6], aparecem como ingredientes chaves na composição, transformação e manutenção das referências e imagens que o público escolar constrói sobre o continente (OLIVA, 2007, p. 259).

As construções africanas possibilitadas pelo livro didático, discute o autor, funcionam como "ingredientes chaves" para que estudantes construam suas percepções e aprendizagens sobre a África. Mas sob qual ponto de vista? A historiadora e teórica em ensino de história no Brasil, Circe Maria Fernandes BITTENCOURT (2009) traz uma definição para livro didático e que de certa forma, dentro da perspectiva desta pesquisa responde a esta questão:

[6] No período de produção da tese de OLIVA (2007) o formato de ensino fundamental vigente compreendia o modelo de série. Poranto os livros que analisa são da 5ª a 8ª séries.

> Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma *mercadoria* ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista. Constitui também um *suporte de conhecimentos escolares* propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais (BITTENCOURT, 2009, p. 301)[7].

Dessa forma, entender o livro didático enquanto ferramenta a serviço de interesses sociais, políticos e econômicos, me leva a refletir até que ponto os reflexos africanos presentes nos livros didáticos de história atuais têm contribuído para a criação de imagens positivas sobre o negro e sua herança cultural[8]. Adiante, ainda explica o livro didático enquanto um "veículo de sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de uma determinada época e de determinada sociedade" (BITTENCOURT, 2009, p. 302). Assim, tendo em vista o entendimento de livro didático em sua instrumentalização, busco a seguir perceber como a África, os africanos e os elementos afro-brasileiros são retratados no livro didático utilizado por estudantes da turma em que esta proposta de ensino foi desenvolvida.

Observando o livro didático do componente curricular de História do 9º ano do ensino fundamental, turma à qual esta proposta se destina, é perceptível que a temática africana está presente na obra, mas de forma bastante modesta[9]. Intitulado "*Vontade de saber: História*" O livro possui um total de 320 páginas, e já no capítulo um traz uma discussão dos conceitos históricos mais utilizados ao longo dos capítulos como tempo histórico, política, cultura, trabalho, entre outros. Faz uma discussão sobre o que é ideologia e como ela se relaciona como condicionante das ações humanas (DIAS et al. 2018, p. 23).

Ao final de cada capítulo duas páginas são dedicadas a um encontro interdisciplinar, de modo a contextualizar os temas abordados ao longo do capítulo com conteúdos que dialoguem com outro componente curricular. Neste primeiro capítulo o encontro é com a sociologia e a discussão é em torno das questões étnico-raciais. Duas páginas então discutem de forma didática e breve o que é o etnocentrismo e como o racismo, a segregação e a intolerância. Os autores do livro encerram este tema com um diálogo sobre o respeito à diversidade,

---

[7] Grifos da Autora.

[8] De certo, BITTENCOURT (2009) não traz esta discussão em sua obra, tendo em vista o foco teórico geral acerca de um ensino de história no Brasil, mas lança fortes bases para que possamos interrogar outras unidades de visão a partir de suas fundamentações.

[9] Fato também observado nas análises feitas por OLIVA (2007, p. 273). O autor discute que as obras, apesar de possuírem um interesse em trazer a temática de uma forma didática, utilizam-se de poucas palavras, ou seja, dedicam pouco espaço à discussão de África e seus produtos.

incentivando a/o estudante a relatar casos do que chamam de "desrespeito à diversidade" que por ventura tenham presenciado (DIAS et al. 2018, p. 26-27).

O capítulo dois trata do início da República no Brasil e o recorte "Explorando o tema" traz o cotidiano dos afro-brasileiros nos anos seguintes ao pós-abolição. Aborda a inserção do negro liberto numa sociedade que ainda o vê na condição de escravo, e que por isso não dispende oportunidades de trabalho com condições e salários justos, explicando superficialmente o contexto, mas culminando numa imagem do negro em condições de pobreza. Em contrapartida, aborda as *redes de solidariedade* organizadas por africanos livres para em comunidade custearem alimentos e condições humanas de moradias para seus iguais. Dedica então as últimas quatorze linhas do texto para falar da resistência cultural dos negros no pós-abolição, substituindo o termo "religiosidade afro-brasileira" por "costumes tradicionais". Cita as tentativas de apagamento eurocêntrico investidas contra a cultura negra, mas a religiosidade aparece apenas como "culto a Iemanjá". Três perguntas fecham a discussão onde as/os estudantes são solicitados a explanar sobre formas e participação de manifestações afro-brasileiras que percebem em seu cotidiano (DIAS et al. 2018, p. 50-51). Os capítulos três a oito tratam de conteúdos históricos relacionados ao contexto global como as duas grandes guerras e, no Brasil, sobre a era Vargas, este último sem nenhum tipo de conteúdo ou anexo sobre temas relacionados a discussões de cunho étnico-racial.

O capítulo nove é dedicado a discorrer sobre o tema "As independências na África" e é distribuído ao longo de 17 páginas, sendo as duas primeiras dedicadas a um momento de sondagem das/dos estudantes sobre processos de independência na África relacionando-os com os processos de independência dos países europeus (DIAS et al. 2018, p. 196-197). Trata do contexto africano que antecede o período de independência abordando as influências externas, entre elas a corrente socialista disseminada por países da África por meio de intelectuais africanos que foram para a Europa em busca de estudos. A foto da estátua de Kwame Nkrumah estampa a primeira página do capítulo[10], mas sem nenhuma conexão com os assuntos a frente.

Nas análises a livros didáticos em sua tese que perpassam pelos aspectos das independências, OLIVA (2007) descreve tal período histórico como um dos mais marcantes da história contemporânea da África. Discorre o autor que as representações do negro enquanto escravo e submisso aos ideais e interesses coloniais dá lugar a uma abertura de diálogo para "revelar estratégias de resistência – militar, religiosa, política, cultural, laboral, imaginária – e

[10] A legenda da imagem traz a seguinte informação: "Estátua de Kwame Nkrumah, político africano que liderou a luta pela independência de Gana, conquistada em 1957. Essa estátua encontra-se em um memorial na cidade de Acra, em Gana" (DIAS et al, 2018, p. 196). Pretende-se explorar esta imagem em uma aula desta proposta.

os movimentos e dinâmicas históricas do período, que contaram com intensa participação das sociedades africanas" (OLIVA, 2007, p. 293).

Porém, o livro didático aqui analisado cita o ideal anticolonialista que ganha força e culmina nas questões do nacionalismo, entendendo o processo em suas bases políticas, trazendo a questão cultural como breve contraponto. Perpassa pelo breve texto a ideia de que o colonialismo influenciou alguns membros das elites intelectuais africanas que estudaram na Europa, mas sem explicitar como o processo de negação e assimilação da cultura hegemônica ocorreu. O tema é encerrado falando sobre um breve relato da luta dos africano contra o domínio e exploração europeia (DIAS et al. 2018, p. 198-200).

Sobre os processos de independência africana, os autores organizam o tema em uma linha cronológica de eventos que vão de 1945 a 1975, compreendendo um período de trinta anos de história da independência africana ao longo de apenas quatro páginas, acompanhadas de imagens ilustrativas que, por suas dimensões, ocupam proporcionalmente uma página inteira. (DIAS et al. 2018, p. 201-204). A seguir, duas páginas são dedicadas a explorar desdobramentos do tema. A primeira traz uma conexão do tema histórico com noções da disciplina de Geografia, abordando a criação da União Africana. A segunda trata do tema da descolonização alertando as/os estudantes sobre a autonomia africana na busca pela libertação dos laços coloniais. Por fim, lança uma questão acerca do que significa ter um interpretação eurocêntrica da História (DIAS et al. 2018, p. 205-206).

A África do pós-independência é evocada no caminhar dos conteúdos, abarcando os elementos sociais, políticos e econômicos do continente, analisando de forma bem resumida a África em partes: Norte da África, África Oriental, África Central, África Ocidental e a região Sul da África. Traz um pequeno texto sobre noções básicas do apartheid, acompanhado de um box que em 19 linhas traça a biografia de Nelson Mandela (DIAS et al. 2018, p. 207-211).

Encerrando o capítulo, duas páginas são dedicadas ao conteúdo complementar "Explorando o tema", intitulado "A arte africana pós-independências". Neste momento, reconhece uma pluralidade africana no que tange aos países citados nos processos de independência. Trata de como o cinema foi utilizado no combate aos estereótipos construídos pelo cinema ocidental sobre os africanos. É o único momento do capítulo em que a palavra "racista" aparece, ao abordar as representações dos africanos no cinema ocidental. Fala da pintura e da escultura, trazendo à tona uma breve discussão sobre tradições africanas e afirmação de identidades. Aborda o campo da literatura, trazendo grandes nomes africanos do pós-independência. Na música aborda em poucas linhas a utilização dos estilos e ritmos

africanos como influenciadores de musicalidades e ritmos pelo mundo (DIAS et al. 2018, p. 212-213).

As atividades para fomentar o processo de aprendizagem são das quatro últimas páginas do capítulo e trazem exercícios que utilizam-se de dois tipos de fontes para que as/os estudantes possam explorar: análises de fotografias, que trazem placas com discursos de ódio nos países do pós independência para serem analisadas enquanto fonte e contextualização do contexto de suas produções; e análises de fragmentos de textos que tratam das mudanças do pensamento africano em prol do ideal de libertação, bem como das influências mútuas que circundam Brasil e Angola. Somente na penúltima atividade, pensada como trabalho em grupo, em que as/os estudantes são provocados a pensar as relações de países africanos que tenham sido colônia de Portugal com o Brasil no âmbito do social, político, econômico e cultural.

Um último box intitulado "refletindo sobre o capítulo" resume os pontos principais discorridos e na última das três afirmativas cita as expressões artísticas enquanto fomentadoras da criação de "identidades africanas" (DIAS et al. 2018, p. 214-217) Os capítulos dez e onze trazem a conjuntura brasileira no pós-guerra e a instalação da ditadura e o capítulo doze traz a história recente do país e do mundo. Este extenso capítulo aborda uma pequena discussão sobre as comunidades quilombolas, a luta e resistência destes grupos afrodescendentes para a conquista e manutenção destes espaços (DIAS et al. 2018, p. 297).

Esta é toda a representação sobre África e africanos que o livro aborda. De um modo geral, percebe-se um espírito de luta das sociedades africanas na construção em torno de seu imaginário de libertação, pois em boa parte dos conteúdos o africano e os afro-brasileiros são descritos como resistentes aos domínios da colonização. Entretanto, o livro não discute o que OLIVA (2007, p. 297) chama de "ideologias coloniais e teses racistas para o desempenho das ações colonialistas desenvolvidas pelos europeus na África".

Interessante a reflexão de que após 14 anos da tese do autor, as análises dos livros didáticos de História do ontem e do hoje funcionam como verdadeiros "reflexos" do que pude observar ao contemplar a obra em questão. De fato, avanços aconteceram na concepção e utilização do livro didático nas escolas. Porém, vivemos em um mundo ocidental conduzido e ensinado sob olhares e representações que são frutos do eurocentrismo. A África que se vislumbra no livro didático analisado não traz um olhar negro sobre o continente e pouco cria pontes entre os reflexos africanos e a sociedade brasileira. Creio que uma análise mais profunda sobre determinados fenômenos culturais afro-brasileiros podem auxiliar na construção de

caminhos entre o conteúdo apreendido no componente de História e o cotidiano das/dos estudantes.

O livro "*Vontade de saber: História"* não traz em seus referenciais bibliográficos a presença de autores africanos, em que pode ser observado que a maioria dos conteúdos foram extraídos de historiadores europeus e que fundamentam boa parte do pensamento histórico ocidental como Marc Ferro, Eric Hobsbawn, Philippe Ariés e outros. No contexto brasileiro, trabalha com autores como Boris Fausto, Paulo Evaristo Arns, José Murilo de Carvalho entre outros. Os conteúdos referente a História da África possuem citação à historiadora brasileira e cearense Maria Yedda Linhares, que trilhou uma longa trajetória acadêmica mas não possuía formação ou especialização na área de África. No que se refere aos conteúdos relacionados a temática afro-brasileira, Regiane Augusto de Matos é citada com o *História e cultura afro-brasileira"*[11].

Observando tais discussões acerca da construção histórica de África no mundo e na escola por meio do livro didático, trago novamente uma pergunta feita na introdução desta dissertação: Onde então está a nossa tão defendida *pluralidade cultural*?[12] Na perspectiva de que tal pluralidade seja efetivamente *defendida*, a presente proposta pensa a quebra do paradigma epistêmico, trazendo o conhecimento negro enquanto protagonista da história de seu povo, invertendo as visões estereotipadas do caráter exótico (FANON 1980, p. 39) com o qual a cultura negra é dimensionada no espaço escolar. Abordar conteúdos históricos relacionando-os a temas sensíveis para as/os estudantes enfatiza a importância de se aprender um passado histórico que se torna útil para se compreender o presente. Uma educação antirracista necessita pensar um ensino que dialogue com elementos da vida. Mas como?

1.4. EDUCAÇÃO LIBERTADORA E ENSINO DE HISTÓRIA: PENSANDO UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA NEGRA COMO LEITURA DA VIDA

Vimos que a escola, enquanto espaço de formação de consciências e afirmador de identidades precisa trabalhar em prol de um ensino verdadeiramente inclusivo, pautado em um ideal antirracista, a fim de que todas as diferenças possam ser contempladas no que se refere ao ato de aprender e de ensinar. Uma educação antirracista é uma educação inclusiva. Entender a

[11] MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira.* 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 160-163.
[12] Questão levantada na introdução (p. 20).

construção dos traços culturais que estão visíveis aos olhos é perceber o que está implícito na mensagem que tais manifestações expressam, podendo contribuir para a superação da ideia de uma hierarquização de culturas, bem como nas relações humanas entre pessoas negras e não negras.

Neste sentido, o pedagogo brasileiro Paulo FREIRE (1967) traz um pensamento de aprendizagem pautado na construção de uma consciência crítica. O autor pauta-se em um método de aprendizagem somente possível através da democratização da cultura. A cultura em suas mais diversas dimensões seria uma ampla porta de entrada para as concepções de história, cidadania e democracia atreladas às noções básicas da aprendizagem. Neste contexto, FREIRE (1967 p. 108) traz uma educação para a liberdade no intuito de ser problematizadora e preocupada com a consciência das pessoas. O indivíduo se vê então enquanto sujeito ativo na sua realidade, descobrindo-se não apenas consumidor (consciência mágica), mas também fazedor (consciência crítica) de cultura.

Em sua obra, FREIRE (1967), traz a noção de que as características humanas são voltadas à relação que estabelece entre si e o meio, não estando no mundo, mas com o mundo. Segundo FREIRE (1967), estar com o mundo envolve estar aberto à realidade, percebendo-se inserido nos processos e relações que estão à sua volta, sendo "o ente de relações que é". O autor entende que tais relações entre o humano e o mundo são múltiplas e plurais em suas especificidades e problemáticas. Explica que cada percepção de mundo é componente de uma conexão entre o ato de questionar e o de responder, e que a pluralidade de desafios não está somente na quantidade e formas dos meios de opressão, mas principalmente na variedade de respostas possíveis a um mesmo desafio. (FREIRE, 1967, p. 39-40).

A consciência crítica então passa a ser construída no processo relacional entre um dado existencial a outro. E neste contexto, situa um humano sujeito, um indivíduo integrado ao meio e em constante atuação contra o desequilíbrio das forças sociais. "E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas" (FREIRE, 1967, p. 43). Integrando-se ao meio o humano constrói a história ao longo do tempo e com ela as suas apreensões sobre o passado. Uma consciência crítica é então uma interação do humano com a sua realidade.

Um humano integrado, sujeito, consciente, é um humano de ação. Para o autor, toda consciência é fruto de uma experiência. Uma consciência crítica capta o problema juntamente com os nexos causais, faz um questionamento que leva à compreensão da causalidade. Uma consciência mágica aceita os dados tal como são, sendo passível à dominação. Se uma

compreensão crítica é despertada, uma ação crítica é executada, fazendo o indivíduo interagir e interferir nas situações de opressão no mundo ao seu redor.

FREIRE (1967) fala no contexto do golpe militar de 1964 que interrompe a experiência republicana brasileira anterior. Mostra a educação enquanto potência subversiva ao sistema antidemocrático, e por isso uma prática para a liberdade.

> O que teríamos de fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma dominantemente crítica. Isto significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da Democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a inexperiência democrática (FREIRE, 1967, p. 106).

Para o autor, a educação deveria estar a serviço do povo, colaborando com uma "organização reflexiva do pensamento", ajudando-o a superar uma compreensão mágica do meio social por uma compreensão crítica. Tal educação visava posicionar o povo brasileiro frente às mudanças cada vez mais dinâmicas do cenário político da fase histórica em que foi produzida. Assim, retiraria o indivíduo brasileiro da sua inexperiência democrática dotando-o de ferramentas para compreender o cenário ao redor com profundidade, fazendo parte do que chama de "posições integradas". Uma educação para a liberdade, segundo FREIRE (1967) tem de ser dialógica, democrática, conscientizada. Preocupada com uma consciência crítica de todos os que estão inseridos no processo de aprendizagem, uma educação para a responsabilidade social preocupa-se com a formação do ser humano, fazendo uma combinação entre a prática do diálogo, conscientização e democracia.

O pedagogo brasileiro inspira uma educação libertária e democrática. Motivou a norte-americana bell hooks a pensar uma educação que tenha em seu bojo uma educação como prática da liberdade. Pensando uma pedagogia engajada, hooks (2013) defende a educação como uma prática para a liberdade, pautada no reconhecimento de presença de cada indivíduo inserido dentro da cadeia de aprendizados que leva a uma libertação coletiva. A autora defende uma pedagogia engajada que "necessariamente valoriza a expressão do aluno". Chama tal ensino de "holístico" pois os resultados da aprendizagem contempla todos os indivíduos envolvidos na cadeia de conhecimentos, inclusive o professor, "que será fortalecido e capacitado por esse processo" (hooks, 2013, p. 34-35).

Refletindo acerca de uma educação em meio a um mundo multicultural, hooks (2013, p. 51-52) afirma que o desafio docente está em encontrar métodos adequados que consigam mudar o paradigma epistêmico de modo a atuar em uma educação contra hegemônica. Por isso, lembra que nossas escolhas enquanto educadores são antes de tudo *posicionamentos políticos*. Neste formato educativo, a lugar de voz de cada participante é essencial. Segundo a autora, "escutar um ao outro é um exercício de reconhecimento" (hooks, 2013, p. 58). Cada qual possui uma voz que ecoa nas histórias de vida de cada integrante, fazendo-o desejar não apenas falar a pessoas dispostas a ouvir, mas também o de escutar outras vozes que desejam falar. Saber escutar. Escutar com um esforço coletivo pelo entusiasmo na relação entre fala e escuta, onde ambos os lados do processo estão unidos por laços de troca e ajuda mútua, colaborando entre si em ciclo de aprendizagens.

Uma teoria como prática libertadora então se faz necessária, entendendo que entre a teoria e a prática existem elos de compartilhamento e trocas mútuas. A teoria não explica a prática, pelo contrário, é fruto dela e necessita reinventar-se, pois uma teoria sem prática é uma teoria vazia. E em uma pedagogia engajada nossas escolhas teóricas e metodológicas enquanto professores e professoras, demarcam nossos posicionamentos políticos. Em um ambiente escolar marcado pela diferença, um ensino engajado preocupa-se com temas que reflitam o cotidiano das/dos estudantes que extrapolam os limites físicos da escola. Temas como feminismo, sexismo e o racismo são apenas alguns de inúmeros marcadores que transpassam as/os estudantes.

Afirmação de presenças e direito de fala. Pensar um ensino democrático não compete somente incluir conteúdos tidos como marginalizados nas aulas. Compete discutir a realidade. Uma teoria que faça sentido é aquela que não fala sobre o outro sem antes ouvi-lo (hooks, 2013, p. 114). E ouvi-lo corretamente abrange o abandono de um olhar essencialista sobre as coisas, os fatos e as pessoas, entendendo que a sala de aula é um local moldado por estruturas externas e dimensionado por conflitos que antecedem aos conteúdos sensíveis abordados. Determinadas estratégias pedagógicas adequadas se fazem importantes para vencer tais obstáculos, pois "podem determinar a medida com que todos os alunos aprendem a se envolver de modo mais pleno com ideias e questões que pareçam não ter relação direta com sua experiência" (hooks, 2013, p. 117)

Para educar para a liberdade, portanto, se faz necessário desafiar e mudar o modo de pensar os processos pedagógicos. Isso vale especialmente para estudantes. Antes de tentarmos envolvê-los numa discussão de ideias dialética e recíproca, temos de ensinar-lhe o processo.

Por este motivo, a obra de hooks (2013) situa este trabalho dentro de uma tentativa de educação para a libertação, imbuído de um desejo de agir como "catalisador da mudança social" em que os alunos se percebam enquanto elementos constituintes do organismo coletivo, dotados de poderes para questionar e agir para uma mudança pautada no conhecer o outro para então valorizá-lo através de uma postura crítica e (auto)crítica.

Ensinar o processo. Uma postura crítica envolve aprendizagens, conhecimentos, reconstruções. Reciprocidade de diálogos, ouvir várias vozes, múltiplas histórias, agrupá-los em um contexto e dialogar teoricamente sobre isso. Dentro desta perspectiva, estudantes negras/negros possuem vivências e experiências que os permitem falar sobre seu cotidiano e seus aprendizados. Neste ínterim, pensando uma tomada de conhecimento e valor histórico da cultura negra, a construção de uma consciência negra crítica pauta-se também em enquadrar-se em uma posição integrada, tal qual aponta FREIRE (1967). Pensar a integração das/dos estudantes com o tema é fazer com que entendam suas posições enquanto sujeitos de discurso. Um pensamento crítico que perceba a si e ao outro, entendendo as causalidades do processo histórico e social, percebendo através da cultura que a escola é um lugar para se falar e se aprender das diferenças observadas no mundo exterior.

Se faz necessário que procedimentos sejam adotados a fim de que tal proposta torne-se utilizável e tenha efeito em ambiente escolar. Afinal de contas, falamos de um *(re)posicionamento* de saberes enquanto ferramentas de ensino em um ambiente dominado pelos processos hegemônicos de produção e reprodução de conhecimentos. Por tanto, faz-se necessário lembrar da reflexão de bell hooks nas palavras de Adriene Rich: *"Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você"* (hooks, 2013, p. 223). Reflete sobre como os negros africanos escravizados precisaram se utilizar da língua e do uso das linguagens do colonizador a fim de conseguirem se comunicar com seus iguais e formar pontos de resistência em um processo de ressignificação das relações.

Pensar um *(re)posicionamento* epistemológico na escola é pensar em uma libertação, não somente de um padrão epistêmico de se produzir conhecimento e de se aprender sobre ele, mas principalmente permitir-se à libertação da mente para pensar-se enquanto sujeito ativo e atuante no meio que em que está inserido, sendo responsável pelo bem estar e bem viver de todas as diferenças em uma ideia de comunidade ampla. Em outras palavras, estar consciente de que todas as formas de discriminação e preconceito racial acarretam em perdas irreparáveis e precisam ser combatidas, de dentro para fora.

Nas páginas iniciais deste trabalho, FANON (1980, p. 40) disse que “é preciso procurar incansavelmente as repercussões do racismo em todos os níveis de sociabilidade”. Sendo assim, conscientizar-se do histórico negro colonial e de como este processo acarretou em uma opressão sistêmica permite avaliar a repercussão deste processo na construção ideológica racista da atualidade. Tomar conhecimento do passado histórico de um povo é o primeiro passo para compreender sua atuação no presente, percebendo seu valor enquanto grupo, a partir de uma perspectiva individual, percebida de dentro para fora, enxergando-se inserido neste processo por estar situado em um lugar de enunciação. É a partir deste conhecimento e reconhecimento que a consciência pode ser (re)construída.

O capítulo seguinte discutirá os dados levantados na entrevista a fim de construir o artefato (*e-book*) que servirá de material didático para as/os estudantes. Em seguida será analisada a construção das etapas da aula-oficina, bem como a distribuição dos conteúdos ao longo das aulas, idealizadas num total de oito. Tal construção de aulas busca orientações curriculares nas habilidades específicas da BNCC, nos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, dialogando com o Plano Pedagógico Emergencial para implantação do Ensino Remoto da cidade de Eunápolis para os anos letivos de 2020 e 2021.

CAPÍTULO II

CAMINHANDO PELO PROJETO E CONHECENDO SUJEITOS: TECENDO ANÁLISES SOBRE CIDADE, BAIRRO, ESCOLA E ESTUDANTES

Estudar a história de um povo envolve conhecer um passado que seja possível apropriar-se de um conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o meio. O capítulo anterior analisou como a colonização dos corpos e das mentes levou a uma estruturação do racismo no processo de consolidação da modernidade ocidental, constituindo-se em uma presença cotidiana para pessoas pretas e brancas, cada qual em suas posições de observação e vivência. A presente Proposta de Ensino de História Afrocentrado nasce no intuito de elevar a potência do conhecimento negro no ambiente escolar, local atravessado por inúmeras diferenças, colorido através de intensos contrastes e observado por meio de muitos olhos. O recorte étnico-racial aponta para uma escola que deve estar atenta a um ensino igualitário de culturas, que não negue a existência de um passado do povo negro, do povo africano, e o poder que seus conhecimentos tiveram para a configuração do mundo atual.

Trazendo esta perspectiva para o âmbito local, conhecer tal ambiente escolar é de suma importância, pois envolve não apenas descrever os aspectos físicos e didáticos da instituição, mas principalmente as correntes ideológicas ao qual está ancorada. Convém entender seu contexto social, econômico, bem como a realidade das/dos estudantes, e aí se faz necessário se debruçar sobre a história do bairro, entendendo os seus significados na história da cidade. Evidencia em meio a que cenários emerge a Escola Modelo Municipal Antônio Batista no bairro Juca Rosa e quais os perfis humanos perpassam este ambiente que possui nove anos de existência.

Fato é que até antes das últimas décadas a história da cidade era contada através de folhetins e jornais da segunda metade do século XX, mais tarde reunidos em revistas e impressos de circulação local. A chegada da Universidade do Estado da Bahia (UNEB-Eunápolis), traz consigo o curso de Licenciatura em História com bom fôlego para um passado contado de modo mais observador e analítico, trazendo à tona os conflitos de interesses ligados à história do município contado sob diversas óticas: religião, racismo, economia, política, sociedade. Portanto, nos tópicos seguintes irei traçar um breve histórico da cidade, do bairro, da escola até chegar na análise do perfil das/dos estudantes da turma ao qual tal proposta se destina, dando as mãos a historiadoras e historiadores locais que se debruçaram a entender a

construção do município, local de pesquisadores do qual tenho a honra em compor o referido quadro de referenciais e estudos sobre a região.

2.1. EUNÁPOLIS: SITUANDO SUA HISTÓRIA NO TEMPO ATUAL

Eunápolis é uma cidade pertencente à microrregião do Extremo Sul Baiano, distante 214 km de Itabuna (Sul da Bahia) e 528 km da capital, Salvador (Recôncavo Baiano). Em meu Trabalho de Conclusão de Curso defendido em 2015 na UNEB-Eunápolis, trouxe uma Eunápolis do poder feminino no Candomblé. Para tal, necessitei traçar alguns aspectos da história da cidade através de fontes impressas e análise a entrevistas a duas Yalorixás da cidade, que explanaram sobre suas vidas e sobre o crescimento da cidade em torno de seus Terreiros. Neste caminho foi possível compreender que a ocupação do local onde a cidade foi fundada ocorre durante a primeira metade do século XX "com a chegada dos primeiros posseiros na região no ano de 1936 oriundos do estado de Minas Gerais" (LIMA, 2015, p. 41). Segundo o que foi levantado na pesquisa, o então povoado pertencia aos municípios de Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália, e passou por inúmeras mudanças de nome de acordo com os interesses políticos locais até sua emancipação política em maio de 1988.

A localização física de Eunápolis sempre fez dela um importante entreposto comercial, tanto para quem vem do Sudeste em direção ao Nordeste e Norte do país, bem como para acesso ao litoral da região denominada atualmente de Costa do Descobrimento. Por isso, a construção de rodovias foi de grande importância para a alocação de Eunápolis no panorama de rotas para escoamento das produções de cacau, café e mamão na região do Sul e Extremo-Sul baiano. A extração de madeira segue como atividade rentável da Eunápolis dos anos de 1970, e isto é refletido na grande quantidade de madeireiras que a cidade possuía neste período, descrito por uma das Iyalorixás entrevistadas como "a grande geradora de empregos na região", levando a cidade a um quadro de prosperidade e avanços sociais (LIMA, 2015, p. 43-45).

A pesquisa aponta uma cidade de conflitos por conta de terras e a enorme desigualdade social que se intensificou no início dos anos de 1980:

> A explosão demográfica sem precedentes do período que conta a partir da década de 1980 trouxe um aumento significativo não apenas da população, mas também da zona urbana da cidade, reconfigurando assim o mapa urbano do povoado. No entanto, no processo de crescimento populacional ocorre também a má distribuição de renda, deixando assim mais nítida a desigualdade social. Apesar da riqueza e prosperidade que o ciclo madeireiro trouxe para a cidade entre as décadas de 1970 a 1980, grande parte da população ainda vivia em condições de pobreza (LIMA, 2015, p. 47).

As desigualdades sociais são reflexo do crescimento acelerado da população que chegava de diversas partes do Brasil e era composta de trabalhadores rurais assalariados e funcionários das madeireiras. O comércio que estruturava-se basicamente em torno das famílias mais abastadas e vinculavam-se aos ramos de alimentação e vestuário em sua maioria. A maioria da população vivia em situação de pobreza e concentrava-se nas localidades onde se desenvolveram os bairros tidos como de periferia. O período do fim da década de 1970 e início dos anos de 1980 corresponde ao declínio do ciclo da madeira em Eunápolis, que desencadeia um quadro instabilidade econômica, que agrava as disputas políticas locais[13] da época para a emancipação de Eunápolis.

Sobre a Eunápolis da contemporaneidade, Ana Paula Lima CUNHA (2010) aborda um pouco sobre o avanço das cidades ao longo de processos que são frutos de um sistema globalizado. A autora pontua que:

> A urbanização das cidades contemporâneas é definida pela segregação e pelo isolacionismo. Contrário ao que se entendia por cidade como grande imã de ligação entre pessoas e interesses, a cidade se tornou uma grande aldeia, uma zona, delimitada e normatizada pelo poder público e privado (CUNHA, 2010, p. 50).

O crescimento urbano e o desenvolvimento não trazem apenas o bem dito progresso e modernidade. Trazem também consigo as mazelas de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e baixa escolaridade das camadas segregadas da população. O fim do ciclo da madeira deixa não apenas um povoado grande e até então próspero, mas desenha em seus contornos as mazelas das desigualdades sociais e de segregação, estando o território polarizado entre de um lado fazendeiros proprietários de grandes porções de terras, comerciantes e uma vasta população carente de trabalho e condições de vida nas zonas periféricas e rurais.

Em meio a este cenário, temos uma população urbana que não para de crescer ao longo do tempo[14], e com isso crescem também as massas populares carentes de um sistema urbano que atenda às suas necessidades. Aponta CUNHA (2010, p. 63) que "a população do povoado foi crescendo e como a maioria eram trabalhadores desafortunados que não tinham condições de comprar um terreno no centro, iam migrando pouco a pouco para as margens". Mostra-se como fato

---

[13] O cenário político ao qual Eunápolis foi concebida é enfoque da dissertação de CUNHA (2019). O autor traz pontos importantes sobre as rivalidades políticas e por disputas de terras, que vão desde a ação de posseiros à desapropriações causadas pela chegada de empresas multinacionais de plantio e extração de eucalipto. Aborda a ligação da região com o então governo de Juscelino Kubitscheck, e como isso foi importante para a chegada das rodovias e estradas bem como do desenvolvimento industrial de Eunápolis. Ver CUNHA, Levi Sena. *Sonhos de progresso*: urbanização e representações sobre Eunápolis (1970-1988) (dissertação de mestrado). UEFS, 2009.

[1414] Até aqui, discorro sobre Eunápolis utilizando duas monografias que possuem um lapso temporal de cinco anos desde CUNHA 2010 até LIMA (2015). Em ambos os trabalhos foram feitos levantamentos atualizados sobre a população da Eunápolis contemporânea à pesquisa. Em Cunha (2010, p. 61) traz uma população de 99.553 habitantes em 2010, dado que LIMA (2015, p. 40) atualiza para 113.191 em 2015, um salto de 13.638 habitantes em cinco anos, ou um aumento de 13,69% em um curto período de tempo.

o crescimento desenfreado da população e da zona urbana de Eunápolis que aumentou seus limites rumo às localidades tidas até então como rurais. Localidades essas como o bairro Juca Rosa, espectro por qual perpassa a presente pesquisa, a ser tratado no tópico a seguir.

Dados atuais sobre a cidade de Eunápolis estão disponíveis no site do IBGE, e indicam uma população estimada no ano de 2021 em 115.360 pessoas. Conta com um público diverso no que tange aos marcadores étnico-raciais. Os dados do Censo com respeito às características da população encontra-se desatualizado, com dados oficiais de 2010, apesar de possuir dados principais como contagem populacionais. A parcela da população que se declarada preta somam 12.251 pessoas, os que se declaram pardos somam 9.356 pessoas, indígenas 918 pessoas, amarelos 850 pessoas e brancas 26.901 pessoas[15].

Ampliando uma análise de classe sobre a cidade, de acordo com os dados encontrados no IBGE, analisamos as divisões do trabalho na cidade. Pretos e pardos somam juntos os maiores percentuais de trabalhadores que não possuem registro de carteira assinada. Contudo, a categoria de pardos impulsiona o censo no quesito mercado de trabalho: estão entre a maior parcela da força de trabalho que move as engrenagens da cidade. Também lideram a quantidade de pessoas em cargos públicos e ligados às funções de segurança municipal. Em 2010 os melhores salários estavam com a população branca, que somavam 3.045 pessoas que recebiam entre 3 e 10 salários mínimos, ao passo que entre os pardos este número era de 2.490 pessoas e as pessoas pretas somam um número de apenas 443 pessoas com esta faixa de salário.

Na contramão desta conta, o número de pessoas sem rendimentos é maior entre pessoas pretas e pardas em relação a pessoas brancas na cidade de Eunápolis. Ao passo que o número de pessoas sem rendimento entre brancos é de 547 pessoas, entre os pretos e pardos este número sobe para 2.328. A renda mensal de até um salário mínimo também é maior entre a população empregada de pretos e pardas, ao passo que salários maiores estão concentrados nas estatísticas referentes a pessoas brancas[16].

Apesar de os dados acima estarem relacionados ao ano de 2010, pouco se vê de mudanças nas condições sociais da população carente do município. Historicamente, um crescente processo de urbanização dita o tipo de relações sociais que norteiam a vida humana. As desigualdades sociais e econômicas derivam-se deste processo. Explica (SANTOS, 1993) que:

---

[15] Dados extraídos de https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/eunapolis/pesquisa/23/25888?detalhes=true. Acesso em 14/07/2021..

[16] Análises segundo dados disponíveis em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/eunapolis/panorama Acesso em 05/10/2021.

> A cidade em si, como relação social e como materialidade, torna-se criadora de pobreza, tanto pelo modelo socioeconômico de que é o suporte como por sua estrutura física, que faz dos habitantes das periferias (e dos cortiços) pessoas ainda mais pobres. A pobreza não é apenas o fato do modelo socioeconômico vigente, mas, também, do modelo espacial (SANTOS, 1993, p. 10).

A relação existente nas cidades é desenhada pelos contornos econômicos que compreendem os limites de cada localidade. A pobreza, como produto da urbanização, repele para as margens da cidade uma população pobre e trabalhadora que atua na manutenção dos sistemas urbanos de que muitas vezes não possuem acesso, como por exemplo problemas de infraestrutura. O autor fala de uma visão ampla nacional, mas suas reflexões podem ser compreendidas dentro da realidade eunapolitana. Afinal, Eunápolis não é uma cidade diferente de tantas outras no Brasil no que diz respeito às desigualdades oriundas de uma má distribuição de renda.

Ainda cabe informar que, o município possui uma força de trabalho composta por pessoas menos abastadas e de cor com faixa etária de 30 a 39 anos, ao passo que os cargos de chefia e que contemplam os melhores salários estão concentrados entre pessoas brancas. Como contribui LIMA (2017, p. 23), "Eunápolis possui poucas pessoas ricas e uma grande quantidade de pessoas pobres, já que boa parte da população vive com menos de um salário mínimo". Dessa forma, enxergar uma segregação na cidade exige um olhar étnico-racial sobre essas questões de distribuição de emprego e renda, observando atentamente as diferenças entre os bairros tidos como mais nobre e os bairros tidos como de periferia. Um dos bairros que congrega o público ao qual estamos dialogando é o bairro Juca Rosa, local que agrega um grande contingente de pessoas assalariadas, de pele escura e circundadas por uma cultura negra que emana dos quatro cantos do bairro. Vejamos a seguir.

2.2 O BAIRRO JUCA ROSA E SEUS ELEMENTOS NEGROS

Situado na zona periférica ao norte da cidade de Eunápolis, o bairro Juca Rosa é um dos bairros com uma grande presença da cultura negra local, abarcando terreiros de Candomblé, reisados e grupos de capoeira. Tal riqueza cultural negra alardeia à busca de um conhecimento por suas descrições e significações, que despertou o interesse de pesquisas voltadas à temática negra do bairro, no que concerne a manifestações culturais e religiosas negras, religiosidades, racismo. O viés étnico-racial recorta os limites ideológicos que o bairro possui nas pesquisas, atentando ao lócus da cultura negra e das representações africanas presentes nas fontes pesquisadas.

Pensando este aspecto, MOURA (2019) contribui neste pensamento evidenciando as práticas afro-religiosas no bairro Juca Rosa tratando do âmbito das rezadeiras e benzedeiras através do relato de pessoas de mais idade do bairro, entre elas Sacerdotisas Afro-Religiosas e suas histórias de vida. Esta obra permite a contemplação de um bairro plural e diverso, não apenas nos vários agentes sociais que residem na memória individual e coletiva dessas pessoas, mas também diversamente religioso, com a presença de católicos, protestantes e religiões afro-brasileiras (MOURA, 2019, p. 21-23).

Contudo, para além de toda esta pluralidade, a autora também traz em sua escrita a história do bairro pela voz de quem o vive, de quem atua nas esferas sociais e religiosas daquele local. Mas também traz a voz de quem atua nos espaços educacionais, nos espaços filantrópicos e assistenciais, nos espaços do saber popular. Disserta como surgiu o bairro Juca Rosa, MOURA (2019, p. 06-08) discorre que a comunidade começou oficialmente nos idos de 1970 ao redor da única igreja Católica do bairro, estendendo seus limites até as margens da BR 101. Afirma, de acordo com a voz de um de seus entrevistados, que o bairro Juca Rosa nasceu da fundação de uma pequena comunidade rural por meio de um fazendeiro que tinha o nome ao qual o bairro foi batizado, vendendo pequenos terrenos para trabalhadores rurais por meio de recibos simples.

Afirma CUNHA (2015, p. 65) que "a revenda dos terrenos contribuiu para que o bairro crescesse e se desenvolvesse, já que muitas pessoas que desejavam construir uma casa recorriam ao bairro, porque conseguiam terrenos a preço acessível". Contudo, a venda de terrenos a baixo custo causou problemas futuros com relação aos herdeiros do fundador do bairro Juca Rosa, sendo futuramente um motivo para disputas por parte de um de seus herdeiros, fato que foi contestado e lutado – com êxito – por populares locais.

Neste sentido, MOURA (2019) analisa:

> Esse conflito evidencia a relação capitalista de dominantes e dominados tecem com a terra, tendo que os que os dominantes exploram, extraem, lucram, com o que a terra pode gerar. Já o segundo grupo vendem a sua força de trabalho, como meio de sobrevivência (MOURA, 2019, p. 06-07).

A pobreza e a desigualdade da qual Eunápolis adentrara com mais força após o período madeireiro explicitava as relações de poder e exploração de trabalho da qual a população mais carente era submetida. Atualmente o bairro Juca Rosa é distante oito quilômetros do centro da cidade, distância esta que aparentava ser maior no período em que não haviam tantas casas,

comércios e toda a paisagem urbana que temos hoje[17]. Estar situado em uma localidade tida na época como zona rural fazia-o um local que padecia de infraestrutura básica como saneamento e saúde pública. Neste cenário, tudo foi conseguido por meio de muita luta, através de redes de sociabilidade e ajuda local, como uma associação de moradores que cobrava da gestão pública um olhar sobre as carências do bairro e uma associação sem fins lucrativos que cuidava de crianças em estado de desnutrição[18]. A autora evidencia o protagonismo feminino no cuidado assistencial à população carente do bairro, "criando estratégias, para articular o combate às mazelas sociais" (MOURA, 2019, p. 18).

Compondo esse cenário de pesquisadoras e pesquisadores negros que escrevem sobre o local onde atuam ou circulam, contribuo com uma produção monográfica em que abordo o protagonismo feminino nas instâncias afro-religiosas em Eunápolis, trazendo a biografia de duas Iyalorixás da cidade, uma delas do bairro Juca Rosa (LIMA, 2015). Neste trabalho pude vislumbrar o histórico desta localidade, evidenciado por meio da fala desta Sacerdotisa que lidera desde os anos de 1970 um Terreiro no bairro. Ela atesta suas falas cedidas por meio de entrevistas orais, o cenário de pobreza, bem como as baixas condições de moradia e assistência que o bairro comportava (LIMA 2015, p. 48). Mas outros espaços se faziam presentes para a ajuda e o cuidado com a população do Juca Rosa. A fé era um dos principais refúgios em momentos de dificuldade, e neste sentido o Catolicismo e o Candomblé se mostravam como as duas religiões que serviam de cuidado para a população local, como se nota claramente nos dois trabalhos acima mencionados.

A presença da cultura religiosa negra no bairro Juca Rosa evidencia-se principalmente pelos quatro terreiros que o bairro possui de um total de dezesseis[19] presentes no município fazendo com que esta localidade possua a maior concentração de Terreiros de Candomblé em um único bairro da cidade. Estas Casas de Culto, em sua maioria, possuem uma estrutura física capaz de atender as pessoas ligadas às casas e visitantes e foram edificados outrora distantes da cidade, na área antes tida como zona rural. Com o crescimento e ampliação da cidade, estes terreiros passaram a abraçar o crescimento dos bairros em torno deles, e hoje são construções

[17] O que o autor chama de "hoje" refere-se ao ano de 2021, ano de escrita da presente dissertação.
[18] Instituição existente até os dias atuais chamada Casa de Recuperação Nutricional S.O.S. Vida, conhecida por populares pelo nome de sua fundadora e atual dirigente: Creche Irmã Teresinha.
[19] Dados atuais segundo levantamentos feitos *in locu* para esta pesquisa. Nos dados levantados em 2015, enumerei quatorze Terreiros em Eunápolis, sendo seis no bairro Juca Rosa (LIMA, 2015, p. 23). De lá até aqui dois destes Terreiros foram fechados devido ao falecimento de seus líderes, sem indicações de sucessão de lideranças das casas.

integrantes da zona urbana, estando presentes na localidade até antes mesmo dos anos de 1970 segundo aborda LIMA (2015, p. 61).

Meus laços de pertencimento com o bairro Juca Rosa remetem a várias esferas de minha vida pessoal, profissional e religiosa. De fato, observar e pesquisar o bairro me faz pensar como o conhecimento negro em todas as suas formas vem sendo abordado na escola em que atuo. Foi o trabalho iniciado por Caroline LIMA (2019) que explicita seus vínculos com o bairro no momento em que o elege como potencial de pesquisa ao analisar como o racismo se mostrava enquanto elemento presente nas representações que as/os estudantes da época tinham ao caminharem rumo a um evento de Dia da Consciência Negra.

Ao trazer uma descrição sobre o bairro, LIMA (2017) afirma:

> O Juca Rosa, é um dos bairros mais populares de Eunápolis, sendo um bairro querido pela sua população, isso quer dizer que o Juca Rosa sendo um centro de Eunápolis na Periferia, permite lazer, interações, espaços de convivência e sociabilidades entre amigos, familiares e conhecidos para saírem, confraternizar e se divertir durante o dia, tarde, noite, feriados ou fins de semana, mas também esta situação de vulnerabilidade especulamos que pela falta de atenção dos poderes públicos e dos cenários econômicos apresentados pelo IBGE. O famoso "Juquinha de Açúcar", como é conhecido na Cidade e até noticiado na imprensa local, a tão singular "feira do Juca Rosa", faz parte das redondezas da Escola Modelo Municipal Antônio Batista (LIMA, 2017, p. 24).

A autora evidencia uma certa "independência" do bairro em relação ao centro no trecho supracitado no que chama de "espaços de convivência", pois agrega espaços de lazer e interação humana. Um desses espaços de intensa troca social, financeira e cultural está na feira do bairro, que funciona todos os domingos pela manhã e recebe pessoas oriundas das roças e fazendas de cultivos agrícolas e criação de pequenos animais e aves. Muito frequentada por populares locais, a feira do bairro Juca Rosa é um espaço muito conhecido e frequentado, daqueles que de tudo pode se achar, conforme afirma MOURA (2019) abaixo:

> A feira é um espaço de aglomeração, encontros, conflitos, amizades e negociações. O ambiente é frequentado por pessoas idosas, jovens e crianças, que transitam entre as barracas de alimentos crus e cozidos, roupas, carnes, verduras, legumes frutas, cereais, bebidas, rifas preenchidas, produtos eletrônicos, novos e usados. Os feirantes são os moradores do Juca Rosa e bairros adjacentes, além dos habitantes dos distritos Mundo Novo, Gabiarra, Colônia que vêm para o bairro Juca Rosa comercializar e fazer circular as mercadorias e colheitas das pequenas produções do campo (MOURA, 2019, p. 34).

Como pode ser contemplado, a feira do Juca Rosa possui relevância e significados únicos para a população simples e trabalhadora do bairro. Como afirma LIMA (2017, p. 24), a feira fica próxima da Escola Modelo Municipal Antônio Batista, bem como da Igreja Católica

do bairro. O que com isso viso evidenciar é que a localidade em que a escola está inserida é uma área de intensa movimentação humana, financeira, cultural e religiosa. Observando o perfil dos moradores da cidade e consequentemente das zonas periféricas locais, entendendo a população do bairro como pertencentes às camadas menos abastadas, percebe-se como a Escola Modelo Municipal Antônio Batista está situada em um espaço popular negro, enxergando as lutas diárias da população ao seu redor pela sobrevivência.

De fato, observar de perto como a instituição de ensino estrutura-se se mostra importante para aprender um pouco sobre a realidade que estudantes do bairro possuem ao adentrarem os portões de um espaço de produção e propagação de conhecimento, a saber, a escola pública do bairro. Nos tópicos a seguir, além do que LIMA (2017) traz sobre a EMMAB, trago também análises sobre as bases regimentais da escola, tecendo uma análise sobre o Projeto Político Pedagógico de 2018.

2.3. A ESCOLA MODELO MUNICIPAL ANTÔNIO BATISTA: DE SUA FUNDAÇÃO AOS DIAS ATUAIS

Segundo dados do IBGE de 2020, Eunápolis conta com 49 instituições de ensino fundamental, que atendeu a 17.181 matrículas no referido ano. Dentro destes números, a população de crianças de 06 a 14 anos é de 17,4%, com uma taxa de escolarização de 96,2%. A taxa de jovens de 15 a 24 anos é de 18,6% e estão nos anos finais do ensino básico da educação e no ensino médio. Uma das instituições de ensino que fazem parte deste panorama educacional é a Escola Modelo Municipal Antônio Batista (EMMAB).

A EMMAB teve sua fundação no ano de 2012, sendo sua inauguração no dia 12 de maio, dia da comemoração da emancipação política do município que na data em questão comemorava seus 24 anos. Situada na Rua do Aeroporto, nº 301, bairro Juca Rosa, a escola foi construída para abarcar todo o ensino fundamental de 9 anos, comportando em sua inauguração estudantes da extinta Escola Municipal Lions Santa Cruz (1º ao 5º anos), além do seguimento Fundamental II (6º ao 9º ano) e EJA da extensão da Escola Municipal Professora Elena de Pinho. A partir do ano de 2014, passou a comportar também alunos do 5º ano da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e da Escola Municipal Nicolau Coelho.

Atualmente é a única escola do bairro Juca Rosa com turmas do 6º ao 9º ano, e a única a oferecer a Educação de Jovens e Adultos com estudantes em defasagem de ensino do 1º ao 9º ano. É a maior instituição de ensino do bairro e atende a um grande número de estudantes.

Atualmente, segundo dados obtidos na secretaria da escola, a instituição contou com um número total de 2.017 (dois mil e dezessete) estudantes matriculadas/dos, distribuídos em 54 turmas pelos três turnos que funciona. Possui uma grande estrutura física, chamada por LIMA (2017, p. 32) de "a maior Escola de ensino Fundamental do município".

Para comportar tantos estudantes, o espaço físico conta com dois pavilhões, sendo o térreo para estudantes do 3º ao 5º ano e o primeiro piso para estudantes do 6º ao 9º ano e todas as turmas da EJA. No térreo a escola conta com 7 salas físicas e no primeiro piso e 15 salas físicas. A escola ainda conta com duas salas para docentes, um laboratório de informática, uma sala de orientação, uma sala multifuncional para atendimento a estudantes especiais, um auditório com capacidade para uma assistência de 200 pessoas, uma cozinha onde é preparada a merenda escolar, uma quadra poliesportiva, uma secretaria, três salas de direção sendo uma para a direção administrativa responsável pelo quadro de funcionários, uma direção pedagógica responsável pelos professores e estudantes e uma direção geral, responsável pela administração total da instituição de ensino.

A estrutura da escola conta com os parâmetros de acessibilidade. Existe uma rampa que leva do térreo ao primeiro piso para estudantes e docentes cadeirantes. Não existem grades que separam os espaços, podendo as (os) estudantes circular livremente por todos os ambientes. As portas de todos os espaços são largas e de madeira, e os banheiros possuem sanitários destinados a cadeirantes com barras laterais para apoio. As janelas das salas de aula são todas em vidro, dando uma boa iluminação dos espaços. Os corredores são amplos, e para se chegar ao primeiro piso, além da rampa de acesso existem 3 escadas também largas e com corrimãos laterais de apoio, mostrando que a escola foi pensada segundo os parâmetros de acessibilidade.

2.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EMMAB: UM OLHAR ÉTNICO-RACIAL SOBRE SUAS BASES IDELÓGICAS

As normativas educacionais apresentadas no capítulo um desta dissertação tratou de evidenciar o aparato legal em que se repousa uma educação enxergada e trabalhada de modo a atender à realidade cultural pluralista e diversa de todo e qualquer ambiente escolar. Enxergar a comunidade ao redor, entender suas necessidades e criar estratégias para superar os desafios colocados pelo racismo, pela intolerância, pelos conceitos pré-concebidos em meio a uma sociedade que discrimina e mata o conhecimento negro nas esferas de poder.

Em sua apresentação o PPP da EMMAB afirma que:

> A educação no contexto da formação humana é norteada pela organização de valores, na construção de conhecimentos, habilidades e competências na conquista do progresso e do bem estar da sociedade. Assim, com as mudanças que vem acontecendo no mundo globalizado neoliberal perpassando pela educação, faz-se necessário repensar o papel da Escola Modelo Municipal Antônio Batista na formação de cidadãos, e que tem como princípio básico o aluno como sujeito construtor do seu próprio saber. Portanto, é na interação com a pesquisa que ressignificamos nossas ações e concepções para educar, humanizar, socializar valores de justiça, respeito e solidariedade, na expectativa de uma sociedade cidadã.[20]

Observando o parágrafo inicial do PPP, fica evidente uma consciência e uma preocupação com uma educação que se importe com as atualizações que o mercado impõe sobre a sociedade, pensando a EMMAB enquanto instituição ativa na formação de cidadãos construtores de conhecimento na personificação das/dos estudantes que perpassares este ambiente de ensino. Evidencia o que no parágrafo seguinte chama de "propósitos" da instituição: humanizar, socializar, instituir valores tais como justiça, respeito e solidariedade. Tais propósitos engajam-se na expectativa pelo que chama de "sociedade cidadã". Mas que sociedade é essa? Ao descrever a população da cidade, é possível percebê-la enquanto uma população majoritariamente parda e preta, assalariada, população que habita em sua maioria os bairros de periferia da cidade.

Ao defender a educação como "prática social das experiências humanas historicamente acumuladas" (SEMEC, 2018, p. 02). Para tal, baseia-se na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394/96) e afirma:

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1986) vem estabelecer que os sistemas de ensino devam definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades. Essa nova forma de administrar a educação se dá à medida que as ações são pensadas, definidas e executadas de uma maneira coletiva, ou seja, com toda a comunidade escolar (SEMEC, 2018, p. 03).

Quando feita a discussão sobre o aparato legal no início desta dissertação, a LDB foi mencionada no tocante a estabelecer uma educação igualitária, pautada na liberdade e com a missão de divulgar a cultura, o pensamento, a arte. O PPP da escola normatiza uma gestão democrática pensada de acordo com as peculiaridades da instituição. Fala sobre o pensar de ações, o refletir teórico acerca de táticas e métodos contundentes para que tal democracia esteja em primeiro lugar nas formas com que a instituição visa atuar na promoção e divulgação do conhecimento.

[20] Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico:** Escola modelo Municipal Antônio Batista, 2018, p. 02.

Reconhece o fato de que enquanto baseadas em leis, as ações pensadas em prol de uma educação democrática e pautadas na valorização das diferenças não garantem uma execução de tais práticas no que os educadores popularmente chamam de "chão da escola"[21], atentando assim à distância entre teoria e prática. Neste sentido, o documento traz a missão da instituição:

> Oportunizar ao educando a ser protagonista do processo de ensino aprendizagem permanente através da pesquisa, da interação, do diálogo, visando à transformação social comprometida com os valores éticos e a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (SMEC, 2018, p. 06).

O que se pode observar até aqui é que a instituição mostra-se como aberta e preocupada com as diferenças de seus (suas) estudantes. A preocupação com os valores éticos é evocada no intuito de com ela formar cidadãos competentes e responsáveis na sua atuação social. Discutimos no capítulo I uma educação preocupada com uma conscientização social em Paulo FREIRE (1967), engajada em na construção de uma criticidade cidadã, preocupada com a liberdade do indivíduo. O artefato utilizado nas aulas pensou a educação pelo viés étnico-racial, atentando à realidade de jovens negros e negras de escola pública.

Ao descrever o público atendido pela escola, o PPP descreve:

> A mesma localiza-se na região periférica da cidade, um bairro de grande extensão populacional, de aproximadamente 30 mil habitantes e que apresenta muitos problemas sociais a exemplo de prostituição, drogas, violência, dentre outros. A instituição atende alunos da comunidade local e de bairros vizinhos caracterizadas como áreas carentes sócio estrutural, sendo que o alunado provém de famílias de baixo poder aquisitivo (SMEC, 2018, p. 10).

A imagem que o PPP traz das imediações da escola reflete um espectro de pobreza, violência e outros aspectos que remetem à "região periférica" da cidade. Já a comunidade é descrita como pessoas de baixo poder aquisitivo. Não queremos aqui dizer sobre a veracidade ou não da visão apresentada, uma vez que os dados levantados pelo IBGE de 2010 já apresentavam dados de uma população que cresceu em ritmo acelerado, bem como relatos utilizados em pesquisas acadêmicas que denunciam os problemas políticos, sociais e econômicos do bairro Juca Rosa desde sua fundação. Antes, evidenciamos o peso que a imagem trazida no PPP reverbera na visão que se escolhe para ter de um bairro tão rico e diverso humanamente e culturalmente. Em sua justificativa o PPP traz:

> A Proposta Político Pedagógica Escola Modelo Municipal Antônio Batista é o ponto de partida para que aconteçam novas reflexões, tomada de consciência dos problemas

[21] A expressão "chão da escola" refere-se ao cotidiano escolar, apresentado em suas realidades, evidenciando as dificuldades e lutas enfrentadas por toda a comunidade escolar que precisa lidar na educação pública brasileira a nível local.

> da escola, das possibilidades de solução, definição e efetivação das responsabilidades coletivas para eliminar ou atenuar as falhas detectadas a exemplo de evasão, repetência e transtornos sociais, sendo que a escola situa-se num *contexto histórico sócio periférico*[22] (SMEC, 2018, p. 12).

Observa-se o conhecimento da realidade histórica e social da comunidade atendida pela instituição. Em páginas anteriores, o documento traz um breve histórico da cidade e do bairro, observando brevemente uma Eunápolis enquanto maior povoado do mundo e sua emancipação, atenta aos problemas políticos e sociais do decorrer do processo, conforme explicitamos de modo mais descritivo em tópicos anteriores. Desta feita, justificar um Projeto voltado a pensar estas demandas envolve buscar formas de superar os problemas *entendidos pelo PPP* como inerentes a uma população que possui o que chama de "contexto social periférico".

Mais adiante, o PPP prossegue na descrição de um "perfil da comunidade escolar:

> A maioria dos alunos que frequentam a nossa escola é afrodescendente, na faixa de 06 a 16 anos no ensino fundamental e até 50 anos na EJA – Educação de Jovens e Adultos *pertencentes às famílias de classe periférica*[23]. Em se tratando do nível de instrução dos pais observa-se o baixo nível de escolaridade e que uma minoria conclui o ensino médio. Já os nossos jovens no que diz respeito às suas aspirações e projetos de vida, muitos querem terminar o ensino médio e entrar numa faculdade pública como forma de melhorar seu nível de instrução ou para avançar numa promoção profissional, sem contar com a situação – problema de jovens *delinquentes*[24] que a escola convive e trabalha coletivamente para mudar esse quadro preocupante. Sendo assim, apontam que os alunos no aspecto social constituem dois grupos bem definidos: um primeiro grupo com sinais de cidadania, bom comportamento, cumpridores de seus deveres, não envolvidos com drogas, nem simpatizantes de algum tipo de preconceito ou bullying, porém, existe outro grupo de alunos que se encontram nesta *zona de risco*[25], e em muitos casos até com envolvimento com drogas lícitas e ilícitas SMECE, 2018, p. 14).

A descrição do grupo estudantil atendido pela EMMAB contida no PPP reconhece uma maioria de estudantes de pele negra ao definir esta maioria como "afrodescendentes". A realidade da EMMAB não difere de muitas dezenas de outras escolas públicas espalhadas pelo Brasil, que também precisam lidar com problemas semelhantes aos descritos. Não é intuito desta pesquisa atestar ou não a veracidade do que traz a descrição do PPP. Contudo, observa-se atentamente qual o reflexo imagético que o documento traz das/dos estudantes da instituição frente ao bairro, aos funcionários da escola ou da própria SMECE, que é um público composto em sua maioria por jovens negros e negras com problemas sociais, descritos como *delinquentes*.

Contudo, observando o documento até este ponto, não existe um pensamento específico em relação a este público descrito enquanto negro que é atendido pela instituição no que tange

[22] Grifo Nosso.
[23] Grifo Nosso.
[24] Grifo Nosso.
[25] Grifo Nosso.

a estratégias específicas para trabalhar as especificidades deste alunado negro, compreendendo-o para assim ajudá-lo. Como FREIRE (1967, p. 40) nos exorta, cada percepção de mundo é diferente na esfera social de cada estudante, e a pluralidade de desafios se põe na medida em que se é possível pensar em diferentes entraves na educação, também é possível pensar diferentes estratégias para compreender e atuar contra os meios de opressão. Neste sentido, pontuar estudantes enquanto *delinquentes* apresenta uma escolha de redação em *impactar* com o termo, cabendo ao leitor, que por vezes pode não conhecer o chão da escola, compreender por si, criando suas próprias imagens sobre o público negro que é atendido pela escola. De fato, "a ideologia dominante acaba por se sobressair no imaginário social escolar presente no Projeto Político Pedagógico, assim como se alinha com alguns discursos discriminatórios presente em sites de notícias da cidade". (LIMA, 2017, p. 35).

Avançando a análise do documento, encontram-se as metas da escola que envolvem: I - Integrar a Escola/ Família/ Comunidade (p. 16); II - Reduzir o índice de evasão e Repetência (p. 17); III - Conhecer o alunado (p. 18); IV - Capacitar o corpo docente através da formação continuada em serviço (p. 18); e por último V - Garantir os 200 dias letivos. Em cada um destes pontos há uma relação de pontos a serem desenvolvidos para que a meta seja atingida. Entre todos estes destaco que o conhecimento do cotidiano das/dos estudantes envolve, segundo o PPP, conhecer a vida social, cultural e econômica, atentando à uma diversidade no espaço escolar (SMECE, 2018, p. 18).

Traz como objetivo,

> Contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz para a formação de cidadãos capazes de compreender os princípios que fundamentam a sociedade, de interferir na realidade e transformá-la (SMECE, 2018, p. 24).

Observando o que se propõe acima, estabelece normativas para o funcionamento dos três turnos que a escola atua, sendo o matutino das 7:00 às 11:30, o vespertino das 13:00 às 17:30 e o noturno das 18:00 às 22:00, estando a instituição aberta ininterruptamente do primeiro ao último horário para demandas administrativas e de atendimento a pais na Secretaria, Coordenações e Direção. Estabelece critérios de avaliação nos três níveis de ensino que a escola atua: Fundamental I, Fundamental II e EJA, atentando à suas peculiaridades e necessidades de público que vão de crianças a adultos, chegando até a pessoas da terceira idade em turmas da EJA (SMECE, 2018, p. 24-26).

Tendo isto posto, a Proposta de Ensino de História Afrocentrado busca um conhecimento mais profundo das/dos estudantes. Busca compreender não apenas o lócus social

e os entraves sofridos pelas/pelos estudantes. Além disso, busca compreender suas percepções sobre quem são, sobre como são vistos e como seus conhecimentos podem e devem ser valorizados. Temos a descrição das/dos estudantes por suas próprias vozes, ou melhor dizendo em contexto remoto de atividades escolares, por seus próprios punhos. Evidenciam suas próprias percepções iniciais sobre raça, racismo ao investigar, identificar e analisar elementos africanos presentes nas suas mentes. Neste contexto, uma legislação que assegura uma educação igualitária e que defende a propagação da cultura negra propõe uma reparação neste eixo de valor por elevar a potência dos saberes negros através de um processo ensino e aprendizagem. O aparato legal discutido no início deste capítulo respalda a importância e o desejo por um ensino engajado e crítico, que repense valores e que me levou a construir tal ação para o combate ao racismo na escola, abrindo possibilidades para que esta ação possa ser pensada e desenvolvida em outros espaços.

Pensando sobre o que traz o PPP da escola e o que defendemos como uma educação engajada nas pautas e políticas étnico-raciais da atualidade, defendemos que uma educação antirracista passa pela aplicabilidade da Lei 10.639/03, regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em todo o PPP que soma 31 páginas, a Lei 10.639/03 é evocada uma única vez enquanto um dos princípios norteadores da instituição, ocupando a linha de 12ª lugar como "inclusão da *Lei Afrodescendente*[26] e indígena no Programa Curricular (10.639/2003)" (SMECE, 2018, p. 20).

Não diz respeito a uma não-menção da Lei no documento. Antes, convém pensar que cabe no plano de estratégias da instituição respaldos legais que assegurem um atendimento efetivo do público que atende e que os reconhece conforme descrições supracitadas. Preocupar-se com esta realidade específica estabelece parâmetros únicos para que não apenas esta, mas qualquer instituição de ensino possa entender sua comunidade através de um olhar étnico-racial.

Nilma Lino GOMES (2005) entende que a escola é um ambiente atravessado por várias dimensões humanas, entre elas a cultura, as diferentes identidades e as relações raciais.

> (...) trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (GOMES, 2005, p. 147).

[26] Grifo Nosso.

A compreensão da escola enquanto equipamento a serviço da comunidade em que está inserida é de extrema compreensão para o desenvolvimento deste e de qualquer outro trabalho que vise uma educação antirracista. A escola não compreende apenas a relação docente/discente, mas todos os agentes integrantes deste espaço físico educacional, bem como a comunidade que o circunda. Estando a serviço da comunidade, a escola pública tem o dever de compreender as realidades do grupo discente em suas esferas de complexidade, repensando a sua abordagem em determinadas temáticas, o que reflete na construção das formas respeitosas de convivência. Já desponta neste momento uma visão decolonial desta pesquisa:

> Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também *loci* [27]enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento (BERNADINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 15).

Antes de classificar o grupo estudantil, penso ser importante conhece-lo[28]. Mas o conhecer, segundo nos exorta os autores supracitados, envolve pensar e entender o *loci* enunciativo de cada estudante, entender quem são ideologicamente, o que pensam ser a África enquanto longínquo continente para assim pensar um artefato mais potente e mais pertinente.

Dessa forma, segue uma descrição do grupo de estudantes que compõe o quadro de jovens colaboradoras e colaboradores desta pesquisa que nos propicia uma troca mútua de ensinamentos e aprendizados. Para tal, conforme método da pesquisa-ação (TRIPP, 2005) abordado anteriormente, foi feita uma sondagem inicial das/dos estudantes, de modo a conhecer o perfil deste grupo. Sigamos aos dados obtidos.

2.5 AS/OS ESTUDANTES DO 9º ANO PARTICIPANTES DA PESQUISA

Inicialmente, buscou-se compreender quem eram estas (es) jovens estudantes. Então buscamos conhecer num primeiro momento, por meio de dados estatísticos, a composição das/dos estudantes da turma de 9º ano trabalhada. Segundo levantamento feito com dados da secretaria da escola, a turma possuía durante período de execução desta proposta de ensino um número de 31 (trinta e uma/um) estudantes matriculadas/os, sendo 24 (vinte e quatro) meninas e 07 (sete) meninos, uma tendência que atinge todos os níveis de ensino no que tange à presença

[27] Grifo do autor.
[28] Não é objetivo nomear cada estudante, mas permitir que as/os mesmas/os digam quem são e o que pensam através do livre exercício da escrita.

e desempenho do sexo feminino na educação brasileira[29]. Contudo, com o avançar do ensino remoto e os entraves provocados pela falta de recursos para um efetivo ensino a distância, chego ao final desta pesquisa com um saldo de 19 (dezenove) estudantes, sendo 15 (quinze) meninas e 04 (quatro) meninos que participaram do início ao fim dos trabalhos, independentemente de seu grau de participação[30].

Esta foi a quantidade de estudantes que responderam ao Questionário Sociocultural contou com um número de 14 (catorze) questões e assim aceitaram participar da referida proposta de ensino[31]. Destas questões, inicialmente foi possível traçar um perfil das/dos 19 estudantes participantes da Proposta de Ensino de História Afrocentrado, sendo distribuídas/os segundo quantidade, sexo e idade como mostra a tabela a seguir:

Tabela 1.1 - Quantitativo geral de estudantes			
FEMININO – total **15**, sendo:		MASCULINO – total **04**, sendo:	
15 ANOS	06	14 ANOS	01
16 ANOS	08	16 ANOS	01
18 ANOS	01	17 ANOS	01
		18 ANOS	01

Como pode ser observado em números, a turma participante da proposta possui em sua maioria adolescentes do sexo feminino entre os 15 e 16 anos. Seguindo suas próprias descrições, respondem sobre a localização onde moram, aqui resumida em *Bairro Juca Rosa* e *Bairros Adjacentes*. No primeiro considero estudantes moradoras/es dos bairros Juca Rosa, Aeroporto e Sapucaeira, bairros que são amplamente atendidos pela EMMAB, que abarca a maioria de suas crianças e jovens na esfera educacional. Já a segunda nomenclatura diz respeito a bairros mais distantes, como Arnaldo Moura, Paquetá, Parque da Renovação e Nova Eunápolis, bairros que também possuem crianças e jovens estudantes da EMMAB mas em número inferior, de acordo com a tabela 1.2 a seguir:

Tabela 1.2 – Localização da moradia das/dos estudantes			
Bairro Juca Rosa:	12	Bairros Adjacentes:	07

Fonte: *Questionário Sociocultural aplicado às/aos estudantes no momento de sondagem.*

[29] Sobre estes dados, o INEP disponibiliza inúmeras notícias e estatísticas. O órgão indica que desde a segunda metade dos anos de 1990 o percentual de matrículas do sexo feminino cresceu exponencialmente. Disponível em http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/cresce-presenca-das-mulheres-em-todos-os-niveis-de-ensino/21206. Acesso em 25/10/2021.

[30] Fatos a serem considerados de forma mais abrangente no próximo capítulo.

[31] Ver o Questionário Sociocultural em anexo.

No que concerna à composição familiar, observa-se os dados a seguir:

Tabela 1.3 – Composição familiar das/dos estudantes[32]			
FEMININO		MASCULINO	
Mãe	01	Mãe	---
Mãe e pai	01	Mãe e pai	---
Mãe e irmão (s)	01	Mãe e irmão (s)	01
Mãe, pai e irmão (s)	07	Mãe, pai e irmão (s)	02
Mãe e padrasto	03	Mãe e padrasto	---
Mãe e avó (s)	---	Mãe e avó (s)	01
Avós	01	Avós	---
Cônjuge (esposo)	01	Cônjuge (esposa)	---
Não Declarou	---	Não Declarou	01

Fonte: *Questionário Sociocultural aplicado às/aos estudantes no momento de sondagem.*

Até aqui um dado chama a atenção. São 19 estudantes na turma, dentre quais são em sua maioria meninas de 15 a 16 anos, pertencentes a famílias em que a imagem feminina da mãe é centro de praticamente todos os quadros descritivos, mas que em sua maioria seguem um modelo familiar de mãe, pai e irmão (s). Para delinear um pouco mais o desenho de nossas/os estudantes, observemos o panorama étnico-racial, com abertura para que as/os próprias/os estudantes definam a cor de sua pele livremente, a fim de que seja possível observar os termos que utilizam ao se auto definirem no quesito *cor da pele*.

Tabela 1.4 – Auto declaração da cor ou raça			
FEMININO		MASCULINO	
Preta	01	Preta	---
Negra	01	Negra	01
Parda	07	Parda	01
Morena	02	Morena	01
Amarela	01	Amarela	---
Branca	02	Branca	---
Não Declarada	01	Não Declarada	01

Fonte: *Questionário Sociocultural aplicado às/aos estudantes no momento de sondagem.*

Ao se auto declararem, as/os estudantes em sua maioria se definem como pardos, morenos e pretos. A cor preta e negra aparece somente em 03 menções, mesma quantidade da cor morena que também aparece 03 vezes. A cor parda aparece na maioria das auto declarações, apresentando um número de 08 auto declarações. Sobre este aspecto, apontam SILVA; LEÃO (2011, p. 119) que "historicamente os pardos compartilham uma situação socioeconômica parecida

[32] Todas as categorias foram colocadas pelas/os próprias/os estudantes.

com a dos pretos, mas sistematicamente identificam menos discriminação racial do que esse grupo". Nesta perspectiva, declarar-se pertencente à cor parda evoca um desejo de "distanciamento" da cor preta, ao passo que indica um desejo de aproximação à cor branca (SILVA, LEÃO, p. 120). As autoras ainda pontuam que "estudos sobre auto declaração e identificação racial, no entanto, mostram que a maioria dos pardos, e uma grande parte dos pretos, não se identificam como negros" (SILVA, LEÃO, p. 122).

Este cenário, fruto de um processo de miscigenação, escamoteia a percepção do racismo por parte de uma população que, segundo observado também em autores como ALMEIDA (2018) e OLIVA (2012) anteriormente, busca de todas as formas negar suas raízes negras. Segundo pesquisa desenvolvida, afirmam as autoras que

> [...] fica evidente que a maioria dos brasileiros parece acreditar que o Brasil é um país racialmente misturado, e que esse fato é positivo. Tal crença, no entanto, não parece ter como consequência lógica a percepção de inexistência de racismo e discriminação no país (SILVA, LEÃO, p. 124).

Perceber o racismo como parte integrante do organismo social perpassa por uma compreensão de si. Ao observar as auto declarações das/dos estudantes objetiva-se perceber como posicionam seus corpos neste cenário racial, como se aproximam ou se afastam das experiências que o racismo os submete diariamente de modos imperceptíveis.

Seguindo as auto declarações discentes, duas estudantes se auto declaram brancas, 01 amarela e 02 estudantes optaram em não declararem sua cor de pele. A auto declaração das/dos estudantes reflete os dados do IBGE sobre a composição racial da cidade da qual discutimos anteriormente. Vemos isso se refletir no bairro observando como a sala de aula reflete a composição racial de suas/seus estudantes. Recortamos até aqui uma turma composta majoritariamente de meninas pretas e/ou pardas, abrindo o leque de uma diversidade de gênero, cores, e como podemos ver na tabela abaixo, religiões.

Tabela 1.5 – Auto declaração no tocante às crenças religiosas

FEMININO		MASCULINO	
Cristã	04	Cristã	01
Evangélica	04	Evangélica	---
Católica	01	Católica	01
Pentecostal	01	Pentecostal	---
Testemunha de Jeová	01	Testemunha de Jeová	---
Nenhuma	04	Nenhuma	02

Fonte: *Questionário Sociocultural aplicado às/aos estudantes no momento de sondagem.*

Segundo último censo de 2010[33], Eunápolis é uma cidade de muitas religiões. No panorama religioso, o segmento católico é o mais professado, seguido do evangélico e em terceira posição a categoria *sem religião*. As religiões de matrizes africanas aparecem com números modestos de declarações, separadas em três categorias: *Candomblé*, *Umbanda* e *Umbanda e Candomblé*. Entretanto, a categoria *espírita* aparece com números superiores. Não há dúvidas de que o racismo é responsável pela omissão das respostas ao censo demográfico por parte da população praticante dos cultos de matrizes africanas na cidade de Eunápolis e de qualquer outro local do país. Muitos se autodeclaram espíritas, católicos, ou até mesmo de *múltiplo pertencimento*, categoria também presente no censo. A análise de tais dados do censo mostram uma cidade com população que se declara majoritariamente cristã, variando entre católicos, evangélicos e outras denominações de mesmo cunho.

Ao identificar o segmento religioso ao qual cada estudante está vinculada/o, é possível perceber que apesar da variedade de denominações a maioria delas/deles pertencem a religiões de origem cristã, o que ajuda a observar outros fatores como o formato de família, abordado anteriormente. A intenção deste questionamento foi detectar a presença de alguma ou algum estudante pertencente às religiões de Matrizes Africanas, de modo a explorar essa temática. Contudo, o racismo religioso aparece em conjunto ao racismo cultural, analisado nas repostas das questões propostas na Aula 02.

Como abordado na introdução, o artefato pensado para se ministrar as referidas aulas remotas é um *e-book* otimizado para dispositivos móveis. Mas para que este trabalho direto com as/os estudantes fosse possível, se fez necessário observar a disponibilidade tecnológica de cada estudante. As respostas estão descritas na tabela 1.6 abaixo.

Tabela 1.6 – Acesso à internet via smartphone para estudar			
FEMININO		MASCULINO	
Possui	13	Possui	02
Não Possui	02	Não Possui	02

Fonte: *Questionário Sociocultural aplicado às/aos estudantes no momento de sondagem.*

Por perceber que a maioria das/dos estudantes declararam ser possível ter acesso a um smartphone para estudar já torna viável a aplicabilidade do referido artefato. Estudantes que por ventura não possuírem acesso aos meios digitais poderiam receber uma cópia impressa do e-book. Sendo a educação parte do conjunto mínimo de oportunidades sociais básicas que contribuem para assegurar equidade e justiça social dos indivíduos conforme afirma Aparecida

[33] Disponível em https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/eunapolis/pesquisa/23/22107.

Sueli CARNEIRO (2005, p. 112), não podemos excluir as/os estudantes que se propuseram a participar mas não possuem os recursos tecnológicos necessários.

Porém, é importante salientar que apesar de possuir todo o conteúdo na íntegra, a versão impressa não possibilita que haja acesso aos conteúdos extras através dos links, o que abre perspectivas para analisar o impacto que a mesma informação pode impactar no resultado das respostas a depender do meio e das tecnologias possíveis para se buscar novas informações acerca da temática desenvolvida. Por hora, sigamos com as informações de sondagem sobre as percepções das/dos estudantes sobre raça, racismo e valorização do conhecimento negro no tópico a seguir.

2.6 ÁFRICA, RAÇA E RACISMO: PERCEPÇÕES INICIAIS DAS/DOS ESTUDANTES

Um panorama nas percepções estudantis sobre África, raça e racismo se faz necessário para se entender os ruídos causados por uma centralidade hegemônica na construção e transmissão de conhecimentos. Em outras palavras, entender quais as formas de enxergar o continente africano e tudo o que provém historicamente dele as/os estudantes possuem. Para isso, o Questionário Sociocultural foi enviado às/aos estudantes juntamente com uma folha de sondagem contendo duas questões norteadoras que servirão para contemplar o que habita o pensamento do grupo escolar sobre os temas referidos antes de executada a proposta de ensino. Abaixo, trago pergunta a pergunta, elencando algumas das principais respostas obtidas, debatendo com MUNANGA (2005) e ALMEIDA (2018) sobre as percepções do racismo e dos trabalhos possíveis de superação do mesmo no ambiente escolar.

A primeira questão traz o seguinte enunciado: *"O que você sabe sobre a África? Como ela é e o que tem lá?"*. Nesta questão, é possível perceber que as/os estudantes colocaram suas próprias percepções sobre o continente entendendo-os segundo categorias entendidas para fins desta pesquisa em positivas ou negativas. As percepções negativas se sobressaem às positivas, evidenciando um preocupante quadro pintado de estereótipos e informações deturpadas sobre as Áfricas os africanos. Isto pode ser melhor contemplado observando a tabela a seguir.

Tabela 1.7 – Percepções sobre África	
QUESTÃO 1: *O que você sabe sobre a África? Como ela é e o que tem lá*	
PERCEPÇÕES (por total geral de estudantes)	QT. VEZES EM QUE APARECE
Lugar de fome e miséria	12 vezes
Lugar de seca e desertos	02 vezes
Lugar onde tem gente negra	03 vezes
Lugar subdesenvolvido	03 vezes
Lugar de muitas religiões	02 vezes
Lugar de riqueza cultural	05 vezes

Fonte: *Questionário Sociocultural aplicado às/aos estudantes no momento de sondagem*

As seis percepções das/dos estudantes acima mencionadas foram extraídas das respostas textuais à questão lançada. As respostas somam mais de 19 pois por vezes duas ou mais percepções diferentes aparecem juntas em uma mesma resposta. Através delas foi possível observar que o continente africano é idealizado pelo grupo de estudantes com características consideradas em sua maioria como negativas, sendo a mais citada enquanto lugar de fome e miséria. Algumas respostas textuais foram selecionadas e transcritas fielmente para mostrar tais percepções por parte das/dos estudantes.

> África uma palavra bastante usada pelas pessoas pois é um país onde tem bastante dificuldade em relação a tudo, onde pessoas passam, fome, morrem de fome, de sede porque água lá é bastante suja. É um país de sofrimento de tristeza, lá tem muitos negros, crianças, adolescentes, adultos que passam pelas piores coisas que a gente pode imaginar. Isso é o que eu penso, o que tem lá um país onde é bem difícil sobreviver lá (Estudante A)[34].

Observando a fala da/do estudantes supracitada/o, é possível perceber o quão grande é o peso das palavras mencionadas. Pensar a África enquanto ambiente de dificuldades, sofrimento e tristeza denota um afastamento da/do estudante em relação ao continente, mencionado literalmente na resposta como um país. A menção do continente africano enquanto país foi mencionada 06 (seis) vezes, o que demonstra um profundo desconhecimento em relação ao continente, mesmo já sendo estudante do 9º ano.

Outra resposta diz o seguinte:

> A África é um continente com maior parte do seu território no hemisfério sul. Apresenta grande diversidade étnica cultural, social e política. Apesar disso, existem

[34] Por motivo de idoneidade da pesquisa, os nomes das/dos estudantes não serão evidenciados. Serão indicadas/os por letras: Estudante A, Estudante B, Estudante C e assim por diante.

> alguns países com um padrão de vida razoável, mas não existe nenhum país realmente desenvolvido na África (Estudante B).

A resposta acima mencionada na verdade é uma síntese do texto contido em um site de pesquisas escolares chamado mundoeducacao.com.br[35]. Demostra uma preocupação da/do estudante em buscar uma resposta mais elaborada para a questão. No entanto, a informação obtida pela pesquisa e repassada através da resolução da questão demostra uma inversão do valor positivo que a ideia acerca de África poderia ter impactado a/o estudante em sua busca pelo conhecimento.

Outra afirmativa de cunho mais pessoal traz uma outra perspectiva no que diz respeito às necessidades do continente. Diz o seguinte:

> Eu entendo que é um continente muito pobre, onde as pessoas não tem recursos financeiros. Quase ninguém faz doações para esse continente. Creio que a África é um pouco legal e um pouco ruim. É legal por que muitos dos africanos são alegres, brincam, dançam e cantam. E é um pouco ruim, porque eles passam necessidades, muitos deles chegam a morrer de fome e sede (Estudante C).

Aqui alguns pontos merecem atenção especial. Como nas anteriores, esta afirmativa está embebida de estereótipos negativos sobre África. Mas uma necessidade de tutela é evocada ao afirmar que *"quase ninguém faz doações para esse continente"*. A imagem da África enquanto local necessitado de assistencialismo é parte do imaginário presente nesta fala. Políticas assistencialistas, missões religiosas e o serviço de ONG's amplamente divulgados em redes sociais e sites de notícias ajudam a reforçar uma imagem deturpada de um continente pobre e necessitado do resto do mundo para manter seus habitantes vivos.

Ao trazer estas respostas evidencio de forma literal o que a tabela 1.7 demonstra em dados gerais: A África é vista de forma negativa e envolta em estereótipos, reforçados por informações rasas buscadas nos meios de informação, o que pode atenuar os efeitos do racismo presente nos mais diversos campos da vida social, entre eles a escola. Tais afirmativas estão vinculadas ao pensamento de OLIVA (2005), que demonstra uma preocupação em sua tese com os reflexos africanos presentes no imaginário brasileiro. Ele afirma que:

> É quase certo que do passado – recente ou multissecular – e do presente, nos chegam exemplos e reflexos de uma série de comportamentos e construções imagéticas que lança os africanos e seu continente para uma condição, muitas vezes depreciativa. E isso ocorre tantos nos meios de comunicação, nas telas do cinema e nos desenhos televisivos, como nas salas de aulas, com o tratamento inadequado ou inexistente sobre as trajetórias históricas da sua sociedade*"* (OLIVA, 2010, p. 17).

[35] Disponível em https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/africa-2.htm.

Em conformidade com as palavras do autor, percebe-se um cenário de depreciação do continente africano na grande maioria das respostas obtidas. As construções imagéticas presentes nas respostas acima são o reflexo de séculos de omissão e destruição da imagem de África e do povo negro. Sendo a escola um ambiente de construção e valorização do conhecimento, tais descrições demonstram como o racismo atua de forma inconsciente no imaginário social, sendo a escola um ambiente que nem sempre consegue inverter tal posição depreciativa sobre o tema mencionado.

Tais afirmativas demostram como o racismo é parte orgânica do pensamento ocidental, que credita à África o local da fome, da pobreza e da miséria, reflexo de uma história pautada em um pensamento eurocêntrico. Tal perspectiva ecoa nos currículos escolares que colocam o colonizador enquanto grande "descobridor" das terras americanas, credita aos invasores portugueses o "descobrimento" do Brasil, retratando o negro no papel de escravo e submisso ao domínio colonizador pelas formas de trabalho e opressão, marginalizado e a mercê das mazelas sociais.

Sobre as percepções sobre o racismo em seu sentido mais amplo, as respostas foram dadas como descrito na tabela 1.8 abaixo.

Tabela 1.8 – Percepções sobre Racismo	
QUESTÃO 2: *O que você pode dizer sobre o racismo? Como acredita que ele surgiu?*	
PERCEPÇÕES (por total geral de estudantes)	QT. VEZES EM QUE APARECE
Uma forma de oprimir outra pessoa	08 vezes
Julgar outra pessoa pela cor da pele	11 vezes
Uma forma de preconceito e discriminação	07 vezes

Fonte: *Questionário Sociocultural aplicado às/aos estudantes no momento de sondagem*

Em todas as respostas é possível observar uma postura negativa à atitude racista. Em eixos gerais, o racismo é descrito como forma de opressão, preconceito e discriminação que se justifica pela cor da pele. Determinadas respostas selecionadas auxiliam observar esta análise.

> Pra mim racismo é preconceito, o racismo vem de pessoas que não tem amor pelo próximo, pessoas que só querem ver o outro triste. Geralmente o racismo gera muito debate em rodas de amizades como sala de aula, até mesmo na sociedade em qualquer lugar o racismo está. Eu acredito que o racismo surgiu de alguém sem coração, sem amor, pessoa preconceituosa (Estudante D).

Preconceito, falta de amor. O racismo é enxergado como algo presente do dia a dia social pela voz das/dos estudantes quando é possível ler na fala acima que *"em qualquer lugar o racismo está".* Contudo, é sinalizado também que o tema gera discussões e debates sendo a sala

de aula um dos locais possíveis de se falar sobre o racismo. A negativa do racismo enquanto prática abominável está presente nesta e em outras falas, sendo nesta afirmado enquanto fruto de *"alguém sem coração, sem amor".*

Ainda em outra resposta, temos a seguinte afirmativa:

> Eu entendo que é uma atitude bem injusta. O racismo só traz decepções e mágoas para as pessoas. Hoje em dia, no mundo em que vivemos existem muitos racistas, que não pensam no que diz com as pessoas, ou em como a pessoa irá se sentir. Eu creio que o racismo surgiu desde a época em que as pessoas ricas faziam dos negros como um escravo, também só porque eram negros e ainda existem pessoas assim (Estudante C).

Injustiça. Palavra evocada na fala acima para descrever o racismo. Em sua tese de doutorado, Wlamyra ALBUQUERQUE (2004) traz um histórico de como a ideia de raça, evidenciando as relações sociais brasileiras no período pós-abolição, até o início do século XX. A autora traz histórias de mulheres e homens negras e negros que viveram sob a égide de uma sociedade em que quanto mais intensa a tonalidade da pele, maiores eram as dificuldades enfrentadas por estas pessoas. A injustiça da qual se refere a/o estudante C em sua resposta, indica uma negativa ao racismo. Reflito sobre tal resposta, no sentido de que tal opressão delimita os lugares de participação de cada indivíduo na sociedade. O estar ciente destas posições, é descrito por ALBUQUERQUE (2004) quando diz:

> "Saber o seu lugar" é uma dessas expressões capazes de traduzir regras de sociabilidade hierarquizadas que, sendo referendadas e/ou contestadas, atualizam-se cotidianamente. É construindo e conhecendo tais "lugares" que as pessoas estabelecem relações, reconhecem formas de pertencimento e estruturam disputas próprias ao jogo social" (ALBUQUERQUE, 2004, p. 19).

Neste ínterim, a raça, enquanto método de diferenciação humana, agia na estruturação e perpetuação destas relações, atribuindo direitos a uns e deveres a outros nas disputas diárias do que chama de "jogo social". Assim, é possível entender que as/os jovens pesquisados expressam a dor que o racismo causa em quem dele é vítima. Atrelar o negro à visão da escravidão e da exploração foi descrito por OLIVA (2010) no capítulo anterior, evidenciando que tais reflexos foram decisivos para a construção imagética ocidental de subjugar África e africanos à noção de inferioridade e escravidão, reflexos que se fazem presentes ainda na atualidade.

Outra perspectiva diz o seguinte:

> *Racismo é uma palavra forte que muitos ainda não sabem o peso dela, racismo é usada quando uma pessoa chama outra de preta, macaco, seu neguinho, etc... Tem várias outras coisas que são racismo. Mesmo hoje, em pleno século 21 ainda tem gente racista* (Estudante E).

A construção da modernidade da qual QUIJANO (2002) dialoga em seu texto, que tem na colonialidade o elemento da raça como mediador das relações sociais que através da política, da ideologia e da economia engendra o racismo estrutural dialogado por ALMEIDA (2018), desemboca na desqualificação do negro enquanto *Outro* cognoscente, produtor de conhecimento e capaz de produzir sobre sua história e suas percepções de mundo. A modernidade que inicia-se com os invasores europeus no século XVI, chega ao século XXI com fendas e rasgos no tecido social, perpetuando a segregação e a inferiorização do papel do negro e de tudo o que ele traz consigo em sua bagagem ancestral.

A cultura negra é evidenciada enquanto elemento atingido pelo racismo, quando a/o Estudante A traz como resposta à questão 02 a afirmativa de que *"todo o preconceito em relação a cor da pele, etnia, religião, etc"*. De fato, observar elementos da cultura negra como sendo alvos que são atingidos pelo racismo evidenciam um olhar de reconhecimento da opressão que atinge as formas e as práticas culturais africanas ressignificadas no Brasil. Sendo o bairro Juca Rosa um ambiente de intensa movimentação das religiões de matrizes africanas, a presença da cultura negra no imaginário discente enquanto vítima do racismo evidencia uma necessidade de semear novas percepções e entendimentos acerca da valorização do conhecimento negro na escola.

Tais representações presentes no imaginário das/dos estudantes desta turma de 9º ano não difere da análise presente no trabalho de LIMA (2017) ao estudar estudantes do 7º ano em 2017 na mesma instituição. A autora afirma:

> As respostas dos estudantes apresentam algumas características sociais em seus textos escritos e imagéticos, compondo uma variedade de cenários descritos que permeiam o mundo do trabalho envolvendo plantações de cana de açúcar, construções de igrejas e garimpos, todos relacionados ao trabalho escravo, incluindo desenhos de "negros acorrentados", que é um dos aspectos que montam a marginalização do ser negro a escravo, sendo um dado observado nos discursos em formato de texto dos estudantes como por exemplo: "negros sem valor nenhum na sociedade" (LIMA, 2017, p. 75).

Entendo que estamos tratando de turmas diferentes, com faixa etária diferente, convergindo no quesito *localização física e social* das/dos estudantes. Dessa forma, é possível observar que em um intervalo de três anos, as percepções das/dos estudantes que frequentam a escola de uma forma geral continuam atrelando o negro a um papel de servidão e sofrimento, creditando à África uma noção estereotipada de fome e miséria. Neste sentido as questões levantadas pela autora se fazem pertinentes ainda hoje:

> "O que os estudantes estudam sobre África, cultura africana e afro-brasileira? O que docente de História aplicava sobre África e escravidão no Brasil? Será que o discurso

> crítico tem tido foco nas discussões além do que remete a Consciência Negra? (LIMA, 2017, p. 41)

Penso que refletir sobre estas questões não faz recair sobre a escola a responsabilidade exclusiva de trabalhar na mudança dessas visões. O racismo, como afirmado por ALMEIDA (2018, p. 19) é relacional e histórico, sendo portanto parte integrante de todo o organismo social. Por isso, segundo GOMES (2012), não basta incluir conteúdos em um componente curricular e trabalhá-los de forma que não contemple o seu contexto histórico e como isso implica no social, no econômico, no ideológico, mas também no local. Como esses aprendizados podem acompanhar as/os estudantes na forma como pensam a vida em comunidade dentro e fora dos muros da escola?

Pensar o racismo enquanto algo estruturante da sociedade e que precisa ser combatido em várias esferas da vida social é um ponto importante a ser discutido com jovens pré-adolescentes, pois perpassa-os diariamente, seja na figura de quem sofre a discriminação, seja na figura de quem discrimina. No capítulo seguinte será discutida a sequência didática preparada para o presente grupo escolar, trabalhando dentro dos conteúdos temáticos de História do 9º ano as questões relacionadas a África, raça e racismo, entendendo no processo de independência de alguns países africanos a resistência e luta africana pela liberdade. Neste processo, um *(re)posicionamento* epistêmico se mostra como grande vetor da disseminação dos conhecimentos negros que impulsionaram a África para a libertação do colonialismo.

CAPÍTULO III

ENSINO DE HISTÓRIA AFROCENTRADO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE INTERVENÇÃO

> *Por causa do racismo pessoas negras são julgadas, espancadas e até mortas só por causa da tonalidade de sua pele, muitas pessoas continuam com seus olhares preconceituosos, acham que vidas negras não importam. Na nossa sociedade tem muitas pessoas negras e pessoas com esse tipo de pensamento só prejudica a sociedade. (estudante F).*

A percepção do racismo enquanto mal social evoca da fala da/do estudante supracitada/o um sentimento que ao mesmo tempo expressa dor e empatia. Empatia por perceber como o marcador da raça atinge as pessoas negras na sociedade, e dor por perceber que estas situações ocorrerem no seu dia a dia, estando sempre na qualidade de espectador ou vítima. Reconhecer-se nas situações diárias, sejam elas vividas ou percebidas pelas notícias midiáticas, alude a uma perspectiva de que a luta antirracista perpassa por todas as pessoas envolvidas nas relações sociais.

Para se chegar até esta percepção, foram necessários "estímulos" para que tanto a/o estudante quanto o professo-pesquisador pudessem perceber tais inquietações. Para isso, ambas as partes passaram por processos de ensino e aprendizagens separados em etapas. Neste sentido, o presente capítulo objetiva discutir o passo a passo da execução da Proposta de Ensino de História Afrocentrado, mostrando todo o caminhar processual que cada ação exigiu. Traz uma apresentação da proposta que dialoga com as diretrizes nacionais para uma educação das relações Étnico-Raciais e com a modalidade do ensino remoto da cidade de Eunápolis/BA para o ano *continuum*[36] de 2020-2021. Dialoga o conteúdo textual e iconográfico do material didático digital proposto, o *e-book* intitulado *Ensino de História Afrocentrado: uma proposta didática de intervenção*. Aborda as metodologias propostas para a concepção de uma sequência didática que servirá para o trabalho docente com o e-book. Em seguida, analisa as respostas das/dos estudantes dialogando com referenciais teóricos específicos.

---

[36] Segundo o documento do Plano Pedagógico Emergencial para implantação do Ensino Remoto em Eunápolis define este ano continuum como um ano letivo "composto por um ciclo emergencial de aprendizagens de dois anos escolares, que visa à integralização do ano letivo de 2020 reprogramado para ocorrer juntamente com o ano letivo de 2021, com acréscimo de carga horária e dias letivos, visando proporcionar ao(à) aluno(a) a recuperação do tempo e das aprendizagens do ano letivo afetado pelo estado de calamidade" (SMECE, 2021, p. 06).

3.1 - APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

Com base nos parâmetros legais que norteiam as Relações Étnico-Raciais na educação pública brasileira, a presente proposta de ensino respeita o direito de toda e todo discente, independente de etnia, raça, credo e classe o direito de saber sobre suas origens, suas histórias e seus laços ancestrais com o passado. Defende o conhecimento como fator determinante na compreensão do mundo com vistas na atuação pelo combate ao racismo que nos atravessa de várias formas. Neste ínterim, o pensamento eurocêntrico foi construído para fundamentar e controlar todos os processos de obtenção, classificação, utilização e transmissão de conhecimentos, relegando ao plano da subalternidade as demais epistemologias.

Neste sentido, executar um trabalho pedagógico engajado em torno da questão racial é resultado de uma autoleitura da prática docente. Afinal, até que ponto enquanto professores e professoras estamos atuando enquanto cidadãos críticos, capazes de lutar socialmente frente as adversidades que o racismo nos impõe, tentando superá-lo frente a um ambiente que através do movimento da inércia nos leva a um círculo epistêmico e cultural hegemônico? Espera-se que o romper das fronteiras através da construção coletiva das imagens de África forneça a discussão primordial na construção de um pensamento que trouxe para a sua prática o sentimento pela liberdade.

O capítulo anterior revelou um pouco da cidade, do bairro e da escola, elementos-chave na concepção e execução da presente pesquisa. Refletir acerca dos dados levantados me faz buscar compreender sobre como a maior instituição de ensino do bairro recebe uma proposta de ensino que valorize de forma central o conhecimento negro em sala de aula, observando como o material didático pensado para as aulas é aceito pelas esferas pedagógicas e administrativas da escola, percebendo em seguida a utilização dada pelo grupo de estudantes.

Cabe assim ressaltar que tal proposta busca trabalhar os conteúdos históricos programados para a turma do 9º ano equivalentes à III Unidade, *(re)posicionando* o valor dos conhecimentos negros no movimento das independências de alguns países africanos ao evidenciar a luta e a força intelectual e política por trás dos referidos processos de emancipação africana ao domínio. O pensamento por uma educação libertadora e antirracista por meio de um ensino de África centrado em pensadores africanos é antes de tudo um pensamento por uma educação que transgrida o modelo eurocêntrico de ensinar. Trata-se de uma proposta *decolonial* de ensino. Contudo, um diálogo com as estruturas práticas e metodológicas presentes nas escolas públicas se faz necessário, uma vez que tal proposta precisa sobretudo atender às

demandas das/dos estudantes, se apoiando em perspectivas de orientação pedagógica, das quais dialoga a BNCC.

Tal proposta enquadra-se em duas competências específicas da BNCC que orientam a disciplina de História nos anos finais do ensino fundamental. Também poderiam ser chamadas de "objetivos gerais", tendo em vista que as competências compreendem áreas de aprendizagens mais amplas, abrangendo principalmente os conceitos por trás dos fatos históricos. Dessa forma, a primeira delas se propõe a:

> 1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 402).

Está posto que a compreensão do passado é uma das formas com que a História explica os acontecimentos no presente, analisando os contextos em que transcorre e as ações futuras que pode influenciar. Uma educação que se paute em um ideal antirracista baseado em diretrizes educacionais que a amparam legalmente preocupa-se com esse conhecimento histórico. E faz isso por abrir caminhos para compreender as ramificações das raízes fincadas em África que florescem em uma presença africana no dia a dia das/dos estudantes.

A segunda competência geral em que a referida proposta de ensino se pauta é a de:

> 4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 402).

Dialogar uma criticidade pela perspectiva negra envolve refletir sobre a adoção de uma postura antirracista na valorização e respeito às religiões afro-brasileiras enquanto ambiente epistêmico negro. Estudar expressões humanas contra hegemônicas através da cultura se mostram como porta de entrada para se falar sobre alteridade e respeito. Tudo isso vem atrelado a um conteúdo histórico que versa sobre o sentimento pela liberdade e independência dos povos negros em África e como esse sentimento dialoga com a presença africana do hoje em âmbito local.

Preenchendo o campo dos "objetivos específicos", as habilidades que constam na BNCC envolvem práticas procedimentais que podem ser conseguidas através das aulas e utilização do material didático da presente proposta de ensino. São as seguintes[37]:

[37] Todas em BRASIL, (2018), página 429 e página 431.

- ✓ **(EF09HI04)** Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
- ✓ **(EF09HI14)** Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.
- ✓ **(EF09HI31)** Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
- ✓ **(EF09HI36)** Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Ao longo do planejamento das aulas tais habilidades da BNCC serão evocadas de modo a nortear as ações pedagógicas da aprendizagem. Serão vinculadas a habilidades pensadas especificamente para o tema, que serão indicadas ao longo de cada etapa do plano das aulas. Tais habilidades específicas baseiam-se nas orientações do Parecer CNE/CP 003/2004[38] que trata do ensino para as relações étnico-raciais, bem como nas perspectivas que o professor defende ser possíveis de alcançar com tais conhecimentos.

3.2 – SOBRE O ENSINO REMOTO EM EUNÁPOLIS

No momento de planejamento e execução desta pesquisa o mundo enfrentava a pandemia da COVID-19, e as escolas públicas de todo o país tinha como desafios da modalidade de um ensino remoto, onde cada estado e município buscou adaptar as orientações da portaria nº 544 do MEC, publicada em 16 de junho de 2020[39]. A portaria dispõe sobre a autorização, em caráter excepcional, da substituição das aulas presenciais pelas aulas remotas para cumprir as atividades escolares referentes ao ano letivo de 2020

No município de Eunápolis, a adequação do Plano Pedagógico Emergencial para Implantação do Ensino Remoto[40] data de 26 de fevereiro de 2021 e dispõe sobre um ensino remoto baseado na legislação vigente para a educação nacional, como a BNCC e a LDB. Defende um ensino remoto eficiente e que atenda às necessidades pedagógicas das partes envolvidas no processo de aprendizagem. Neste sistema, as aulas foram feitas por meio de

[38] BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
[39] Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872.
[40] SMECE. *Plano pedagógico emergencial para implantação do ensino remoto*. Eunápolis: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, 2021.

blocos de atividades entregues quinzenalmente aos estudantes. O documento orienta a construção e desenvolvimento destas atividades:

> De comum acordo, em todos os segmentos e modalidades, as atividades devem propor ações que insiram e envolvam o estudante, a fim de que ocorra um processo relacional entre o ensino e a aprendizagem. Para isso acontecer, a interação e a transmissão de informações podem ser realizadas de forma online, via WhatsApp, salas do Facebook, transmissões ao vivo e outros modos que venham a corroborar com a organização do conhecimento que a escola constrói em nível social e cultural (SMECE, 2021, p. 12).

Tal orientação dá aberturas para ações pedagógicas que desenvolva o que o documento chama de "processo relacional entre ensino e aprendizagem". Penso este processo como uma forma com que as/os estudantes puderam relacionar os conteúdos recebidos nas atividades com suas formas de ver e aprender sobre o mundo que os rodeia. Neste sentido, acredito que observar os marcadores sociais que atingem determinado grupo escolar precede em uma preocupação com a valorização dos saberes tidos como subalternizados mas que contribuem para uma compreensão da vida e do mundo para jovens estudantes de periferia.

Desta feita, o documento fala em uma educação intercultural, preocupada com a diversidade em que estão inseridas as escolas do município e atentando aos marcadores sociais que tanto segregam a sociedade brasileira como um todo. Afirma que:

> Pensar a educação intercultural é estabelecer o diálogo entre os membros das diversas culturas; é voltar o olhar para a alteridade e valorizar as diferenças individuais de um coletivo que possui direitos iguais, mas que vive num mundo em que as desigualdades se evidenciam também nas ações educativas. Nesse sentido, a educação eunapolitana não desconsidera as especificidades de sua população, no que concerne a sua diversidade cultural e as desigualdades sociais que caracterizam o município (SMECE, 2021, p. 16).

Reconhecer as desigualdades de seu público é um primeiro e importante passo para se trabalhar uma educação inclusiva e atenta às demandas da comunidade. O documento fala de "valorizar as diferenças individuais de um coletivo que possui direitos iguais", portanto, defende uma igualdade de todos os indivíduos presentes no processo educativo perante aos parâmetros legais que fundamentam a educação eunapolitana, entre elas a LDB 9394/96. Mas reconhece também que as desigualdades podem ser expressas nas ações educativas.

De fato, como apontam alguns autores, a escola não deve ser um ambiente que reproduz desigualdades e preconceitos. Crianças e jovens chegam às escolas públicas com suas mentes embebidas em informações deturpadas sobre os mais diferentes temas, entre elas raça, classe e gênero, fruto de uma sociedade que ao longo dos séculos perpetua estereótipos e segregações.

> Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais

> de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2005, p. 17).

A luta por uma educação justa e igual a todas as crianças e jovens brasileiros perpassa por um trabalho desconstrutivo, engajado no questionamento às estruturas que hierarquizam sujeitos sociais de acordo com os marcadores que possuem. Na fala supracitada, o viés racial perpassa a discussão, e é interessante observar como o marcador racial acabou por edificar essas desigualdades, tal como discutido em ALMEIDA (2018) sobre o racismo estrutural.

Desta feita, o documento de Adequação do Plano Pedagógico Emergencial para implantação do Ensino Remoto deixa as portas abertas para o trabalho com uma diversidade de culturas e de sujeitos. Evoca o cumprimento às leis no que se refere aos direitos de cada pessoa atendida no espaço escolar concernente a uma educação que zele pelas normativas básicas da educação pública nacional.

> [...] esse plano reconhece os direitos de cada indivíduo, assegurados por lei, no que diz respeito à liberdade, à segurança, à aprendizagem, à igualdade, à justiça, ao seu bem-estar, e ao seu desenvolvimento, considerando a possível ausência de acesso à internet, por parte de alguns estudantes, e a existência de outras dificuldades que inviabilizam o aprendizado individual no âmbito coletivo (SMECE, 2021, p. 16).

Lê-se acima sobre a utilização dos meios digitais para interação e informação das/dos estudantes, considerando a realidade sociocultural do público escolar para a implantação e desenvolvimento de aulas virtuais, ficando estas facultativas tanto para discentes, quanto para docentes. Neste sentido, convém sinalizar que as aulas por meio de vídeo conferência não foram possíveis. No sistema adotado pelas escolas, somente a entrega e o recebimento dos blocos de atividades foram executadas quinzenalmente.

Sendo um modelo relativamente novo de educação para o município de Eunápolis, o ensino remoto atentou a uma diversidade cultural e humana, mas também indica o papel docente na condução desta educação que apresenta-se como intercultural e igualitária. O documento diz:

> O docente, nesse sentido, tem um papel fundamental no desenvolvimento de práticas que reconheçam e permitam o exercício dos direitos, assegurados por lei, e na identificação das condições de desempenho escolar que cada aluno estiver, após as experiências de um ano de ausência das aulas (SMECE, 2021, p. 16).

Estar aberto a propostas docentes de inclusão social e combate à opressão é um primeiro passo docente na efetivação de um ensino que vise um reconhecimento. Reconhecer as diferenças, mas também as igualdades, conforme afirma GOMES (2012, p. 105), defendendo

que um ensino engajado no combate à opressão “diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos nas nossas diferenças como seres singulares”. E enquanto sujeitos de direitos, a cada estudante inserida/o no modelo de Ensino Remoto carece a identificação de suas dificuldades, a fim de minimizar os impactos que o período longe da escola pode ter causado nas/nos estudantes.

O documento ainda reconhece as especificidades de uma modalidade remota de ensino, atentando à busca de estratégias para que o trabalho docente e a aprendizagem discente ocorra de forma positiva.

> A realização das estratégias no ensino remoto não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais, mas sim pelo compromisso de reorganizar práticas pedagógicas mediadas, ou não, pelas tecnologias e que desenvolvam os objetivos de aprendizagem, habilidades e competências da BNCC (SMECE, 2021, p. 17).

O uso de tecnologias mostra-se como possível ação para uma efetiva relação de ensino-aprendizagem, tendo em vista a necessidade do distanciamento social que a pandemia da COVID-19 nos impôs. Contudo, o documento não torna obrigatória esta normativa. Antes, institui um formato de entrega e devolução de atividades impressas, no que chama de “bloco de atividades”, que agrupa todas as disciplinas que as/os estudantes teriam no ensino regular presencial. O documento direciona que

> [...] as atividades devem ser repassadas às famílias dos alunos em blocos quinzenais conforme estudo dirigido, com data previamente marcada para devolutiva das mesmas, devidamente respondidas, respeitando os cuidados demandados pelos protocolos e medidas de segurança determinada pela OMS (SMECE, 2021, p. 31).

No momento de execução desta proposta, cada bloco de atividades equivale a 15 (quinze) dias letivos, sendo a quantidade de atividades de cada disciplina relacionada com o número de aulas que seriam ministradas ao longo deste período no formato presencial. Grupos em aplicativos de mensagens ainda se mostravam com um único espaço virtual em que as/os estudantes podiam entrar em contato com as/os docentes para tirar dúvidas.

Desta feita, tendo apresentado os eixos norteadores que embasam política e administrativamente um ensino remoto no município de Eunápolis, busquei dialogar o modelo de ensino com uma proposta de ensino que se preocupa com uma efetiva valorização do conhecimento negro em eventos históricos por meio da voz de negros africanos envolvidos em tais processos. Para isso, um artefato metodológico que dialogasse com tais competências e habilidades se fez necessário para tal trabalho em um ensino remoto. Refiro-me ao e-book intitulado *Ensino de História Afrocentrado: Uma proposta didática de intervenção*, apresentado e discutido no tópico a seguir.

3.3 – ARTEFATO METODOLÓGICO: APRESENTANDO O E-BOOK

Também chamado de "material didático", o artefato compreende um *e-book* em formato digital[41] e otimizado para dispositivos móveis, disponibilizado para as/os estudantes por meio de aplicativos de mensagens e/ou e-mail. O *e-book* compreenderá a reunião de fontes escritas discutidas em torno de pensamentos anticolonialistas e antirracistas de intelectuais africanos que orientaram a luta pelas independências da Guiné-Bissau, Cabo Verde, Gana e Argélia. Para isso, apresenta-se de forma didática os conceitos de colonialidade, raça e racismo, orientando as/os estudantes a tecerem suas próprias análises sobre os temas apresentados. Com isso, espera-se que consigam não apenas identificar e analisar estes aspectos africanos, mas principalmente contextualizá-los com as práticas sociais hegemônicas, orientando um olhar histórico e social sob uma perspectiva negra.

A criação do *e-book* contou com a busca de conteúdo teórico que fosse relacionado com os temas a serem trabalhados em sala de aula. No plano original de curso recebido por e-mail da professora regente, o trabalho com a temática africana para o 9º ano possuía no plano de aula referente aos quinze dias letivos referentes ao bloco 08. Recebendo o nome de "Estrutura do Planejamento Quinzenal – Ensino Remoto", o plano de aula e ações pedagógicas traz em suas linhas a solicitação de leitura do capítulo 9 do livro didático, analisado no capítulo primeiro desta pesquisa.

Como foi possível observar em análise anterior, o capítulo 9 do livro intitulado *"Vontade de saber: História"* (DIAS et al. 2018), traz um conteúdo textual dinâmico, que dialoga bem com os pressupostos políticos e históricos que o ensino de História dialogado na BNCC enquanto inclusivo, mas não se preocupa com uma valorização do conhecimento negro nos textos que dialoguem os processos de independência. O capítulo em questão trata do pensamento anticolonialista atuando por trás das questões em torno do nacionalismo, entendendo o processo em suas bases políticas. Perpassa pelo breve texto de 17 páginas ornadas com imagens e fotos de algumas personalidades africanas a ideia de que o colonialismo influenciou alguns membros das elites intelectuais africanas que estudaram na Europa, encerrado com um breve relato da luta dos africanos contra o domínio e exploração europeia (DIAS et al. 2018, p. 196-213).

[41] Em formato *(.pdf)*. Tal extensão de arquivo é suportada pelo aplicativo Acrobat Reader ou Leitor de PDF do Google (instalado de fábrica em aparelhos com sistema operacional Android).

E esta é toda a noção africana que se é possível ter com base em um estudo sobre tais independências que, atentam ao conteúdo programático para uma turma de 9º ano e preenchem os requisitos legais para uma educação inclusiva. Mas pergunto-me: *Para além de inclusiva, é também uma educação antirracista? Quais contribuições são possíveis de serem inseridas nesta temática para que ela dialogue com o formato regular de ensino e ao mesmo tempo orbite uma epistemologia preta de pensamento?*

A seguir, segue uma transcrição da tabela de atividades propostas pelo plano de aula original, destinado a todas as turmas de 9º ano da instituição. O plano original recebido por e-mail encontra-se no final desta dissertação na forma de anexo.

Tabela 1.9 - Estrutura do planejamento quinzenal-ensino remoto	
Componente Curricular	História
Objetivo	(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.
Conteúdo	As independências na África
Estratégia	Leitura do livro didático páginas 196 a 207. Atividades xerocopiadas.
Material de Referencia	DIAS, Adriana machado. Vontade do saber: história - 9º ano: ensino fundamental: anos finais,1. Ed. SÃO Paulo: Quinteto Editorial, 2018.
Estimativa de C.H.	03 aulas 150 minutos
OBSERVAÇÃO: O aluno será avaliado através das realizações e entrega das atividades propostas.	

Como é possível observar, o plano original de ensino para a turma aborda nada mais que a leitura e compreensão individual do capítulo, devendo responder às atividades xerocopiadas, enviadas juntamente com o Bloco 08 de atividades no componente curricular de História. A única África possível para estudantes de um 9º ano parte de uma noção política e econômica que culmina em um processo de independência. E não se trata aqui do que o livro didático traz ou não traz, somente. Tem a ver sobre como a escola pública atua na desconstrução de

estereótipos que negativem os preceitos africanos na mente de estudantes que relatam em seus conhecimentos prévios um continente de pobreza, miséria e doença. E a presente pesquisa evidencia estas concepções nos relatos das/dos estudantes envolvidos. Três questões são postas neste momento. Lançaremos aos profissionais da educação do ensino médio a responsabilidade de começar a repensar estas questões? Ou podemos tornar possível outra forma de se enxergar a temática pelo olhar étnico-racial? O que estas/estes estudantes levam da escola como saberes adquiridos para se compreender a vida?

A não visualização dos saberes negros em conteúdos abordados dentro da sala de aula omite uma conscientização do valor epistêmico de todo um contexto cultural e histórico suprimido na elaboração de narrativas históricas. Mostram-se pautadas em valores e pensamentos eurocêntricos, não trazendo discussões consistentes e aprofundadas que atuem para uma efetiva conscientização sobre as questões negras que afetam as visões das/dos estudantes sobre África e sobre os negros no Brasil.

Pensando a História por meio de um historiador africano, Bwemba BONG (2014) nos ajuda a compreender que:

> A História não pode limitar-se a um estudo neutro e insípido dos acontecimentos passados. O seu conhecimento e a sua mestria são indispensáveis para a ação e para a vida, e não para embelezar as bibliotecas; tem ainda muito menos por vocação sobrecarregar a memória, tendo em conta que concerne o homem ativo que necessita de modelos anteriores e de iniciadores. O Africano deve, neste sentido, escrutinar os vestígios do passado do seu povo, com o propósito de suscitar assuntos históricos (BONG, 2014, p. 30).'

Segundo o autor, a História não deve omitir o conhecimento africano construído ao longo de eras. Uma História que se propõe a um estudo "neutro e insípido" não é capaz de criar uma consciência embasada em um conhecimento histórico. Neste sentido, BONG (2014) prega que o africano deve escrutinar sua história, ou seja, observar com minúcia, a fim de enxergar e entender o passado histórico de seu povo. A importância de tais conhecimentos se dá ao fato de que tais saberes são indispensáveis à ação, entendida como uma tomada de consciência a partir de seu lugar, para então dialogar histórica e criticamente.

Nesta importante necessidade de valorização, trazer um material didático que impulsione o desejo de se conhecer o pensamento africano através de nomes importantes dos processos das independências reflete novas perspectivas para uma História "neutra e insípida". Dessa forma, o *e*-book Ensino de História Afrocentrado procura impulsionar a busca por conhecimentos que não necessariamente pertençam ao eixo eurocêntrico de epistemologias, mas que podem ser dialogados com eles através de metodologias práticas a serem utilizadas em qualquer escola pública.

Tal qual defende BONG (2014, p. 31), busca uma História que leve a uma "atitude histórica", sendo assim "compatível com um ponto de vista crítico", por meio da busca pelas raízes do conhecimento, revelando as fragilidades dos parâmetros sociais da atual, evidenciando o racismo como algo latente de uma sociedade que se move a passos lentos para seu entendimento e solução. Neste sentido, compreender a História e os saberes africanos por trás dela se mostra como o primeiro passo para um ponto de vista crítico. Tal ato questiona a tradição como fonte de uma verdade em inércia, que legitima uma vertente única de visão sobre os saberes e modos de viver africanos padronizados pelo sistema ocidental.

Dentro de uma perspectiva afrocentrada de educação, SANTOS (2010) aponta a preocupação com as referências africanas enquanto eixo principal de perspectivas, dando "ênfase no ponto de vista que situa os povos africanos e a população afrodescendente como agentes e não coadjuvantes" (SANTOS, 2010, p. 03-04). Explica que em uma educação afrocentrada, é importante que tenha noção de localização e agência. Explica:

> *Localizar* se refere ao lugar de onde é feita uma narrativa, desde onde as práticas e posições emergem, às referências e valores que orientam e organizam atividades políticas e de pesquisas. *Agência* diz respeito à capacidade de utilização dos recursos intelectuais e políticos na redefinição dos papéis dos povos, mulheres e homens africanos como protagonistas nos diversos processos de produção de produção de conhecimento e participação na construção das civilizações humanas (SANTOS, 2010, p. 04)[42].

Buscar uma perspectiva negra no processo de independência de alguns países africanos preocupa-se com a fala e o pensamento do africano que entende e fala sobre o seu *locus* de enunciação. Por utilizar um modelo normativo de ensino, que dialoga e se respalda nas diretrizes nacionais para uma educação antirracista e igualitária, agencia o modelo tradicional de educação para inverter os papéis de protagonismo no ato de narrar e compreender os eventos históricos abordados nas aulas.

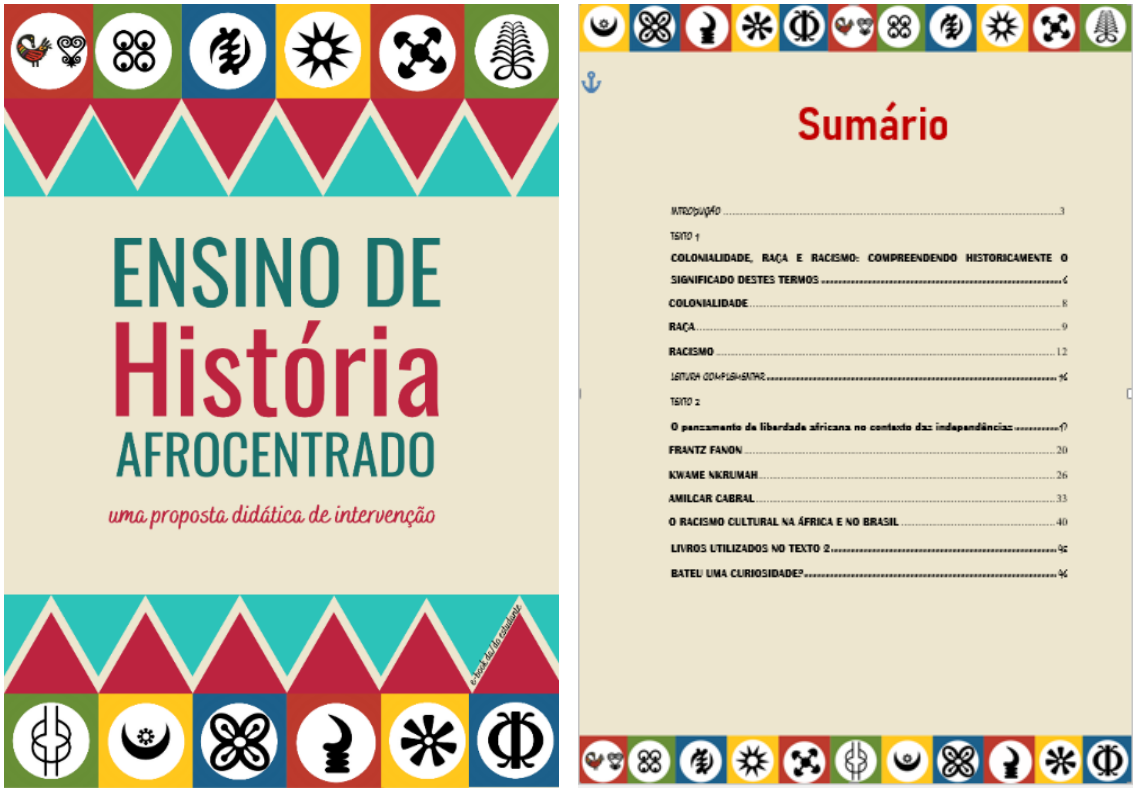
Em uma perspectiva negra, a capa do e-book já chama a atenção por conta de seus simbolismos envolvidos, pois é decorado com os doze Símbolos Adinkra, pertencentes à cultura africana, presente entre os povos Asante oriundos da região de Gana. Traduzem provérbios na formas de símbolos, e estão ligados aos aspectos da vida, da natureza e do homem[43]. O Sumário mostra a estruturação textual em que o livro digital se propõe a trabalhar, podendo ser acessado cada tópico por meio de um clique em cima de cada um deles, tendo em vista os requisitos

[42] Grifo do autor.

[43] Segundo CARMO (2016, p. 51-52), os símbolos Adinkra foram um legado dos povos Asante, descendentes dos povos Akan originários da África Ocidental. Cada símbolo possui nome e significado. Constitui-se numa arte e numa forma de comunicação, sendo utilizados em rituais que percorrem toda a vida humana, e estão presentes para designar fatores da vida humana que vão do nascimento à morte.

mínimos para um e-book discutidos em momento anterior em REIS; ROZADOS, (2016). Vale ressaltar que o material didático é antes de tudo um documento em formato *.pdf* otimizado para ser utilizado com os recursos do aplicativo para smartphones. Recomenda-se a utilização do aplicativo *Adobe Acrobat Reader* para uma maior fluidez do arquivo. Contudo, o leitor de *.pdf* nativo do sistema Android também é eficaz para executar o arquivo.

Imagem 1.1
Capa e Sumário do e-book



O sumário traz os temas e suas subdivisões ao longo de dois textos, produzidos de forma autoral para o trabalho com as/os estudantes no decorrer das aulas propostas na sequência didática. Houve grande preocupação com a utilização de autoras e autores negros para compor o quadro de teóricos envolvidos com as temáticas propostas, sendo estes historiadores e filósofos africanos, historiadores, e sociólogos brasileiros, bem como professores de história que produzem na linha do debate étnico-racial e decolonial no contexto americano.

O e-book ainda traz como referências às citações uma foto de quem foi imediatamente citada/o no texto com um link para se conhecer melhor a biografia de cada uma/um. A intenção por trás deste recurso diz respeito à autoria de tal conhecimento no imaginário das/dos estudantes. Neste sentido, foi pensado de modo a valorizar a imagem de pessoas negras no campo do saber, demonstrando que o material didático digital é em sua maioria dialogado com

vozes negras. A seguir, vejamos tema a tema a construção e referenciais utilizados remetendo sempre à página do material didático disponibilizado em formato *.pdf* em anexo a esta dissertação.

- **Introdução** *(páginas 03 a 05 do e-book)*

Na Introdução, buscou-se inicialmente envolver a/o estudante na atmosfera histórica do tempo, levando-os a perceber a História enquanto ciência em construção, que se aprofunda no passado com vias a entender o tempo presente. Evidencia uma preocupação com a questão de que a produção da História se deu em um ambiente de colonização e exploração e lança três questões para a/o estudante na página 05: *"Do ponto de vista de quem as narrativas que aprendemos são contadas? Nas palavras de quem a verdade sobre o passado repousa? Sob qual perspectiva estamos olhando para a* ***nossa história****?"*.

Indagar as/os estudantes destas questões, tem como base um pensamento decolonial de ensino observado em GOMES (2012). Tendo sido observados os questionários de sondagem iniciais preenchidos pelas/os estudantes, observar uma história que também é de cada um de nós é aprender também a se indagar sobre quem está contando esta história e como a está contando. Apresenta a luta africana pela libertação como uma luta contra o colonialismo e a colonialidade em África, percebendo seus entraves e suas limitações. De modo geral, esta introdução não apenas situa a/o estudante no texto, mas objetiva que se questione sobre uma história do Brasil e da África comumente contada e reproduzida na escola e na vida.

- **TEXTO 1 –** ***Colonialidade, raça e racismo: compreendendo historicamente o significado destes termos*** *(página 06 do e-book)*

O primeiro texto do e-book refere-se também à primeira aula da sequência didática preparada para acompanhá-lo enquanto ferramenta para o trabalho docente. Neste texto a/o estudante é inicialmente levado a entender o contexto histórico de exploração territorial e humana da qual sofreu o continente durante o período da dominação colonial. Esta parte do texto conta com o auxílio do historiador africano Bethwell Allan Ogot. É posto que a colonização não apenas dominou os corpos físicos africanos através do trabalho forçado, mas dominou também mentes, das formas de ser e das formas de viver. A partir daí, o texto passa para os três conceitos chave que norteiam as explicações: colonialidade, raça e racismo. Ao longo de cada um deles, explicações históricas evidenciam a concepção de tais conceitos,

evidenciando não apenas o seu significado social, mas compreendendo os processos históricos por trás de cada ideia.

- ***Colonialidade*** *(página 08 do e-book)*

Para uma discussão sobre colonialidade, julguei necessário exibir o histórico de sua construção. O sociólogo peruano Aníbal Quijano (foi utilizado para diálogo teórico com o tema. Este tópico do texto procura mostrar como o processo de produção de conhecimento ocidental foi centrado em um ideal europeu é posto no sentido de que as/os estudantes pudessem compreender a noção de eurocentrismo.

- ***Raça*** *(página 09 do e-book)*

Para falar sobre raça com as/os, foi utilizado o historiador Anderson Ribeiro Oliva para explicar as representações negativas que o pensamento eurocêntrico trouxe sobre África e africanos, evidenciando os reflexos que isso traz sobre negras e negros no Brasil e no mundo. Traz um breve histórico científico e acadêmico na concepção da ideia de raça enquanto diferenciador humano a partir do século XVIII. Contribui nesta explicação às/aos estudantes o sociólogo Antônio Sérgio Alfredo Guimarães que fala sobre o significado social do racismo.

- ***Racismo*** *(página 12 do e-book)*

Adentrando o a definição histórica de racismo, inicialmente as/os estudantes são levadas/os a um panorama social das implicações do racismo no contexto brasileiro e mundial da atualidade. Traz duas notícias que evidenciam o protesto da população negra contra as ações de uma forma maior de racismo que agride e mata. A primeira delas traz referência a morte de George Floyd ocorrida nos Estados Unidos em 2020 após uma abordagem policial violenta. A segunda aborda um caso brasileiro envolvendo a morte de João Alberto Silveira Freitas em um supermercado de Porto Alegre após abordagem violenta dos seguranças do estabelecimento. Em ambos os casos as vítimas são homens negros que foram abordados de forma truculenta e com isso perderam a vida. A escolha desta abordagem com as/os estudantes é justamente sensibilizar o tema com notícias reais vinculadas nos meios de comunicação como TV e internet.

Ambas as notícias trazem imagens das manifestações que tomaram as ruas tanto dos Estados Unidos como no Brasil contra o racismo e a opressão violenta sobre os corpos negros. O cenário de comoção mundial pela morte de George Floyd alertou a população mundial sobre

as consequências absurdas que o racismo pode imputar sobre os indivíduos negros. Observar este caso atrelado a um conteúdo educacional e histórico pode auxiliar a compreensão das/dos estudantes de que o racismo não é algo que está longe de nós. Ele existe, e as vítimas podem ser todas aquelas pessoas que dele são alvo. É fato de que o racismo norte-americano possui suas especificidades em relação ao racismo que vivenciamos no Brasil. Contudo, evidenciar casos que se tornaram públicos por meio da mídia podem auxiliar que as/os estudantes compreendam não apenas o fenômeno do racismo, mas exemplificam situações aproximadas que podem vivenciar no cotidiano. Abaixo, páginas do e-book em que estas imagens aparecem:

Imagem 1.2
Páginas do e-book que trazem as manifestações contra o racismo nos EUA e no Brasil

agindo como fator ideológico, político e econômico para justificar as diferenças entre brancos e negros no sistema social em que vivemos.

RACISMO

Atualmente temos visto nos noticiários da televisão e na internet notícias que são relacionadas ao racismo no Brasil e no mundo. Quem não se lembra das manifestações que tomaram conta das ruas dos Estados Unidos pela morte de George Floyd? ***(figura 1.6)*** O sentimento de indignação tomou não somente os Estados Unidos, mas também o mundo.

Figura 1.6 – Manifestações na capital dos Estados Unidos (Washington) no ano de 2020 pela morte de George Floyd. Para relembrar a notícia, acesse este LINK

Outro caso, o de João Alberto Silveira Freitas, homem negro de 40 anos espancado até a morte em um supermercado em Porto Alegre, ganhou repercussão nacional e que mobilizou pessoas em atos antirracistas pelo Brasil ***(figura 1.7)***.

Figura 1.7 – Manifestações em Porto Alegre pela morte de João Alberto Silveira Freitas por seguranças em um supermercado. Para ver a notícia, clique no LINK

Estes são apenas dois exemplos de casos que se repetem com frequência em nosso país. Mas o que esses fatos podem ter em comum? A discriminação que atinge pessoas negras das mais variadas formas ocorre como fruto de um processo histórico que marginalizou o povo negro da história do Brasil e do mundo. O pós-abolição da escravatura no Brasil em 1888 colocou na sociedade uma população negra

"Vidas negras importam". Esta é a frase que estampa a maioria dos cartazes nas fotos. Estas imagens de manifestações está ligada a um desejo de que a luta antirracista não se acabe somente nas notícias de um jornal, mas a um desejo de que é preciso se falar sobre esses temas na escola, para que tais eventos não sejam naturalizados entre jovens estudantes. Associar os aprendizados do que é o racismo e seus possíveis efeitos no meio social evoca uma preocupação com que se compreenda o que há de análises possíveis por trás das notícias, que possuem links para que as/os estudantes possam ler na íntegra. Para isso, um diálogo sobre as implicações da presença do racismo de forma latente no meio social é feita, observando, com a o auxílio do cientista social Jackes D'Adesky, a luta do movimento negro para uma maior representatividade negra nos mais variados campos, entre eles o campo da intelectualidade.

- ***Leitura complementar*** *(página 16 do e-book)*

A fim de trazer um pouco da oralidade enquanto vetor de conhecimento humano para os africanos, um link para leitura complementar foi elaborado tendo como protagonista o filósofo africano Amadou Hampaté Bã. O texto aborda a importância da oralidade na sobrevivência da História africana, demonstrando na biografia de Hampaté Bã como os homens escolhidos para perpetuarem o conhecimento eram preparados para uma vida de aprendizados e ensinamentos.

Imagem 1.3
A oralidade africana em Hampaté Bã

Em texto publicado pela UNESCO no primeiro volume da coletânea *História Geral da África*[44] intitulado *"A tradição viva"*, HAMPATE BÃ (2010) fala do poder da palavra para os povos africanos. Para o autor, quaisquer tentativas de se conhecer os saberes africanos perpassam pelos caminhos da oralidade em sua forma de ensinar e principalmente de aprender. Encara o testemunho oral como fonte de profundo valor histórico tanto quanto todas as outras fontes, como a escrita, por exemplo. Afirma que antes de desenvolver o poder da escrita, "o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra" (HAMPATÉ BÂ, 2010, P. 168). Desse modo, a palavra passa a ter o valor de um homem, em um sentido amplo que envolve seus conhecimentos, suas experiências e a cadeia de memórias das quais faz parte. Neste jogo de comparações históricas, filosóficas e sociais, a palavra que o homem emite pode ser considerada como fidedigna ao

[44] Organizado em oito volumes pelo historiador africano Joseph Ki-Zerbo.

passo que esteja de acordo com o valor de "verdade" da sociedade com quem partilha suas memórias.

O autor reflete a tradição oral a partir das sociedades pertencentes à savana africana ao sul do Saara correspondente à África Ocidental, entendendo que a palavra e o conhecimento são construtos indivisíveis da memória destes povos, que ultrapassa a visão cartesiana de si e do mundo, mergulhando em uma dimensão que abarca "a grande escala da vida". Para o autor, através da fala o homem africano pode tornar acessível tudo o que aprendeu e anseia ao longo da vida, abarcando um plano mítico que associa-se ao presente, tornando passível de execução no momento em que se relaciona com as aptidões humanas. Por este motivo, a tradição da oralidade em África abarca todas as esferas da vida social, agindo enquanto construtora de experiências humanas que remetem a uma Unidade Primordial.

Em linhas gerais, tendo sido "fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana" (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169). Tal "alma africana" expressa-se em tudo o que homem produz e idealiza, por meio assim de sua cultura. O autor pontua que para tais sociedades provenientes da África Ocidental, o homem primordial é depositório de uma parcela de poder divino que lhe dá o poder da Mente e da Palavra (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 171). Orientar-se por um pensamento que constrói a história de si e do mundo por meio da Palavra é tarefa de grande confiança naquele que a profere. Dessa forma, os mais velhos e sábios eram dedicados à tarefa de ensinar sobre a vida, onde os conhecimentos assumem um caráter de utilização prática no cotidiano.

O problema que o autor apresenta é justamente a ruptura desta cadeia. O advento colonial trouxe dominação e guerras, dentre as quais jovens africanos que deveriam ter uma vida de iniciação e aprendizado de suas histórias foram alistados para defender aqueles que os colonizaram e exploraram no contexto colonialista da África no período da Segunda Guerra Mundial. Da guerra, muitos nunca mais voltaram. O ensino da língua do colonizador[45] e uma educação pautada nos ideais eurocêntricos eram as principais ferramentas para a destruição das

[45] A autora norte-americana e ativista do feminismo negro bell hooks (2013, p. 225) fala do aspecto dominador da utilização da língua enquanto cerceamento de uma das mais importantes formas com a qual o ser humano expressa as suas experiências e reflexões sobre as mesmas, a comunicação. Dentro da cultura europeia colonizadora no norte da América, vozes estrangeiras eram apenas "fala de renegados" e reprimidas por lei. De modo que os africanos, por maior terror que som do genocídio linguístico os tenha causado, precisaram buscar novas formas de se comunicar num mundo "onde a negritude ou a cor escura da pele, e não a língua, se tornariam o espaço da formação de laços". No contexto brasileiro e latino-americano, a intelectual negra Lélia GONZALEZ (1988, p. 70) fala do "pretoguês", modo como denomina racialmente Português do Brasil tendo em vista que a língua falada no país possui nome de seus colonizadores, mas carrega em seus entalhes linguísticos características dos povos africanos.

tradições ancestrais por meio da quebra na cadeia de transmissão destes conhecimentos (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 211). Entretanto, ainda isolando-se em pequenos grupos que afastam-se das influências colonizadoras, algumas comunidades africanas ainda mantém viva esta tradição em que a *Palavra* é o ente das relações entre o homem e sua essência divina no tempo.

A proposta aqui é pensar sobre a importância da fala para os africanos. No texto que irá ser discutido nas páginas seguintes do e-book, o centro de poder de pensamento africano é emitido pelos discursos orais. Os três intelectuais que serão discutidos com as/os estudantes expressaram um conhecimento que foi sintetizado nos livros, jornais, publicações e outros meios escritos, mas principalmente utilizaram-se dos palanques e das rádios para que suas ideologias de libertação fossem absorvidas através do processo de fala e escuta. A seguir, uma análise sobre os três intelectuais negros abordados nas independências africanas evidencia como o ato da fala foi importante na disseminação dos ideais em prol da luta por libertação.

- **TEXTO 2 – *O pensamento de liberdade africana no contexto das independências*** *(página 17 do e-book).*

Tendo introduzido as/os estudantes para compreenderem as noções de colonialidade, raça e racismo e suas implicações na vida de pessoas negras, o texto 2 traz o conteúdo específico das independências africanas. Inicialmente, este texto aborda um breve histórico do processo de colonização da África por parte de vários países europeus. Perpassa o cenário de Primeira Guerra Mundial e da Guerra Fria fruto de um contexto econômico e político que influenciou a busca pela independência dos países africanos sob domínio europeu.

Entender previamente estas concepções servirá de apoio para que as/os estudantes possam compreender os ideais anticolonialistas e antirracistas presentes nos discursos e na luta política das três personalidades negras elencadas para tal conteúdo. Separados individualmente por subtemas, em cada autor foi explorada uma de suas mais importantes obras literárias explorada, evidenciando seus principais pensamentos políticos na luta pelas independências de seus países, sendo esta luta também contra o racismo.

- ***Frantz Fanon*** *(página 20 do e-book)*

Em Frantz Fanon, o principal tema a ser abordado é o combate ao racismo. Através do livro *Pele negra, máscaras brancas* (FANON, 2008) foi possível construir um texto abordando os efeitos do racismo sobre a forma com que pessoas negras se concebem fisicamente em um

mundo cercado de referenciais europeus de ser e de viver. O texto Prossegue com a vida política de Fanon, exibindo sua desenvoltura acadêmica e política na observação das condições do povo argelino frente à dominação europeia. Para isso, utilizo a obra *Em busca da Revolução Africana* (FANON, 1980) para trazer o processo de independência da Argélia, país situado no norte da África. A luta anticolonial de Fanon explica aos estudantes a força que a estrutura colonialista exercia sobre a Argélia, percebendo a luta política de independência como uma força de resistência a repúdio a este domínio.

- ***Kwame Nkrumah*** *(página 26 do e-book)*

Foi um importante nome no processo de independência de Gana, país pertencente à África Ocidental. Sua contribuição está na questão da luta de classes em África. O texto intitulado *Nkrumah – O pan-africano* (BLAY, 2021) traz um pouco da vida deste ícone da luta de Gana pela independência, com detalhes de sua infância, indicando os caminhos que seguiu na educação até ser o primeiro presidente de Gana após a luta pela independência.

Kwame Nkrumah contribui no panorama dos estudos das independências africanas por conta de suas assertivas acerca da luta de classes na África, contribuindo também nos estudos do significado dos ideais pan-africanistas. Seu livro *A luta de classes na África* (NKRUMAH, 1977) foi de grande ajuda na compreensão das ideias que envolvem o pensamento de classes. Critica severamente um sistema econômico pautado na exploração humana, e vê no socialismo uma vertente política pela igualdade de todos os africanos.

- ***Amilcar Cabral*** *(página 33 do e-book)*

A obra de Amilcar Cabral pela independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde foi evidenciada no sentido de se pensar a valorização da cultura africana no processo de independência do colonialismo na África. O livro *A arma da teoria* (CABRAL, 1980) contribui com discursos e cartas de Amilcar Cabral na defesa de uma resistência africana por meio da cultura. O texto aborda a posição deste revolucionário de que defender a própria cultura, para o africano significava defender a própria história, expurgando o domínio do colonizador e da sua cultura das terras africanas. Contribui ainda a professora de direito Maria do Carmo Rebouças Santos com o texto *Amílcar Cabral: o pedagogo político-cultural das lutas anticoloniais africanas* (SANTOS 2020), mostrando que a luta de Cabral era antes de tudo uma luta contra a opressão.

- ***O racismo cultural na África e no Brasil*** *(página 40 do e-book)*

Neste tópico as/os estudantes são levados a uma reflexão sobre uma das formas de racismo que nos atravessa diariamente: o racismo cultural. O texto traz um apanhado das ideias de FANON (1980) e CABRAL (1980) ao estabelecer relações entre o racismo cultural em África e no Brasil como resultado de um sistema de exploração em massa. Aborda as tentativas de apagamento da cultura negra, mostrando às/aos estudantes formas de preconceito racial que muitos por vezes podem cometer mesmo que de forma inconsciente.

- ***Livros utilizados no texto 2*** *(página 45 do e-book)*

Parte dedicada a referenciar as obras utilizadas neste texto. As referências são postas de modo interativo, com as respectivas imagens das capas dos livros seguidas de um pequeno quadro com as informações principais das obras como título, autor, ano da edição, país de publicação e editora. Referenciar as obras por meio de recursos visuais pretende fazer com que as/os estudantes as conheçam não apenas em seu conteúdo textual, mas também estético, induzindo que a leitora ou leitor atente para estas informações de modo mais atencioso do que se fossem referenciadas somente no formato ABNT.

- ***Bateu uma curiosidade?*** *(página 46 do e-book)*

Nesta parte do e-book as/os estudantes têm à sua disposição uma explicação detalhada sobre os Símbolos Adinkra através de um link para ser clicado. No site, uma explicação geral sobre os símbolos é posta, bem como o significado de cada um deles.

Imagem 1.4
Referências do Texto 2 e Símbolos Adinkra

A confecção do material didático ora apresentado contou com o importante processo de sondagem feito em momento anterior com as/os estudantes. Neste ínterim, foi observada a possibilidade do acesso à internet e aos equipamentos necessários para o recebimento e utilização plena do *e-book*. O que chamo de utilização plena diz respeito a explorar todos os recursos que o material possui. Dentro do que defino como e-book na introdução desta dissertação, o material conta com inúmeros links hospedados em imagens, textos e legendas que direcionam as/os estudantes a conteúdos específicos da internet que falem especificamente deles ou que tenham conteúdos relacionados.

Todos os sites utilizados funcionam como recursos extras às leituras dos textos, e foram criteriosamente escolhidos com o fim de trazer o máximo de informações corretas e precisas às/aos estudantes interessados em aprofundar os seus conhecimentos. Contudo, outros recursos também tornam este material simples e atrativo de ser utilizado. Inicialmente, foi idealizado um material que fosse de fácil manuseio, de modo que não fosse necessário outro equipamento para seu manuseio que não fosse um smartphone, justamente por ser tratar de um equipamento de maior presença nas famílias das/dos estudantes, segundo respostas ao questionário de sondagem. Neste, das/dos 21 estudantes que participaram do projeto, 19 informaram ter acesso a um smartphone para auxiliar nos estudos.

O e-book é composto de 46 (quarenta e seis) páginas. Para que a leitura não se tornasse cansativa à visão das/dos estudantes, foi pensado em um fundo de cor parda de modo a reduzir instantaneamente a luminosidade da tela. O tamanho da fonte também foi pensado de forma a garantir que a leitura ocorra de forma fluida, sem necessidade de que a tela seja ampliada. Mas se colocado em modo paisagem, automaticamente é feito o zoom com aumento da fonte. O sumário possui função interativa, e o clique sobre qualquer tópico leva à página específica para sua leitura imediata. Cada texto traz referência a algum escritor ou escritora de alguma área de conhecimento, em sua maioria historiadores. A fim de tornar visíveis os arquétipos pessoais dos autores na percepção das/dos estudantes, suas fotos são colocadas ao longo do texto seguidas de link para que possa ser pesquisada sua biografia e atuações no campo da pesquisa.

A abordagem visual do e-book também foi pensada enquanto recurso. Não somente pelos símbolos Adinkra que ornamentam todas as páginas, mas a identidade visual que os demais elementos possuem. No Texto 2, trechos de livros dos intelectuais africanos são colocados em balões próximos à suas fotos, aludindo que aquele trecho em específico é uma citação do autor, evidenciada ali por meio do ato da fala. Demonstra um literal *diálogo* com a fonte, com os autores e com o professor-pesquisador, que atua como intermediário entre o

pensamento dos intelectuais e suas contribuições para o contexto estudado ao longo dos textos explicativos.

3.4 – ACEITAÇÃO DA PROPOSTA PARA EXECUÇÃO: DIÁLOGOS COM A DIREÇÃO DA ESCOLA, COORDENAÇÃO E PROFESSORA REGENTE

A aplicabilidade da Proposta de Ensino de História Afrocentrado passa pela sua apresentação na escola em que foi pensada para ser desenvolvida. Para isso, o contato se deu por etapas, buscando construir o terreno por onde foi possível caminhar na busca de conhecimento. Como mencionado, a proximidade com a comunidade escolar facilitou este processo, tendo em vista o fato de ser funcionário da instituição houve uma melhor abertura para o trabalho. Não que a instituição não seja aberta a receber propostas de ensino fruto de projetos de estágios em andamento e/ou execução, mas o fluir por entre os entraves burocráticos da busca por um espaço propício à execução de um estágio foi feito de forma tranquila.

Inicialmente, busquei a direção da instituição para a apresentação da proposta. Não houveram impedimentos ou indagações acerca da temática para trabalho em sala de aula por parte do diretor da escola, que demonstrou certo interesse no trabalho com as temáticas étnico-raciais na instituição e da importância de se valorizar a visão negra sobre a história da África. Mostrou-se conhecedor da Lei 10.639/03, e defendeu um ensino que trabalhe com a comunidade escolar a cultura e os conhecimentos negros. Foi bastante solícito na concessão do Projeto Político Pedagógico[46] analisado no capítulo anterior.

Com a coordenação o contato também ocorreu de forma tranquila. Através de um diálogo inicial, foi possível apresentar os principais tópicos da proposta de ensino e solicitar alguns documentos norteadores para a construção da mesma. Foi discutido o período em que haveria a possibilidade de inserção da proposta no quadro de atividades enviadas nos blocos de modo que os conteúdos seguissem o cronograma proposto de tarefas, uma vez esclarecido que não haveria muito tempo para o desenvolvimento de aulas longas ou com conteúdos extensos por conta da modalidade de ensino remoto.

Foram apresentadas as turmas do 9º ano suas/seus respectivos docentes. Uma única professora se encarrega das/dos estudantes das salas do 9º ano nos turnos matutino e vespertino. Dessa forma, um contato inicial foi feito com a professora, buscando a cessão de uma turma para o desenvolvimento das referidas aulas em modo remoto de ensino, recebendo de imediato

[46] A construção documento precede à gestão do atual diretor da escola.

uma resposta positiva para uma possível proposta de ensino, inicialmente revelada por meio de conversa inicial. Para que desenvolver a sequência didática visualizando o público ao qual se destina, foi necessário um momento inicial de sondagem, buscando conhecer as/os estudantes, suas realidades para um ensino remoto e suas construções sociais sobre raça e racismo, conforme abordado anteriormente no capítulo anterior[47].

Caminhando para a construção da sequência didática tal sondagem propiciou um entendimento sobre o perfil das/dos estudantes e direcionou formas de intervenção para atuar frente às percepções contidas nas respostas. Para isso, uma sequência didática que torne viável o ensino e a aprendizagem tendo o e-book como material central de estudos se faz necessária para acompanhar o trabalho docente neste processo. Afinal de contas, uma proposta de ensino que atenta às desigualdades raciais presentes no campo epistêmico pode auxiliar no aperfeiçoamento da prática docente no momento em que envolve não apenas as/os estudantes em uma atmosfera de saberes negros, mas incita também ao professor-pesquisador buscar estratégias e formas de transmitir esses conteúdos.

3.5 – O MÉTODO DA PESQUISA-AÇÃO APLICADO EM UM ENSINO ANTIRRACISTA

Como citado no primeiro capítulo, a metodologia que perpassa as ações desta proposta de ensino buscam no método da pesquisa-ação de TRIPP (2005) o auxílio para se pensar a concepção das etapas da pesquisa. Sendo uma forma com que professores e professoras possam aprimorar seu ensino e também o aprendizado das/dos estudantes (TRIPP, 2005, p. 445). Seguindo estes pressupostos, o método da pesquisa-ação atenta a uma cadeia de aprendizados cíclicos, onde todos os envolvidos estão aprendendo e ensinando mutuamente. Enquanto docentes, é possível aprender diferentes maneiras de intervir nas fronteiras sociais e ideológicas que uma educação justa necessita para se sustentar. Enquanto estudantes, é possível aprender por meio de métodos inovadores de ensino que levem a resultados positivos não apenas no momento atual, mas para a vida.

Contudo, para se buscar resultados em algo, é necessário conhece-lo, identificar as fragilidades para então se trabalhar nelas. O autor diz que “a solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia” (TRIPP, 2005l p. 446). Tendo

identificado o público eunapolitano do bairro Juca Rosa, buscou-se conhecer assim o público da escola, a seguir da turma pesquisada. Os dados socioculturais serviram de referência para entender quem são as/os estudantes frente aos marcadores sociais, bem como os recursos que possuíam para participar da proposta de ensino.

O pensar as etapas da pesquisa assegura o "ter clareza a respeito, tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê o estamos fazendo" (TRIPP, 2005, p. 449). Desta feita, a pesquisa-ação aplicada à presente composição da pesquisa ajuda a construir uma prática aprimorada do trabalho docente no sentido em que alia esses conhecimentos técnicos e procedimentais para uma pesquisa com vias antirracistas de aplicabilidade. Dialogando com a legislação vigente sobre as diretrizes educacionais para um ensino das relações étnico-raciais no Brasil, A proposta de Ensino de História Afrocentrado auxilia no trabalho docente na aplicabilidade da Lei10.639/03, mas exige também um esforço em se conhecer e identificar as necessidades específicas do grupo escolar a ser contemplado, de modo a buscar direcionamentos e vertentes específicas para prosseguir nesta perspectiva de ensino-aprendizagem.

Fato é que esta pesquisa já parte de um interesse nas Relações Étnico-Raciais, por conta do lócus de enunciação do professor-pesquisador, fruto de uma preocupação com as demandas enfrentadas por pessoas negras nos mais diversos campos da sociedade, entre eles a escola. Este pertencimento com a comunidade negra manifesta-se em um desejo de trazer para perto da escola o pensamento negro como forma central de planejamento de aulas, entendendo como a proposta se desenvolve no avançar da execução metodológica. Sobre esta proximidade, GOMES (2005) aponta que:

> O contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores (GOMES, 2005, p. 149).

Acredito que atuar em uma postura antirracista no trabalho docente se faz necessário. O respeito às diferenças e a valorização dos conhecimentos negros como alvos centrais atenta aos pressupostos de uma educação antirracista. Uma comunidade escolar de periferia é atravessada por diversos marcadores. Neste espaço onde a classe social não diferencia as relações entre as/os estudantes, outros marcadores como raça, gênero, religião e tantos outros fazem este papel. O combate ao racismo na escola perpassa o diálogo com todos estes elementos. Enxergar as diferenças de forma respeitosa diz respeito a se reconhecer no outro, compreendendo que a diferença faz parte da construção do coletivo.

Pensando assim a construção das aulas, a metodologia da pesquisa-ação constrói pontes para o entendimento da/dos estudantes sobre algumas questões envolvendo o racismo no Brasil e no mundo, dialogando com processos históricos necessários a serem discutidos no conteúdo programático do ano letivo de 2020. Por outro lado, auxilia o professor-pesquisador em observar como o racismo faz parte do imaginário discente daquela turma em específico, permitindo a criação de estratégias que podem atuar na luta contra a desigualdade racial.

> Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos... (GOMES, 2005, p. 154).

Imbuída dos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação aplicados a uma educação antirracista, a proposta de ensino que atua na melhoria das práticas educacionais na medida em que busca a compreensão dos resultados obtidos em cada nível da pesquisa, totalizando oito procedimentos: primeiro foi feito o *1) contato com a escola;* em seguida, foi feita a *2) escolha da turma;* a partir daí, ocorreu um *3) diálogo com a professora regente;* em seguida foi necessária uma *4) sondagem inicial das/dos estudantes;* para que fosse possível a *5*) *confecção do e-book;* bem como a *6) produção da sequência didática;* para a *7) execução das aulas;* e por fim foi feita a *8) análise dos dados obtidos*. Até aqui foi discutido todos os pontos da pesquisa até a apresentação e descrição do e-book. Identificar elementos possíveis de serem trabalhados em um plano de ensino atenta a uma preocupação docente com a interação das/dos estudantes no mundo social, visando disponibilizar conhecimentos e visões estratégicas para compreender o meio ao seu redor.

De fato, para a construção da sequência didática foi necessária a compreensão dos eixos norteadores da metodologia, observando o que se deseja em cada nível do processo educativo planejado para determinado fim. Para tal planejamento, afirma ZABALA (1998):

> "A identificação das fases de uma sequência didática, as atividades que a conformam e as relações que se estabelecem devem nos servir para compreender o valor educacional que tem, as razões que as justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem" (ZABALA, 1998, p. 54-55).

Compreender o valor educacional de cada etapa do processo traz à atenção à forma com que parte das/dos estudantes receberam o planejamento. Afinal, não somente o material didático foi pensado de modo a atender as demandas de um grupo estudantil, mas a sequência didática também foi pensada de modo a atender a uma deficiência das escolas públicas brasileiras que é

incluir e trabalhar com afinco os conteúdos africanos e afrodiaspóricos, mesmo em uma modalidade remota de ensino.

O papel da escola e do educador neste processo é fundamental, pois auxilia na desconstrução dos estereótipos negativos no que tange à questão racial e aos reflexos sobre África que foram possíveis de serem analisados no momento inicial de sondagem. Contudo, é necessária a atenção de que

> A aprendizagem é uma construção pessoal que cada menino e cada menina realizam graças à ajuda que recebem de outras pessoas. Esta construção, através da qual podem atribuir significado a um determinado objeto de ensino implica a contribuição por parte da pessoa que aprende, de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e experiências (ZABALA, 1998, p. 63).

Atribuir significados às coisas é algo inerente ao ser humano. Contudo, para jovens estudantes este processo pode ganhar novas dimensões ao passo que estímulos sejam introjetado nas aulas. O processo de aprendizagem enquanto construção pessoal diz respeito ao que cada estudante levará consigo para a vida após as aulas propostas. Afinal, os conteúdos se mostrarão relevantes para compor um conhecimento não somente para a resolução das atividades propostas, mas para compor principalmente um conhecimento sobre o mundo e sobre a vida.

Neste sentido, as contribuições discentes foram de extrema importância para a concepção de todo o sequenciamento de ações de um Ensino de História Afrocentrado, pois atenta às realidades sociais, culturais e econômicas de cada estudante, buscando trabalhar com o grupo questões raciais importantes que no geral precisam ser repensadas. Junto a isso, demonstra um interesse pela prática docente, levando ao conhecimento do professor-pesquisador estratégias novas de intervenção didática em conteúdos possíveis de uma valorização negra em todos os sentidos.

> Todos nós sabemos que o racismo é muito forte nos dias atuais, mas também cresce o nível de consciência de que o racismo é maléfico e precisa ser combatido, denunciado e eliminado. E a sua postura crítica como professor diante desta luta e denúncia é de fundamental importância (SANT'ANNA, 2005, p. 40).

Combater o racismo perpassa pelo entendimento de seus malefícios para o conjunto social. Toda a sociedade perde com a prática do racismo, pois deixa-se de compreender aspectos básicos da cultura e do pensamento negro presente no dia a dia. Uma sequência didática preparada para o trabalho docente com o e-book demonstra um comprometimento com as temáticas levantadas no material, conduzindo as/os estudantes por caminhos que podem levar a uma compreensão mais clara sobre raça, racismo e sobre como o processo de colonização atuou na construção destas ideias.

Nesta perspectiva, penso em uma proposta que saiba dialogar com um ensino de História que as/os estudantes possuem no ambiente escolar, necessitando caminhar por determinadas teorias da História. Apontando perspectivas de um ensino de História preocupado na formação de uma criticidade, BITTENCOURT (2009) afirma que:

> A formação intelectual pelo ensino da disciplina ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um "pensamento crítico", o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de *observar* e *descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações* e *identificar semelhanças e diferenças* entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado (BITTENCOURT, 2009, p. 122)

A História atua enquanto uma unidade analítica de entendimento do homem e das relações que estabelece no mundo, relações essas sempre ligadas à questão do poder. Ao logo da história, as narrativas são construídas de modo a deixar às gerações futuras registros analíticos que buscaram entender um passado que signifique algo em nosso presente. De certo, "a história pode ser concebida como uma narrativa de fatos passados" (BITTENCOURT, 2009, p. 140). Creio que possa caber ao historiador como conduzir tais narrativas, sempre apontando um posicionamento na escolha de suas vertentes de aprendizado e ensino.

Utilizar-se de um método histórico aplicável, a fim de suscitar nas/nos estudantes a referida consciência crítica negra por meio de processos de interpretação e compreensão do passado. Para tal, a historiadora Isabel BARCA (2006) contribui nesta construção com a noção de literacia histórica[48] aplicada em sala de aula. Parte da afirmação de que a aprendizagem histórica necessita ser contextualizada no presente, analisada por meio de fontes diversas, observando e analisando diferentes versões históricas ao passo que novas fontes são apresentadas.

De fato, como diz a autora, "a História é uma forma de conhecimento sistemático com um determinado conjunto de critérios próprios". Nestes critérios, comparar o poder explicativo das versões históricas é de extrema importância, afinal, cada vez mais a seleção de informações contundentes para explicar determinados fatos se faz necessária em um mundo em que as/os estudantes estão imersos em um ambiente de proliferação de informações e notícias duvidosas.

[48] A autora baseia seu método no historiador Peter Lee que discute a construção de uma literacia histórica como a vertente de uma consciência histórica. O autor defende a necessidade de que os alunos compreendam como os processos humanos atuaram na construção de um passado histórico, refletindo também sobre as formas e métodos com que construíram este passado, no intuito de dotá-los de um caráter crítico de observação, questionando não apenas a informação, mas também a sua procedência. Neste sentido, ter a chamada "empatia histórica" envolve a habilidade de conseguir compreender os pensamentos por trás das ações do homem que marcaram sua trajetória no tempo, reconhecendo assim como tais perspectivas afetaram certas ações humanas em determinados contextos. Sobre as ideias de literacia histórica ver LEE (2006), e sobre a compreensão das pessoas do passado ver LEE (2003).

A autora justifica esta assertiva com a afirmação de que "[...] num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a selecionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado (BARCA, 2006, p. 96).

Aprender a utilizar critérios de validade de versões históricas envolve a exploração dos significados específicos do material histórico, onde as/os estudantes estabelecem contato com as fontes primárias, observando quem as produziu e com quais intenções produziu. Deste modo, se faz importante refletir questões que levem as/os estudantes a uma categorização global de padrões de ideias que atuam sobre a validade das versões históricas. Aplicando este conhecimento na presente pesquisa, convém trabalhar como o processo da colonização e em seguida o da colonialidade criou sua própria versão e narrativa da história. Circunscreve-se também uma tentativa de que as/os estudantes possam tecer análises que observem a influência de um contexto não somente cultural, mas principalmente histórico na nos estudos sobre os conteúdos propostos. Dessa forma, o equilíbrio entre as perspectivas (estudante e fonte) atua enquanto o mediador das intenções e comportamentos dos agentes históricos (BARCA, 2006, p. 105).

Dentro da realidade do ensino público brasileiro (em específico a realidade do formato de ensino em que tal proposta foi desenvolvida) recorro às fundamentações legais que iniciaram esta dissertação e as coloco em órbita da proposta de Ensino de História Afrocentrado o panorama das competências e habilidades em História da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em suas fundamentações argumentativas, a BNCC aponta que para se chegar a um conhecimento histórico é necessário "perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais" (BRASIL, 2018, p. 397). Para isso, traz enquanto estimuladores do pensamento os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de uma fonte. Tais processos estão imbuídos de significações que caminham para uma autonomia do pensamento, estimulando a consideração das experiências múltiplas presentes na compreensão de um passado histórico por parte de estudantes e docentes.

Um ensino que contemple a diversidade proposta pela Lei 10.639/03 regulamentada pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino de África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a BNCC se propõe ao diálogo com as diferenças:

> A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como

> artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401).

Tal verificação da BNCC para a disciplina de História se propõe a enxergar as populações negras enquanto produtores da história nacional. A compreensão e comprometimento com as diferenças está presente no documento, compreendendo as formas múltiplas de produção e disseminação de conhecimentos a partir de referenciais variados. O pensamento histórico assim caminha entre várias formas de pensar, interrogando o passado e o presente, experimentando um movimento histórico contínuo no intuito principal de compreender as experiências humanas e a sociedade ao redor (BRASIL, 2018, p. 401).

Pensando a consciência crítica em FREIRE (1967) e o contexto em que foi produzida, a formação da cidadania envolve a participação do indivíduo em uma sociedade democrática por meio de um posicionamento crítico e consciente de seu papel naquele processo histórico. Um humano sujeito. A BNCC então contribui para compreender historicamente este sujeito no presente, levando as/os estudantes a uma "atitude historiadora", valendo-se de competências e habilidades específicas para fazer a análise de fontes e saberes, pensando essas informações como uma compreensão da vida.

3.6 – DESCREVENDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática preparada para o trabalho docente com o *e-book Ensino de História Afrocentrado: uma proposta didática de intervenção* intenta ser trabalhada em um total de 04 (quatro) aulas assíncronas, precedidas de um momento de sondagem das/dos estudantes para adequar o e-book à realidade deste grupo escolar específico e procedida de outra sondagem para observância das percepções sobre a utilização e compreensão do material digital de ensino e aprendizagem. A sequência é composta de uma unidade didática, atentando aos passos propostos por ZABALA (1998) na organização sequencial dos eventos a serem decorridos para a execução do planejamento. Assim, mesmo possuindo etapas próprias e adequadas à realidade da escola e das/dos estudantes, a sequência didática traz alguns dos requisitos básicos propostos pelo autor.

Visa captar os *conhecimentos prévios* das/dos estudantes, que são induzidos a manifestar suas percepções sobre o tema central, evidenciando uma forma de nortear e articular

a intervenção, visando questionar qual o grau de envolvimento nas suas proposições. Com isso, incentiva-se a participação discente. Busca uma *significância e funcionalidade de novos conteúdos*, em que todos os assuntos relacionados ao tema são elencados como relevantes para ampliar o conhecimento das/dos estudantes. Atenta ao *nível de desenvolvimento* de cada estudante, fornecendo material suficiente para que efetivamente todas/os estejam envolvidas/os nos processos. Preocupa-se com uma *zona de desenvolvimento proximal* em que o conhecimento se construa de modo a exemplificar o cotidiano individual e coletivo. Traz uma *atitude favorável* do professor-pesquisador como motivador do interesse e participação das/dos estudantes. Preza por *autoestima e autoconceito* que valoriza as experiências pessoais relacionadas às capacidades de inserção e intervenção no tema. As aquisições intelectuais adquiridas ao longo do processo refletem a construção de autoestimas e autoconceitos positivos ou não, avaliados por meio de atividades direcionadas como construtoras de aprendizagens. Neste esquema, as/os estudantes são levados a *aprender a aprender*, no sentido em que utilizaram métodos variados de aprendizado para a construção do conhecimento (ZABALA, 1988, p. 73-75).

Assim, compreendendo esses aspectos desde o contato inicial com a escola passando pela construção do e-book até aqui, seguiremos com o planejamento das aulas por meio de uma sequência didática composta por duas aulas divididas em quatro momentos. Cada aula que compreende o planejamento a seguir é composta por um período de 100 (cem) minutos, o que equivale a duas aulas semanais da disciplina de História de 50 minutos cada. Por se tratar de aulas assíncronas, cada estudante tem uma liberdade de tempo para a leitura, atendendo à sua necessidade de aprendizado. Dessa forma, o tempo de duração de cada aula mostra-se como mera formalidade, mas acredita-se que em um modelo de aulas síncronas o tempo de 50 minutos seja suficiente para leitura de cada texto do e-book.

Por se tratar de um ensino remoto executado por meio de aulas assíncronas, a proposta envolve a criação de um grupo em aplicativo de mensagens em que o professor-pesquisador irá ficar disponível em momentos específicos para explicações ou complementação das informações referentes às aulas. Tudo isso visa minimizar os impactos que o ensino remoto pode trazer em uma efetiva aprendizagem discente, munindo estudantes de um material específico do tema abordado e um espaço virtual democrático de diálogo e troca de aprendizados. A fim de dimensionar o nível de interação e aprendizagem das/dos estudantes ao longo da utilização do e-book, atividades propostas fecham cada aula, com questões abertas a

serem respondidas em formato textual e de escrita livre, atentando aos conteúdos apreendidos no texto de referência.

A avaliação dos processos de aprendizagem das/dos estudantes se faz importante para que o professor-pesquisador possa medir os impactos de uma centralização do conhecimento negro em sala de aula, atentando principalmente em como *e-book* funcionou com as/os estudantes. Portanto, a avaliação das atividades propostas não dizem respeito somente à aprendizagem discente, mas também avalia a metodologia de ensino e material didático propostos pelo professor-pesquisador para o desenrolar dos conteúdos das aulas. Através das respostas, acredita-se ser possível mensurar até que ponto o material didático contribuiu para modificar ou aperfeiçoar os dados obtidos no momento da sondagem sobre raça e racismo.

A sequência didática é também um produto desta proposta de ensino, servindo enquanto documento norteador para uma utilização do e-book em sala de aula. Contudo, não está presa às especificidades do grupo escolar em questão, podendo sofrer adaptações à medida em que os espaços de aplicabilidade forem alterados. Assim, em anexo a esta dissertação está a sequência didática enquanto segundo artefato deste trabalho, com todo o embasamento teórico e técnico necessário para auxiliar professoras e professores em aulas que se preocupem com o povo negro em todos os seus aspectos, observando a lutas negras pelos olhos e pelas vozes negras, em uma perspectiva histórica e educacional afrocentrada (SANTOS, 2010).

Desta feita, o planejamento a seguir traz uma descrição metodológica das aulas, evidenciando todas as etapas planejadas e esperadas de leitura e resolução de questões. Ambas possuem a mesma estrutura de tempo e metodologia e utilizam o e-book como referência principal de material didático. Ressalto que a preparação destas duas aulas conta com todo o aparato legal e teórico discutido ao longo do capítulo primeiro, baseando-se nas informações obtidas pela sondagem discutidas no capítulo segundo bem como dialoga com o formato de ensino e metodologias discutidas neste capítulo terceiro até aqui.

Tabela 2.0 – Plano da Aula 01: Sequência Didática	
AULA 01	
COLONIALIDADE, RAÇA E RACISMO: COMPREENDENDO HISTORICAMENTE A SIGNIFICAÇÃO DESTES TERMOS	
DURAÇÃO:	100 min.
COMPETÊNCIA 1 (BNCC)	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo
HABILIDADE BNCC	**(EF09HI14)** Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.
HABILIDADE ESPECÍFICA	Identificar elementos oriundos do pensamento e cultura negra no meio em que vive
METODOLOGIA	
1º Momento (50 min):	Leitura do texto 01 do *e-book* "Colonialidade, raça e racismo: compreendendo historicamente o significado desses termos". O texto traz uma discussão que evidencie para as/os estudantes o tempo social e histórico ao qual pertencem, mostrando contudo como é possível lutar contra um pensamento hegemônico ao conseguir observar como as questões de raça e racismo está presente em nosso cotidiano das formas mais sutis.
2º Momento (50 min):	Como atividades propostas relacionadas ao texto os alunos deverão responder às seguintes perguntas: 1- Com suas palavras, diga o que entendeu por colonialidade. 2- Porque a ideia de raça possui um significado social? 3- De acordo com o que aprendeu do texto, porque podemos afirmar que o racismo é prejudicial para a sociedade? Justifique sua resposta. 4- Ressignificados em solo brasileiro, muitos conhecimentos africanos sobrevivem hoje por meio da tradição viva da palavra, da qual nos ensina o autor africano Hampaté Bâ no texto complementar. Quais locais você percebe em sua comunidade que possuam tais conhecimentos africanos? Justifique a sua resposta

➢ Espera-se que por serem estudantes de uma turma de 9º ano, possuam mais facilidade em apreender conhecimentos concernentes à leitura e interpretação de fontes.
➢ Espera-se que na pergunta três consigam identificar elementos do racismo no seu cotidiano como fruto da colonização.
➢ Espera-se que na quarta questão as/os estudantes indiquem ao menos uma religião de matrizes africanas, tendo em vista a forte presença do segmento no bairro, bem como o direcionamento do texto. A justificativa servirá para nortear pontos específicos de análise de acordo com a visão das/dos estudantes.
➢ O professor se disponibilizará uma vez na semana no grupo do aplicativo de mensagens pelo período de duas horas para tirar dúvidas e enviar material extra aos que se interessarem, sendo este dia na primeira semana pela manhã, e na outra semana pela tarde, para facilitar a disponibilidade das/dos estudantes.
➢ O livro didático da turma contém algumas informações e referências acerca deste tema, dialogando com o conteúdo das independências na África, trazendo o contexto do pensamento eurocêntrico no processo moderno da colonialidade abrangendo os temas: • A contradição do colonialismo • O nacionalismo na África • Pan-africanismo

Sigamos com a Aula 2, uma vez que ambas serão discutidas em seguida no que tange à forma como foram executadas.

Tabela 2.1 – Plano da Aula 02: Sequência Didática	
AULA 02	
O PENSAMENTO DE LIBERDADE AFRICANA NO CONTEXTO DAS INDEPENDÊNCIAS	
DURAÇÃO:	100 min.
COMPETÊNCIA 4 (BNCC)	Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

HABILIDADE BNCC	**(EF09HI31)** Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia. **(EF09HI36)** Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.
HABILIDADE ESPECÍFICA	Identificar elementos do racismo no seu dia a dia de modo a pensar estratégias para combate-lo.
METODOLOGIA	
1º Momento (50 min):	Leitura do texto 02 do e-book "Um pensamento pela liberdade como arma anticolonial". Tal texto tem como referência o pensamento dos autores Amilcar Cabral, Frantz Fanon e Kwane Nkrumah, que escrevem por uma liberdade das nações africanas do lugar do africano. Evidenciar isto no texto objetiva levar a/o estudante a analisar o ponto de vista do autor na cadeia de intencionalidades do discurso. O texto trará em sua segunda parte um diálogo entre as questões raciais e o pensamento de liberdade africano, evidenciando o lugar de sujeito dos autores citados ao se posicionarem sobre como o racismo nos afeta.
2º Momento (50 min):	Como atividades propostas os alunos deverão responder às seguintes perguntas: 1- A luta pelas independências africanas contou com a participação de intelectuais negros que mobilizaram nações através de suas ideias. Quais os fatores após a Segunda Guerra Mundial ajudaram neste processo? 2- Dentre as histórias dos três intelectuais presentes no texto, qual te chamou mais a atenção? Porque? 3- Sabemos que o Brasil foi um país colonizado por Portugal até o século XIX. Sendo assim, nós brasileiros ainda carregamos elementos desta colonização? Justifique a sua resposta. 4- O que é o racismo cultural? Porque ele atinge as "matrizes africanas" das manifestações culturais negras do Brasil?
➢ O texto norteador contará com trechos de obras de autores africanos que versam sobre seus locais enquanto intelectuais africanos e sul-americanos por uma entendimento destes pontos, referenciadas em nota de rodapé com uma pequena biografia e o contexto histórico em que escrevem.	

➢ Espera-se que na pergunta quatro as/os estudantes discursem sobre suas percepções de África nas manifestações culturais do Brasil. Espera-se que a religiosidade apareça em boa parte das respostas.
➢ O professor se disponibilizará uma vez na semana no grupo do aplicativo de mensagens pelo período de duas horas para tirar dúvidas e enviar material extra aos que se interessarem, sendo este dia na primeira semana pela manhã, e na outra semana pela tarde, para facilitar a disponibilidade das/dos estudantes.
➢ O texto do e-book dialoga com os conteúdos referente às independências na África, trazendo o contexto do pensamento eurocêntrico no processo moderno da colonialidade abrangendo os temas: • Os contextos sociais e políticos de independência na África • A África e o mundo no século XX • O fim do domínio português e francês na África

Como pode ser visto no planejamento das duas aulas acima, a estruturação das ações propostas seguem um roteiro de aula-oficina, estruturado enquanto aporte metodológico procedimental em BARCA (2004, p. 03). Nesta metodologia de ensino, alguns passos educativos são postos, apresentando *Lógica*, quando a/o estudante é posto enquanto agente de sua formação e contribuinte do processo educativo ao qual está participando; *Saber*, quando é levada/o a perceber os diferentes tipos e níveis de conhecimento. Para isso se faz necessário apresentar *Estratégias e Recursos* para que ocorra a mediação do conhecimento acadêmico e teórico para a compreensão prática das/dos estudantes. A fim de observar esses parâmetros o estágio da *Avaliação* contempla a interpretação das respostas das/dos estudantes, percebendo como o ensino pode trazer (ou não e porquê) os *Efeitos Sociais* enquanto uma tomada de postura frente às demandas que são postas.

Dentro do proposto pelas duas aulas contidas na sequência didática, defendo que as aulas seguem a lógica e os saberes necessários, e apresenta estratégias e recursos válidos para o fim ao qual se destina. Através dos textos e links extras contidos no e-book, as/os estudantes podem atuar na interpretação de fontes diversas, observando como os conteúdos históricos contidos nas aulas se fazem reais quando postos na compreensão da realidade. A exemplo disso o Texto 1 trata de racismo ao passo que traz notícias atuais sobre o tema que repercutiram em todo o mundo. Conforme aponta BARCA (2004, p. 04), o material oferece uma compreensão

contextualizada do conteúdo histórico proposto, sendo assim possível “relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro”.

Traz as competências e habilidades propostas pela BNCC, e dialogam com os parâmetros e planos a nível municipal e federal de ensino, de modo que nada do que se foi proposto a fazer foge às diretrizes educacionais vigentes. Sobre isso, a autora aponta que:

> Os planos de aula são naturalmente integrados em planos mais abrangentes, os planos anuais, de período ou de unidade, e todos eles, para serem coerentes com as propostas curriculares atuais, precisam de ser organizados com um enfoque nas instrumentalizações a desenvolver e não nos conteúdos a dar (BARCA, 2004, p. 04).

Embora todo o processo técnico tenha sido seguido, a escolha de padrão epistêmico foi uma *escolha* do professor-pesquisador. Faz isso ao evidenciar a procedência negra – africana ou afrodescendente – dos conhecimentos contidos em todo o e-book de modo a trazer um protagonismo negro nos conhecimentos enquanto centro de poder e luta pela liberdade. E instrumentalizam, com base nas habilidades da BNCC, estudantes a terem à sua disposição outras referências sobre África, africanos e afrodescendentes, auxiliando a superação de um racismo na escola, na comunidade, na sociedade através de uma educação antirracista e libertadora.

Assim, é esperado que as/os estudantes interpretem as fontes, tenham uma compreensão contextualizada do tema abordado no tempo presente e então consigam comunicar suas interpretações das experiências humanas como resultado deste processo. Neste sentido, Texto 1 e Texto 2 se conectam enquanto processo de compreensão do racismo no mundo, da luta antirracista e sobre o racismo no Brasil. As atividades também buscam promover um desenvolvimento das ideias em torno de Áfricas, raça e racismo ao passo que novos estímulos textuais e imagéticos contidos no e-book são postos ao longo da leitura e visitação dos links propostos. Das questões de sondagem até as respostas às questões do Texto 2, novas interpretações aparecem, e é exatamente as respostas das/dos estudantes que concentraremos as análises a seguir.

3.7 – ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS/DOS ESTUDANTES

Como visto no tópico anterior, as atividades propostas na sequência didática são compostas de oito questões divididas entre duas aulas, quatro na Aula 01 e quatro na Aula 02. As questões estão relacionadas com os assuntos discutidos no e-book e visam perceber como cada estudante assimilou os conhecimentos propostos no texto, conseguindo expressar suas

ideias de modo mais pessoal possível. Todas as questões são de respostas discursivas, solicitando de quem as responde a capacidade de analisar não apenas os textos explicativos, mas todas as informações contidas no e-book: imagens das/dos autoras/es, mapas, links e símbolos, tendo em vistas que toda a iconografia contida na composição dos textos age enquanto ferramentas para que as/os estudantes tenham a oportunidade de se aprofundar.

Tendo isso em vista, a metodologia da análise de conteúdo proposta por Laurence BARDIN (1977) auxilia na investigação das respostas discentes. A autora pontua que o método possui duas funções.

> - uma *função heurística*: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo pra ver o que dá.
> - uma *função de administração de prova*. Hipóteses, sob a forma de questão ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É a análise de conteúdos para servir de prova (BARDIN, 1977, p. 30).

Não se pretende com as questões provar ou não uma ideia formada sobre as/os estudantes ou acerca de suas percepções sobre os conceitos abordados. Antes, pretende explorar as respostas de modo a compreender o que podemos chamar de "avanços" no pensamento que caminha para uma postura antirracista. Dessa forma, mesmo partindo de uma premissa de que existe um pensamento estereotipado sobre África e africanos no imaginário discente, este não foi um pressuposto a ser buscado ou confirmado. Portanto, não cabe aqui a função de administração de prova. No método da pesquisa-ação de TRIPP(2005), observou-se uma preocupação em conhecer as/os estudantes, e para além disso: conhecer a escola, o contexto do bairro e como ele se insere na cidade. Assim, a sondagem buscou *explorar* as representações que as/os estudantes têm sobre o continente africano a fim de que todo o material produzido para as aulas sirva como conteúdo de análises. A partir daí as respostas dadas às questões servem de material de análise para o professor-pesquisador, que utiliza a análise de conteúdo em sua função heurística para decodificar as informações contidas.

> A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 1977, p. 31).

Foram necessárias técnicas diversas para a realização das etapas da pesquisa. A análise de conteúdo enquanto método para inquirir as respostas das/dos estudantes busca compreender a forma com que expressam seus conhecimentos por meio da comunicação escrita. Em um ensino remoto realizado por meio de aulas assíncronas, o contato professor/estudantes se deu por intermédio da produção textual de ambas as partes. Neste sentido, a disponibilidade de

recursos diversos para apropriação dos conhecimentos contidos no e-book intentou agir como fomentadores de pensamento. Através das respostas às questões, múltiplas formas com que os saberes discentes tomaram puderam ser analisados desde a sondagem inicial, atentando a "um tratamento da informação contida na mensagem" (BARDIN, 1977, p. 34).

As oito questões propostas perpassam por eixos que iniciam nos conceitos de colonialidade, raça e racismo, preparando as/os estudantes para perceber o contexto racial de dominação e exploração do qual os africanos lutavam nos processos das independências. Traz um sentido social para as questões que são colocadas sobre o racismo na atualidade, buscando uma percepção de como o percebem em suas realidades. Desta feita, observemos como as/os estudantes responderam as questões ao longo do executar das ações da presente proposta de ensino. Colocando-as em ordem para uma melhor visualização, temos a seguinte tabela:

Tabela 2.2 – Questões propostas na Sequência Didática		
AULA 01		
QUESTÃO	**01**	Com suas palavras, diga o que que pode compreender sobre colonialidade.
	02	Porque a ideia de raça possui um significado social?
	03	De acordo com o que aprendeu do texto, porque podemos afirmar que o racismo é prejudicial para a sociedade? Justifique sua resposta.
	04	Ressignificados em solo brasileiro, muitos conhecimentos africanos sobrevivem hoje por meio da tradição viva da palavra, da qual nos ensina o autor africano Hampaté Bâ no texto complementar. Quais locais você percebe em sua comunidade que possuam conhecimentos africanos? Justifique a sua resposta.
AULA 02		
QUESTÃO	**05**	A luta pelas independências africanas contou com a participação de intelectuais negros que mobilizaram nações através de suas ideias. Quais os fatores após a Segunda Guerra Mundial ajudaram neste processo?
	06	Dentre as histórias dos três intelectuais presentes no texto, qual te chamou mais a atenção? Porque?
	07	Sabemos que o Brasil foi um país colonizado por Portugal até o século XIX. Sendo assim, nós brasileiros ainda carregamos elementos desta colonização? Justifique a sua resposta.
	08	O que é o racismo cultural? Porque ele atinge as "matrizes africanas" das manifestações culturais negras do Brasil?

Antes analisar as respostas dadas pergunta a pergunta, algumas considerações se fazem necessárias: *Em primeiro lugar* nem todas as respostas serão trazidas para o panorama de análise, uma vez que muitos textos discorridos são idênticos, demonstrando que houveram cópias de atividades entre colegas. *Em segundo lugar*, cópias da internet foram comuns em algumas respostas. Ao invés de camuflá-las, trago-as para o ambiente de observação, pensando também que por vezes a dificuldade com a escrita faz com muitas/os busquem o recurso de pesquisa online para ajudar na composição textual para a resolução de algumas questões. Notas de rodapé são colocadas ao fim indicando o domínio em que tais trechos aparecem e o conteúdo textual do site. Por fim, *em terceiro lugar*, as respostas dadas de forma pessoal e espontânea foram debatidas com referenciais teóricos, observando o que a teoria fala da prática no que tange ao racismo enquanto forma de opressão que necessita ser combatida.

Tendo em mente estes pressupostos, passemos a seguir às respostas das/dos estudantes sobre cada questão.

- **QUESTÃO 01 – Com suas palavras, diga o que pode compreender sobre colonialidade.**

As resoluções esperadas a esta questão visavam a uma compreensão histórica do termo colonialidade contida no Texto 01. Percebe-se que nesta primeira questão a maioria das respostas trouxeram trechos transcritos de sites encontrados através de pesquisas no Google. Acabaram trocando o termo colonialidade por colonialismo, dando respostas diferentes das esperadas, ou fora do contexto contido no texto proposto do e-book. Duas delas são:

> O colonialismo é uma prática na qual um território exerce domínio político, cultural ou religioso sobre um determinado povo. Controle é exercido por meio de uma potência ou força política militar externa que deseja explorar, manter ou expandir seu território (estudante A)[49]
>
> Entendi que é a política de exercer o controle ou autoridade sobre um território ocupado e administrado por um grupo de indivíduos com poder militar, ou por representantes do governo de um país ao qual esse território não pertencia, contra a vontade dos seus habitantes que, muitas vezes, não desapossados de parte de seus bens

[49] Resposta extraída do site https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/colonialismo que traz um texto sobre ocupação e exploração das terras coloniais.

> (como terra arável, ou de pastagem) e de eventuais direitos políticos que detinham (estudante B)[50]

As respostas acima citadas denotam uma explicação correta sobre a ideia de colonialismo e como a política e os fatores econômicos contribuíram para este cenário ocidental. Este contexto foi abordado na introdução do e-book, o que leva à conclusão de que ou uma parte das/dos estudantes deixaram de observar o texto introdutório do material. Uma outra resposta também se configura como uma transcrição de textos da internet, mas abordam o termo colonialidade dentro da perspectiva proposta, bem como seu contexto histórico.

> A colonialidade pode ser compreendida como um fenômeno histórico e cultural que tem a sua origem no colonialismo, mas que se mantém após a experiência colonial. Mesmo com o fim do colonialismo a colonialidade se propaga mantendo a lógica de relações coloniais entre saberes e modos de vida. Segundo Anibal Quijano (1997) a colonialidade transcende o colonialismo e não desaparece com a independência ou descolonização dos países que foram colônias (estudante E)[51]

Acima a transcrição do site wikipedia.org da qual traz a/o estudante E aborda a explicação do termo colonialidade explicitando seu contexto social e meios de exploração agregados a ele. Aborda diretamente o sociólogo Aníbal Quijano, citado no Texto 01 como referencial do tema. No geral, para a Questão 01 boa parte das respostas seguiu o sistema de transcrição da internet e cópia das atividades de colegas. Mas também houveram respostas que fugiram a este padrão:

> Eu entendi que a colonialidade é o processo de colonização e expansão de um pensamento e uma ideologia. (estudante G)

> Colonialidade é o fruto da dominação humana, atuando de forma inconsciente na reprodução do modelo imposto pelo colonizador na forma de ser, de pensar e viver. (estudante I)

Nas duas respostas acima é perceptível que em poucas linhas as duas respostas abrangem de maneira sintética o significado da palavra colonialidade. Estão relacionadas com o conteúdo, buscando responder a atividade com base no material digital fornecido para este fim. Na resposta da/do estudante G, vê-se que em poucas palavras relacionou a colonialidade ao processo de colonização e expansão do pensamento colonizador. Já a resposta seguinte da/do

---

[50] A resposta traz um texto sobre os tipos de dominação colonial que a Europa exerceu principalmente nas Américas. Foi parcialmente transcrita da internet e extraída do site https://pt.wikipedia.org/wiki/Colonialismo#:~:text=Colonialismo%20%C3%A9%20a%20pol%C3%ADtica%20de,vezes%2C%20s%C3%A3o%20desapossados%20de%20parte

[51] A resposta aborda o significado de Colonialidade através da explicação de colonialismo e modernidade com base no sociólogo Aníbal Quijano. Foi extraída do site https://pt.wikipedia.org/wiki/Colonialidade#:~:text=A%20colonialidade%20pode%20ser%20compreendida,mant%C3%A9m%20ap%C3%B3s%20a%20experi%C3%AAncia%20colonial.&text=Segundo%20An%C3%ADbal%20Quijano%20(1997)%20a,dos%20pa%C3%ADses%20que%20foram%20col%C3%B4nias.

estudante I trouxe um trecho da página 08 do e-book, o que demostra a utilização do e-book para a resolução da questão.

- **QUESTÃO 02 – Porque a ideia de raça possui um significado social?**

A resolução desta questão intenta perceber como as/os estudantes compreendendo o contexto histórico por trás da ideia de raça. Como o aprendizado é processual e também pessoal conforme explicitado por ZABALA (1998, p. 63), a resolução da questão anterior segue o caminho para a compreensão histórica dos termos. Neste sentido, o significado social de raça perpassa o papel da colonialidade neste processo.

Uma das respostas traz a seguinte afirmativa:

> Em termos biológicos, de fato não existe raça. Mas as pessoas agem em relação a outras pessoas tendo por base a ideia de que uma etnia é superior a outra. Portanto, raça é algo que existe socialmente, é um conceito construído no imaginário social por isso é correto usar essa palavra (estudante B)[52]

A resolução da questão acima traz uma transcrição do site serpro.gov.br, que aborda um texto sobre a temática da consciência negra explicando que a raça é um termo socialmente construído. Apesar de buscar a resolução da questão por outros meios, o trecho acima aborda justamente a questão social do racismo, alertando sobre uma hierarquização humana com base na cor da pele. É um dos temas dos quais fala FANON (2008, p. 105), que explica que por trás de pensamentos tais quais este, a questão racial provém de uma ancestralidade escravizada sendo a pessoa negra atingida pelo racismo no que se refere em como o histórico social de pessoas negras na minoria das vezes é visualizado.

Outra resposta traz o seguinte:

> Porque em termos sociais, o uso do termo raça é usado enquanto senso comum para determinar grupos étnicos a partir de suas características genéticas. As raças humanas eram determinadas pela cor da pele, características físicas e sua origem (estudante F)[53]

A resposta acima traz uma transcrição do site significados.com.br. O termo raça, neste contexto, é colocado como "senso comum" na designação de grupos humanos segundo características biológicas. Neste ínterim, a cor da pele e características físicas atuam enquanto fator determinante na diferenciação humana, corroborando com o pensamento de NKRUMAH,

[52] Retirado do site https://www.serpro.gov.br/menu/noticias/noticias-antigas/noticias-2016/raca-e-conceito-socialmente-construido.
[53] Retirado do site https://www.significados.com.br/raca/.

1977, p. 29) que pontua a diferenciação humana pautada na raça para fins de exploração de mão de obra. Na maior parte das respostas, a resolução desta questão contou com transcrições da internet ou cópias dos dois trechos acima citados, sendo seis cópias do fragmento trazido pela/o estudante B e três cópias do fragmento trazido pela/o estudante F.

- **QUESTÃO 03 – De acordo com o que aprendeu no texto, porque podemos afirmar que o racismo é prejudicial para a sociedade? Justifique sua resposta.**

A partir desta terceira questão, as respostas começam a possuir um caráter mais pessoal, trazendo mais da percepção das/dos estudantes sobre o tema após leitura dos textos propostos no e-book. Algumas dessas respostas estão selecionadas a seguir:

> Porque todas as formas de discriminação segrega as pessoas que, são iguais e tem os mesmos direitos. Uma sociedade democrática não pode aceitar nenhum procedimento que divide os seus integrantes (estudante B)
>
> Sim. Por um se sentir superior ao outro isso acaba afetando a sociedade de uma certa forma (estudante C)
>
> Por que o racismo acaba de um certo ponto dividindo a população o que é muito prejudicial para crianças (estudante G)
>
> O racismo é uma desigualdade social, prejudica a saúde mental, por causa do racismo muitas pessoas não conseguem empregos, sendo assim muitas vezes por esses motivos não tendo renda e até, fazendo moradia nas ruas, violência, desrespeito, entre outros... (estudante I)

As duas respostas acima são de estudantes que se declararam como pardas no momento da sondagem. Denotam não apenas um entendimento sobre o tema abordado nos textos, mas revelam experiências vivenciadas ou acompanhadas que envolvem a discriminação e o desrespeito a pessoas tendo como referência o cunho racial. Os problemas sociais observados em África por NKRUMAH (1977, p. 30) que afirma que na África do Sul "os diferentes grupos étnicos coexistem em bases discriminatórias" atravessam as margens do Atlântico e passam a ser observadas no cotidiano de tais estudantes na forma de uma opressão da qual possuem conhecimento real de sua existência.

A segregação da qual se refere a/o estudante B relaciona-se com a ideia de divisão de classes do autor supracitado, podendo inclusive representar a realidade em que está inserida/o, ao passo que a/o estudante G pontua o racismo enquanto um mal que afeta negativamente o corpo social. A noção de superioridade entre as raças é evocada, o que leva a crer que ambas/os tiveram um entendimento sobre as noções de colonialidade e raça, atentando em como o racismo afeta o convívio social. Corroborando com essas afirmativas, NKRUMAH (1977, p.

31) afirma que “acentos rácicos acompanham sempre a luta de classes”. Ou seja, em uma sociedade em que o marcador da raça distingue os indivíduos, tais estudantes percebem a desigualdades enfrentadas por pessoas negras neste processo, contribuindo para a desigualdade social apontada pela/o estudante I.

Outras respostas interessantes demonstram essa preocupação:

> Por causa do racismo pessoas negras são julgadas, espancadas e até mortas só por causa da tonalidade de sua pele, muitas pessoas continuam com seus olhares preconceituosos, acham que vidas negras não importam. Na nossa sociedade tem muitas pessoas negras e pessoas com esse tipo de pensamento só prejudica a sociedade. (estudante F)

> Porque tipo assim, as vezes falamos coisas que magoam muito e as pessoas podem até entrar em crises de depressão por conta disso, palavras machucam muito sendo mais se for discriminando cor, raça, cabelo, corpo, e etc. (estudante J)

A violência contra pessoas negras também estampa o quadro de respostas das/dos estudantes. Não apenas a questão social é evocada quando se questiona o quanto o racismo é prejudicial para todo o organismo social. É possível afirmar que as imagens trazidas nas páginas 12 e 13 do e-book ao abrir a discussão textual sobre racismo em certa medida impactaram o imaginário de algumas/alguns estudantes, como o caso da/do estudante F que denota o cenário de violência e morte no qual uma sociedade que distingue seus membros por intermédio da raça suscita. Reconhecem que tal violência não ocorre somente de maneira física, mas também por meio de agressões verbais, ou até mesmo por meio do silêncio, quando afirma que pessoas negras são julgadas com “olhares preconceituosos”. Tal noção respalda-se em FANON (2008, p.133), que aponta os olhares brancos sobre pessoas negras, fazendo-o sentir o que chama de “peso da melanina”.

As respostas das/dos estudantes F, I e J trazem à atenção os efeitos psicológicos do racismo em pessoas negras. Afirma, que o racismo *prejudica a saúde mental*, e atrelam isso à questão da desigualdade. Estas respostas relacionam-se com as análises de FANON (2008, p. 129) que aponta como o pensamento de uma pessoa negra pode ser afetada pelas marcas do racismo através de múltiplos traumas sofridos ao longo do processo de consolidação de sua personalidade. Ao trazer observações sobre o fato de pessoas negras estarem entre o maior número de desempregados e em situação de rua, a/o estudante I indica sua percepção sobre um problema real da atualidade brasileira. De acordo com o IBGE, até o segundo trimestre de 2021 o estado da Bahia ocupou o segundo lugar no ranking de estados brasileiros com o maior percentual de desempregados no país, ficando atrás apenas de Pernambuco e à frente de Sergipe. A nível nacional, o número de pretos e pardos em situação de desemprego é alta, sendo que do

total de pessoas desempregadas no país, 50,6% declaram-se como pessoas pardas e 11,6% como pessoas pretas.

- **QUESTÃO 04 – Ressignificados em solo brasileiro, muitos conhecimentos africanos sobrevivem hoje por meio da tradição viva da palavra, da qual nos ensina o autor africano Hampaté Bâ no texto complementar. Quais locais você percebe em sua comunidade que possuam conhecimentos africanos? Justifique a sua resposta.**

Nesta questão as/os estudantes são levadas/os para um reconhecimento dos locais em que os conhecimentos africanos existem e resistem próximos a elas/eles. Duas das principais respostas abordam as seguintes afirmativas:

> Na maioria dos lugares, nos Terreiros de Candomblé que é uma cultura africana afro-brasileira, lugares onde vende acarajé, lugares onde tem aulas de capoeira, comidas que comemos no dia a dia e compramos é de origem africana, sendo isso, tudo é conhecimentos africanos (estudante F)

> Casas de Candomblé, a capoeira, até mesmo lugares de comida urbana, que tem o acarajé, a tapioca, etc. (estudante J)

Como enunciado no capítulo primeiro desta dissertação, o bairro Juca Rosa onde está situada a Escola Modelo Municipal Antônio Batista é um ambiente que possui inúmeras influências negras em sua territorialidade. A forte presença dos Terreiros de Candomblé assim possuem seu lugar no imaginário de um número de estudantes, que reconhecem estes espaços como locais em que os saberes africanos são perpetuados. A cultura é relacionada com esta ideia, relacionando a resposta positiva à questão enumerando elementos de cultura afro-diaspórica, como a capoeira, e as comidas afro-baianas, como o acarajé, alimento tradicional votivo às/aos Orixás Xangô e Iansã que ganhou as ruas da Bahia e o gosto do mundo na propagação dos saberes africanos.

Até aqui, as questões 01 a 04 perpassam os aprendizados conceituais e das/dos estudantes sobre raça, racismo e suas influências com o histórico colonial que deixou marcas na forma de ser e de viver do mundo ocidental. Esta configuração de percepções caminha rumo ao entendimento do racismo enquanto um fator de opressão extremamente prejudicial à sociedade como um todo. Neste sentido, foi percebido um avanço na interação das respostas a partir da questão 03, pois aborda diretamente o fator “denúncia” por trás das falas. Buscam expressar por meio textual as angústias que observam no dia a dia da sociedade como um todo, através de notícias do meio midiático ou até mesmo experiências mais próximas.

- **QUESTÃO 05 – A luta pelas independências africanas contou com a participação de intelectuais negros que mobilizaram nações através de suas ideias. Quais os fatores após a Segunda Guerra Mundial ajudaram neste processo?**

Esta questão abre as discussões sobre o Texto 02 da Aula 02. Neste tema, as/os estudantes são imersos nos conteúdos acerca das independências da Argélia, Gana, Guiné-Bissau e Cabo Verde, tendo como centro de fala a voz de intelectuais africanos que lutaram por estes países neste contexto histórico. A conexão dos textos e das aulas é o fato de que as/os estudantes pudessem compreender inicialmente o contexto histórico por trás das formas de opressão com as quais estes intelectuais negros batalharam do outro lado do Atlântico. Atrelado a isso, começam a perceber que as ideias destes intelectuais corroboram com o que observam no dia-a-dia vivido ou midiático.

Mas uma coisa percebeu-se aqui. Quando as questões tratam de conteúdos mais teóricos, ligados aos conhecimentos específicos da disciplina as respostas tendem a ser mais técnicas. A propósito, raramente são encontrados erros de grafia ou concordância nesses trechos, pois são perceptíveis que se tratam de transcrições. Observando as respostas às questões 01 e 02 fica clara esta concepção. O mesmo acontece aqui nas respostas à questão 05, de caráter mais técnico e que busca dados históricos mais abrangentes, as respostas também mantiveram o padrão de transcrições, sendo as duas abaixo as mais citadas e copiadas.

> Os primeiros temas da análise histórica das origens da guerra incluem a conquista política da Alemanha em 1933 por Adolf Hitler e o partido nazista; militarismo japonês contra a China; Agressão italiana contra a Etiópia; e o sucesso inicial da Alemanha em negociar um pacto de neutralidade com a União Soviética (estudantes B, D, G, J)[54].

Voltamos aos parâmetros de análise que sustentaram as respostas às duas primeiras questões. A resposta acima, replicada em fichas de atividades de quatro estudantes diferentes, ainda mostra-se fora de contexto, mostrando que nem sempre as/os estudantes conseguem filtrar as informações às quais vão em busca em sites de pesquisa na internet. Neste sentido, o insucesso de poucas/os em responder esta questão soma-se à grande quantidade de respostas vazias. Contudo, um avanço na utilização do material foi perceptível, tendo em vista que outra parte das/dos estudantes utilizaram os dados contidos no próprio e-book para a resolução desta questão.

> Um fato que favoreceu foi o processo de descolonização europeia do continente, este fato contribuiu fortemente para a transformação das estruturas econômicas e políticas

[54] Extraído do site pt.wikipedia.org. O texto contido no site fala sobre as causas da Segunda Guerra Mundial.

> dos povos africanos. Alterando as dinâmicas sociais e dividindo a sociedade em classes, fruto de um sistema capitalista. Elites africanas enviaram seus filhos para complementarem seus estudos na Europa, estes passavam a ter contato com intelectuais e culturas de várias partes do mundo (estudante, A, C, F, I)

O trecho acima é uma transcrição da página 18 do e-book que trata especificamente deste assunto. Traz, em partes, uma síntese do que a questão pede, mas não contempla um entendimento individual da questão. A intenção da questão foi situar a História africana que narra as independências na História do mundo ocidental, evidenciando em qual contexto mundial tais intelectuais viveram, lutaram e escreveram. Mas percebeu-se, em geral, uma preocupação em responder à questão por uma parte da turma que desta vez optou por utilizar o material disponibilizado para resolução de uma questão de conhecimento técnico.

- **QUESTÃO 06 – Dentre as histórias dos três intelectuais presentes no texto, qual te chamou mais a atenção? Porque?**

Dadas as histórias de vida e luta de Kwame Nkrumah, Frantz Fanon e Amilcar Cabral, esta questão buscou sondar como as narrativas antirracistas que cada intelectual propõe foi recebida pelo grupo de estudantes. Algumas das respostas foram as seguintes:

> Gostei do Kwame Nkrumah, que eu gostei da forma como ele disse sobre os povos dele (estudante A)
>
> Frantz Fanon, porque com seus 19 anos ele foi lutar nas Forças Armadas, na Segunda Guerra Mundial, lá ele percebeu a desigualdade racial, antes de esquecer o que aconteceu lá, ele escreveu um livro sobre referente aos estudos sobre o racismo, depois de alguns anos foi a luta pela libertação pelo país Argélia, defendendo o país como grande cenário de independência africana, e assim ele tentou ajudar como podia. Gostei de todos, mas o que me chamou atenção foi esse (estudante F).
>
> Amilcar Cabral que me chamou mais atenção, pelo fato de ter lutado, pela independência do seu povo, porque isso mostra que ele tem amor com seu povo, com sua humanidade (estudante H)
>
> A do Frantz Fanon, gostei da sua forma de pensar e sua forma de análise, além de ter sido o texto mais interessante (na minha opinião) (estudante I)

As respostas acima trazem o nome do intelectual negro escolhido e justificativa. As/os estudantes demostram através de suas narrativas textuais, por mais breves que sejam, um sentimento de *empatia* com a luta africana travada por estes intelectuais. Exaltam, como feito pela/o estudante F, o histórico de luta antirracista por trás da luta pela independência, ou como a/o estudante H que usa o termo amor com a sua "humanidade". Este termo atrelado ao contexto não aprece no e-book, e também não foram encontradas referências significativas a textos da

internet que aludem à mesma ideia. FREIRE (1967, p. 90) aponta que um ensino pensado na humanização da/do estudante possibilita que seja feita uma "discussão corajosa de sua problemática". Para além disso, implica pensar como se insere nesta problemática de modo a percebê-la e dialogar sobre ela. Dessa forma, é possível que a/o estudante tenha feito referência ao tornar-se humano por intermédio de uma postura antirracista Mas esta é uma, entra várias respostas. Também houveram as linhas em branco e as que tiveram apenas o nome do intelectual escolhido preenchido mas sem justificativa.

- **QUESTÃO 07 – Sabemos que o Brasil foi um país colonizado por Portugal até o século XIX. Sendo assim, nós brasileiros ainda carregamos elementos desta colonização? Justifique a sua resposta.**

Evocando conhecimentos anteriores aos conteúdos históricos do 9º ano, a questão 06 visou trabalhar um pouco da percepção das/dos estudantes sobre a presença de elementos da colonização portuguesa nos dias atuais, referenciando-se ao texto 02 do e-book em sua página 36 que aborda Amilcar Cabral em sua luta pela descolonização das mentes. Exigia um pouco mais de técnica e percepção por parte das/dos estudantes, não para transcrever trechos do e-book, mas para pensar o contexto abordado dentro da realidade do nosso país. Exigia uma compreensão mais ampla de um contexto histórico estudando e do contexto histórico da atualidade.

Duas respostas chamaram a atenção. Uma pelo fato de se tratar de mais uma transcrição da internet amplamente copiada entre um número significativo de estudantes. Traz o seguinte:

> O processo de colonização do Brasil foi consequência do já desenvolvido processo de expansão marítimo realizado pelos portugueses. Durante o século XV, os portugueses ocuparam regiões estratégicas da Ásia e da África que poderiam ser utilizados como foco de expansão comercial. Posteriormente, o controle dessas áreas abriria espaço para que as primeiras práticas colonizadoras fossem empreendidas nas ilhas de Açores e Madeira (estudantes B, C, D, F, I)[55]

O trecho supracitado transcreve um fragmento do site mundoeducação.uol.com.br e simplesmente caracteriza o empreendimento europeu sobre a conquista de novos territórios por meio do processo de colonização. A resposta vem fora do contexto esperado e demonstra uma não contextualização por parte da maioria da/dos estudantes no que se refere a este ponto. Contudo, uma única resposta em meio a estas disse o seguinte:

[55] Trecho extraído de https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/colonizacao-brasil.htm.

> Sim. Nós brasileiros carregamos várias culturas portuguesas, como nossa língua que foi criada a partir de portugueses de Portugal, entre outros (estudante G).

A resposta acima reconhece a nossa língua portuguesa como um fruto da dominação colonial. Provoca à reflexão do que HOOKS (2013, p. 225) chamou de aspecto dominador da utilização da língua do colonizador sobre o colonizado. De fato, a língua funciona como um verdadeiro "sistema de referência" para qualquer povo, pois é através dela que expressam suas essências. Sob o aspecto da dominação da linguagem, tendo sido destruídos os seus sistemas de referências, o oprimido vê-se em uma cadeia de aprisionamento e destituição identitária. FANON (1980) afirma que:

> Tendo julgado, condenado, abandonado, as formas culturais, a sua linguagem, a sua alimentação, os seus procedimentos sexuais, a sua maneira de sentar-se, de repousar, de rir, de divertir-se, o oprimido, com a energia e a tenacidade do náufrago, arremessa-se sobre a cultura imposta (FANON, 1980, p. 43)

Ao passo que o oprimido se desloca dos seus sistemas de referência ao encontro dos sistemas de referência do opressor, partes deste conjunto vão ficando pelo caminho. A bagagem cada vez mais pesada para se compreender este novo espaço de sociabilidades fez com que negros e negras oriundos de África reestruturassem seus modos de existir a fim de resistir e reviver suas memórias neste ambiente dominado pela colonialidade do poder. E a resposta trazida pela/o estudante G levou-me a inquirir sua resposta a fim de aprofundar este entendimento.

- **QUESTÃO 08 – O que é o racismo cultural? Porque ele atinge as "matrizes africanas" das manifestações culturais negras do Brasil?**

A última questão da ficha de atividades traz mais uma vez a temática do racismo no cotidiano das/dos estudantes, através do tema racismo cultural. Algumas respostas ainda trazem transcrições da internet, outras em branco, e umas poucas fora de contexto. Dentro das que buscaram uma contextualização com o tema, enxergando o racismo cultural como prática de opressão três respostas chamam à atenção.

> O racismo é alimentado pelos estereótipos criados sobre pessoas pretas, fruto de uma cultura com referências eurocêntricas. Ele atinge as matrizes africanas por causa do preconceito (estudante E)

> O racismo cultural é quando alguém fala mal sobre alguma cultura. Por que alguns brasileiros acham que as culturas africanas é de demônios (estudante G)

> O racismo cultural é a crença de que uma cultura seja superior a outra. As matrizes africanas da religiosidade afro-brasileira estariam no cenário cultural do qual os povos africanos viveram em um período anterior ao da colonização (estudante I).

A percepção do racismo cultural como fator de dominação parece ter acontecido com estas/estes três estudantes. Não somente mensuram o racismo cultural à simples prática de preconceito, mas entendem-no como uma forma de repúdio às raízes africanas destas culturas. Corroboram com o que afirma FANON (1980, p. 37), que no racismo cultural "assiste-se à destruição dos valores culturais, das modalidades de existência. A resposta da/do estudante E pontua ainda que o racismo cultural atinge as matrizes africanas por conta do preconceito, indicando um reconhecimento da opressão contra a origem cultural negra de determinado espectro.

As próximas duas respostas relacionam o racismo cultural com o racismo religioso. Neste sentido é perceptível a noção de que percebem as Religiões de Matrizes Africanas como atingidas por este tipo de discriminação. De fato, o final do texto 02 faz uma relação entre o racismo cultural e a opressão sofrida pelas religiões afro-brasileiras no Brasil. A resposta da/do estudante G deixa clara esta afirmativa. Reconhece a subalternização cultural ao qual tais manifestações são expostas na atualidade. A resposta da/do estudante I aborda a questão da hierarquização cultural. Entende a questão das matrizes africanas como algo pertencente a um período longínquo da História, que antecede à colonização. Tal reconhecimento, percebe a africanidade por trás de tais manifestações, entendendo uma África diferente no período pré-colonização.

Chegando ao fim da descrição e análises das respostas das/dos estudantes, alguns pontos merecem algumas linhas de atenção. As aulas assíncronas ocorreram sem interação entre o professor-pesquisador e as/os estudantes para além dos textos escritos, tanto no sentido professor-estudantes na forma do e-book quando no sentido estudantes-professor na forma de resolução das questões propostas. O contato via aplicativo de mensagens para sanar dúvidas não ocorreu. Não por falta de disponibilidade do professor-pesquisador para interagir com as/os estudantes, mas por falta de comunicação por parte do grupo discente. Nos últimos momentos, não foi permitido pela escola criar um grupo específico para a interação, sendo disponibilizado a inserção apenas no grupo geral da turma com estudantes, responsáveis e docentes das demais disciplinas.

Como foi percebido, muitas respostas trouxeram transcrições da internet. Mas isso não desmotiva o trabalho docente, pois como abordado anteriormente, é possível que algumas/alguns estudantes possuam dificuldades com produção textual ou síntese de ideias por meio da escrita. Era comum algumas transcrições iniciarem com sentenças do tipo "eu entendi que", ou "aprendi que", denotando um interesse em demonstrar que de alguma forma

conseguiram assimilar os temas. A propósito, as aulas não estavam atadas à utilização estrita do e-book, sendo possível – e até mesmo incentivado por meio dos links indicados – ampliar a pesquisa por outros meios de conhecimento.

O QUANTO FOI POSSÍVEL AVANÇAR COM UM ENSINO DE HISTÓRIA AFROCENTRADO? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Uma educação antirracista é uma educação inclusiva. O Ensino de História Afrocentrado preocupou-se com a posição da voz negra na cadeia dos discursos que constroem as narrativas históricas ao longo do tempo. Baseada nos ideais filosóficos da Afrocentricidade encontrados no africano Molefi Kete ASANTE (1980), a proposta traz uma forma de pensar a História e a luta africana pelo olhar dos africanos, em um processo de *(re)posicionamento* de valor epistêmico, tendo os saberes negros como centro das aulas e das ações que foram propostas.

Em meio a um mundo ocidental regido pelo padrão eurocêntrico tal qual discutido no primeiro capítulo, centralizar uma noção de África no ambiente escolar é demarcar um espaço de luta e resistência a um sistema que nega a posição de discurso das vozes africanas nos espaços de produção de conhecimento e construção da cidadania. Neste sentido, o presente trabalho docente significou valorizar pensamentos pautados em experiências e vivências negras mostrando que tal ensino privilegia o papel central dos africanos tanto na construção quanto nas narrativas de sua própria história. Neste sentido, dar atenção à legislação vigente que direciona a educação para as relações étnico-raciais não envolve somente "valorizar" a história e o povo afro-brasileiro. É preciso que haja uma verdadeira consciência pautada em um ensino que lance olhares e análises dos próprios estudantes sobre suas atitudes pessoais em torno do racismo dentro e fora da escola.

A vida em comunidade está embebida de saberes e culturas negras que precisam fazer parte da estruturação do ensino escolar, tendo em vista que a escola deve atender às demandas de toda a comunidade. Foi percebido que a afrocentricidade não nega outros centros existenciais, mas dialoga com eles. Assim sendo, a presente proposta de ensino não atuou como um fim em si mesma. Antes, buscou dialogar com variadas epistemologias na busca pela compreensão dos processos educativos que visaram a construção de uma postura docente antirracista, que refletiu também na postura das/dos estudantes frente aos conteúdos propostos. Tal construção se dá por meio de etapas, e nesse caminho a bagagem intelectual discente foi levada em consideração, pois tratou de um ensino que pretendeu fazer com que as/os estudantes enxergassem os conteúdos como parte do seu cotidiano.

Neste ínterim, o segundo capítulo procurou entender as demandas internas por enxergar a pluralidade em que as/os estudantes estão inserida/os. Buscou contextualizar a cidade, o bairro

e a escola, dialogando com dados estatísticos para identificar o perfil das/dos estudantes no cenário municipal e nacional. Moças e rapazes negros, brancos, católicos, evangélicos, cristãos, neopentecostais. Os marcadores de raça, gênero, classe e religião abriram o campo de visão, dando conta de uma multiplicidade de mentes que precisavam de um conhecimento escolar embasado nos *conteúdos da vida* para que as demandas externas pudessem ter a chance de serem contempladas. Entram aí o respeito ao próximo, a igualdade e o combate às formas de discriminação racial.

Foi percebido que pensar um *(re)posicionamento* das vozes e saberes negros na escola significa pensar em uma libertação, não somente de um padrão epistêmico de se produzir conhecimentos e de se aprender sobre ele, mas principalmente permitir-se à libertação da mente para pensar-se enquanto sujeito ativo e atuante no meio que em que está inserido, seja no papel da/do estudante ou do professor-pesquisador. Envolve um reconhecimento de ser responsável pelo bem estar e bem viver de todas as diferenças em uma ideia de comunidade escolar ampla que abrange entender e aprender com o mundo ao redor. Em outras palavras, estar consciente de que todas as formas de discriminação e preconceito racial acarretam em perdas irreparáveis e precisam ser combatidas, de dentro para fora.

Preocupada com temáticas que inserissem as/os estudantes em um plano imersivo da compreensão dos aspectos que construíram as estruturas do racismo no mundo ocidental, a proposta de Ensino de História Afrocentrado discutida no terceiro capítulo buscou pensar o negro "a partir de uma posição centrada, um lugar de sujeito, de um posicionamento de agente" tendo o olhar africano como ponto de partida. (ASANTE, 1980, p. 80). Imbuída desses pressupostos, as/os estudantes de 9º ano puderam ser levados através de uma História pensada por meio de mentes intelectuais negras que abordaram a luta africana pela liberdade. O material didático preparado para as aulas remotas assíncronas foi devidamente descrito, analisado e utilizado, trazendo novas perspectivas de aprendizagem para as/os estudantes e abrindo perspectivas para uma prática docente antirracista não apenas na escola em que foi utilizado, mas em qualquer escola pública de periferia do país, pois é possível atender a essas demandas com a utilização do *e-book*.

O padrão eurocêntrico de classificação e distribuição do conhecimento instituiu mecanismos de reproduzir e perpetuar uma única visão de mundo. Perceber estas questões e trabalhar em prol de uma desconstrução epistemológica acerca dos padrões de ensinar e aprender deu lugar a uma forma de ensinar que mesmo em meio às limitações do ensino remoto mostrou-se eficaz em uma mudança de perspectiva da prática docente, pois com um

aprofundamento nas questões negras e dedicação foi possível montar aulas que reforçaram o valor dos saberes negros e dos indivíduos que os produzem. As histórias de vida de Frantz Fanon, Kwame Nkrumah e Amilcar Cabral trazem uma valorização do ensino, pois todos eles se valeram de conhecimentos acadêmicos para pensar, intervir e lutar em prol de uma independência dos países africanos ao qual se ligavam. Neste sentido, evoca uma valorização da educação, dos estudos e da aprendizagem escolar.

Contudo, ainda no cenário da atualidade o sentimento é de que enquanto professores antirracistas estamos caminhando por estradas de difícil acesso. Mas como pontuado nas partes iniciais desta dissertação, o caminho para a liberdade perpassa o conhecimento e se inicia nas aprendizagens diárias em que cada momento traz um ensino e que cada vivência cria uma camada de identidade. Dessa forma vamos conhecendo os terrenos por onde andamos, seguindo novos horizontes e exercendo uma liberdade pautada na *compreensão da vida.* Desta forma, o professor-pesquisador que chega o fim desta investigação não é o mesmo que a iniciou. Muitos aprendizados forjaram este homem negro professor e pesquisador da vida, e neste momento pode afirmar ter deixado rastros para todas e todos que vierem por este caminho tortuoso e íngreme do combate ao racismo que tristemente está presente na sociedade, na propagação do conhecimento e também na escola, ambiente em que se faz urgente e necessário superar tais opressões raciais (MUNANGA, 2005).

Somos seres tensionados, puxados em várias direções e por várias forças que modelam nossa estrutura e criam formas disformes por onde se arrastam nossas vivências, práticas e por onde vamos deixando nossas permanências. Identificar os pontos de tensão e buscar mecanismos para deles se libertar é uma ação necessária para que ocorra um *(re)posicionamento* do indivíduo negro perante uma sociedade que reproduz o racismo diariamente. Neste sentido, finalizo esta etapa do meu caminhar acadêmico para a minha prática docente deixando uma questão importante para reflexão: *A História de quem estamos contando e pela voz de quem a estamos contando?* Seja nas histórias, nas línguas, nas artes ou qualquer outra ciência, a busca pelas respostas desta questão suscita por si só o desejo por uma educação igualitária e justa, imbuída de uma perspectiva antirracista de ensinar e aprender, atentando a uma prática educacional evolvida na libertação de mentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. A exaltação das diferenças: racialização, cultura e cidadania negra (Bahia, 1880-1900) (Tese de doutorado). Campinas, SP: Unicamp, 2004.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural.* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricidade*: a teoria da mudança social. Philadelphia: Afrocentricity International, 1980.

BAHIA. *Constituição do Estado da Bahia:* Atualizada até a Emenda Constitucional nº 24, de 05 de abril de 2017. Salvador: Assembléia Legislativa do Estado da Bahia, 2017. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70433. Acesso em 28/07/2020.

BARCA, Isabel. *Aula Oficina*: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 1977.

_____. Literacia e consciência histórica. In: Revista Educar. v. especial. Curitiba: UFPR, (2006). Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545.
Acesso em 27/04/2021.

BENISTE, José. *Dicionário yorubá - português*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BERNADINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. *Decolonialidade e perspectiva negra*. In: Revista Sociedade e Estado. vol. 31. nº 1, Janeiro/Abril, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf. Acesso em 23/03/2121.

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

BONG. Bwemba. *A ruptura da consciência histórica africana:* o principal obstáculo para o renascimento africano. In: DIENG, Doudou; DIOP, Babacar Mbaye. A consciência histórica africana. Luanda/Angola: Edições Mulemba, 2014.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Lei das diretrizes e bases da educação nacional*. MEC, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 25/06/2020.

CABRAL, Amilcar. *A arma da teoria*. Carlos Comitini (org). Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. *História da África nos anos iniciais do ensino fundamental:* os Adinkra. Salvador: Artegraf, 2016.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.* (tese de doutorado). São Paulo: USP, 2005.

CUNHA, Ana Paula Lima. *Eunápolis*: processo de formação identitária da emancipação aos dias atuais (1988-2010). Monografia. Eunápolis/BA: UNEB, 2010.

D'ADESKY, Jacques. *Percursos para o reconhecimento, igualdade e respeito.* Rio de Janeiro: Cassará, 2018.

DANTAS, Beatriz Góis. *Vovó nagô e papai branco:* usos e abusos da África no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DIAS, Adriana Machado et al. *Vontade de saber*: História: 9º ano: ensino fundamental. 1 ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

FANON, Frantz. *Em defesa da revolução africana.* Tradução Isabel Pascoal. Portugal: Terceiro Mundo, 1980.

_____. *Pele negra máscaras brancas.* Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In. Revista Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONZALEZ, Lélia. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, (jan./jun.), 1988b, p. 69-82.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMA, Boubou; KI-ZERBO, J. *Lugar da história na sociedade africana*. In: História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010, Capítulo 2 - p. 23-36.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. *A tradição Viva.* In: História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010, Capítulo 8 - p. 167- 212.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LANDES, Ruth. *A Cidade das Mulheres.* 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

LEÃO, Luciana T. de Souza; SILVA, Graziella Moraes. *O paradoxo da mistura:* identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais. Volume 20, n. 80. Outubro de 2012.

LEE, Peter. *Nós fabricamos o carros e eles tinham que andar a pé*: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, (Org.). Educação histórica dos museus. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2003, p. 19-36.

_____. *Em direção a um conceito de literacia histórica.* In: Revista Educar. v. 22, n. especial. Curitiba: UFPR , (2006). Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543. Acesso em 27/04/2021.

LIMA, André J. *A cidade das mulheres:* o poder feminino no Candomblé da cidade de Eunápolis (1970-2014). Monografia. Eunápolis/BA: UNEB, 2015.

LIMA, Caroline Santos. *Um olhar sobre os discursos e representações sobre África e negros no cotidiano da sala de aula na Escola Modelo Municipal Antônio Batista no decorrer da semana de consciência negra – Eunápolis, 2017*. Monografia. Eunápolis/BA: UNEB, 2020.

MOURA, Carla de. *As Marias da Conceição*: por um ensino de História situado, decolonial e interseccional. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

MOURA, Cláudia Vanessa Gomes. Narrativa das rezadeiras e benzedeiras do bairro Juca Rosa. Dissertação de Mestrado. Porto Seguro: UFSB, 2019.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola.* 2 ed. revisada. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância Religiosa*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

NKRUMAH, Kwame. *A luta de classes em África*. 2 ed. Lisboa: Livraria Sá e Costa Editora, 1977.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições sobre África:* diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005). (Tese de doutorado) Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

_____. Reflexos da África: ideias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental, estudos de caso no Brasil e em Portugal. Goiás: PUC Goiás, 2010.

PINON, Alerrandson Afonso Melo. *O ensino de história da África e da cultura afro-brasileira:* uma proposta de ação decolonial em conexão com a didática da história. (Dissertação de mestrado). Aninindeuá/PA: Universidade Federal do Pará, 2020.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade, poder, globalização e democracia.* In. Revista Novos Rumos. Ano 17, nº 37. 2002.

_____. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.* In. LANDER, Edgard (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. CLACSO: Argentina, 2005. p. 107-126.

REIS, Juliani Menezes dos; ROZADOS, Helen Beatriz Frota. O livro digital: histórico, definições, vantagens e desvantagens. In: XIX Seminário nacional de Bibliotecas Universitárias (anais). Manaus: Universidade Federal do Amazonas. 2016. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151235/001009111.pdf?sequen

SANT'ANNA, Antônio Olímpio de. *História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados.* In: MUNANGA, Kabengele (org). Superando o racismo na escola. 2 ed. revisada. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-68.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Revista crítica de Ciências Sociais. n. 78. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. 2007. Disponível em: https://journals.openedition.org/rccs/753

_____. Pela Mão de Alice. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS, Renato Nogueira dos. *Afrocentricidade e educação:* os princípios gerais para um currículo afrocentrado. In: Revista África e Africanidades. Ano 3, n.11 – novembro 2010. Disponível em: https://africaeafricanidades.online/documentos/01112010_02.pdf.

SMECE (Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Eunápolis). *Projeto Político Pedagógico*: Escola Modelo Municipal Antônio Batista, 2018

SILVA, V. G. *Religião e etnicidade*: religião e relações raciais na formação da antropologia do Brasil. In: PINHO, A. O., and SANSONE, L., orgs. Raça: novas perspectivas antropológicas. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2008. pp. 285-313.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação:* uma introdução metodológica. In: Revista Educação e Pesquisa v. 31, n. 3, set./dez. São Paulo: USP, 2005. p. 443-466.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

1. **E-BOOK ENSINO DE HISTÓRIA AFROCENTRADO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE INTERVENÇÃO**

2. **SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

3. **QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM**

4. **FICHA DE ATIVIDADES**

ENSINO DE História AFROCENTRADO

uma proposta didática de intervenção

e-book da/do estudante

Sumário

INTRODUÇÃO 3

TEXTO 1

COLONIALIDADE, RAÇA E RACISMO: COMPREENDENDO HISTORICAMENTE O SIGNIFICADO DESTES TERMOS 6

COLONIALIDADE 8

RAÇA 9

RACISMO 12

LEITURA COMPLEMENTAR 16

TEXTO 2

O PENSAMENTO DE LIBERDADE AFRICANA NO CONTEXTO DAS INDEPENDÊNCIAS 17

FRANTZ FANON 20

KWAME NKRUMAH 26

AMILCAR CABRAL 33

O RACISMO CULTURAL NA ÁFRICA E NO BRASIL 40

LIVROS UTILIZADOS NO TEXTO 2 45

BATEU UMA CURIOSIDADE? 46

Este e-book é um artefato que compõe parte da dissertação apresentada por *André de Jesus Lima ao PPGER/UFSB intitulada: O PROTAGONISMO NEGRO COMO CENTRO DE SABER E PODER: POR UM ENSINO DE HISTÓRIA AFROCENTRADO NAS TERRAS EUNAPOLITANAS.**

***Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia - Campus Sosígenes Costa / Porto Seguro. Graduado no curso de Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia - Campus XVIII / Eunápolis.**

INTRODUÇÃO

Enquanto seres humanos, circulamos tanto por lugares físicos como nos movemos através do tempo. É na medida que avançamos nas horas, nos meses e nos anos, que olhamos para trás e observamos os acontecimentos que nos trouxeram até o momento presente. Assim, podemos afirmar que somos seres históricos. A História, enquanto ciência que estuda o homem no tempo, desenvolveu métodos, técnicas e artefatos próprios para possibilitar a identificação e análise dos acontecimentos. Tais análises tocam por vezes assuntos profundos, que carecem de uma explicação que desvende determinadas incógnitas de um passado que é de todos e ao mesmo tempo é só nosso, pois temos experiências individuais.

Uma História repleta de significados busca no cotidiano a resposta aos questionamentos mais sutis que por vezes nos fazemos, pois ***tudo é história***. Neste sentido, vemos o tempo presente como uma constante que caminha em direção a um futuro, deixando para trás os momentos que produziram

nossas memórias. Em cada local do planeta existe um ser humano fazendo a sua história e participando da história do mundo. Contudo, o lugar de cada personagem na História conta muito, afinal é certo que um mesmo fato pode ter versões diferentes a depender de quem o viva, e de quem o conte.

Todos já tivemos contato com os conteúdos sobre o processo de colonização do Brasil. Porém, nos lembremos de que em 22 de abril de 1500 chegou aqui não apenas o homem europeu para tomar as terras indígenas e explorar as suas riquezas. Chegou junto com ele ***uma forma*** de observar, analisar e classificar o mundo de acordo com seus próprios valores, conhecimentos e cultura. Um mundo e uma história construída por um pensamento europeu que passa a se sobrepor sobre os demais. Em África, os europeus invadiram, saquearam e escravizaram sociedades inteiras, trazendo africanas e africanos na condição de escravos para o Brasil, fruto da barbárie que assolava o continente africano no século XVI.

Observando este cenário, temos duas versões da História da colonização e escravidão na África e no

Brasil passíveis de análise, sendo uma observada segundo a visão dos colonizadores e a outra, segundo a visão dos colonizados. Ao falarmos sobre a história que vemos nos livros e que aprendemos na escola, cabem algumas perguntas: Do ponto de vista de quem as narrativas que aprendemos são contadas? Nas palavras de quem a verdade sobre o passado repousa? Sob qual perspectiva estamos olhando para a ***nossa história***? Pensando em tais perguntas, o presente *e-book* visa trazer até você uma nova forma de investigar e analisar a história da África e as representações do pensamento africano no Brasil. Um pensamento pela liberdade é evidenciado nas lutas dos africanos que visaram uma libertação do poder colonizador. Mas até que ponto? Para que possamos compreender melhor esses elementos, convém entender como uma perspectiva única de pensamento classificou os seres humanos tendo como base a cor da pele. Vejamos estes aspectos a seguir.

TEXTO 01

COLONIALIDADE, RAÇA E RACISMO: COMPREENDENDO HISTORICAMENTE O SIGNIFICADO DESTES TERMOS

Observamos em níveis anteriores da disciplina de História que o Brasil começou a ser colonizado no ano de 1.500 (início do séc. XVI) com a chegada dos portugueses. Os africanos chegam como mão de obra escravizada ainda na primeira metade do mesmo século. Contudo, a invasão do continente africano do outro lado do Atlântico começou antes, com o avanço das potências europeias que ganha impulso a partir da segunda metade do século XV. Em 1.500 a maior parte da África subsaariana já estava sob o poder colonizador dos domínios europeus. O tráfico de escravos passa a ser a principal atividade lucrativa do mercado transatlântico, sendo as Américas um local promissor para a cultura de variados gêneros alimentícios que seriam exportados principalmente para a Europa.

As perdas do continente africano foram muito além do número de humanos traficados no comércio transatlântico. Envolvem perdas e transformações culturais e ideológicas. O historiador africano Bethwell Allan Ogot ***(figura 1.1)*** nos ensina que pouco a pouco os povos africanos foram sendo integrados à economia mundial, o que gerou transformações sociais e políticas nas sociedades africanas que até antes do século XVI se viam independentes em suas terras e nas relações com povos vizinhos. Na economia, o mercantilismo dá lugar ao sistema capitalista baseado na exploração territorial e humana, o que é mais tarde intensificado com a chegada dos europeus nas Américas.

Figura 1.1 – O Historiador Bethwell Allan Ogot. Para saber quem é ele, acesse este LINK.

Entretanto, o processo de colonização envolveu não apenas a dominação física de povos. Ocorreu também uma dominação ideológica, onde os não-europeus foram forçadamente enquadrados em um

novo modelo de vida e sociedade, devendo assim pensar de acordo com este novo tempo e sistema do mundo. Em termos culturais e históricos compreendemos por Ocidente os países que tiveram a sua origem no domínio colonial europeu, tendo assim suas raízes históricas e filosóficas nos povos oriundos da Grécia Antiga e outras sociedades mesopotâmicas. Tais países situam-se em toda a América, a maior parte da Europa, boa parte da África, podendo também entrar a Oceania nesta lista, como mostra a ***figura 1.2***.

FIGURA 1.2 – Mapa do Mundo indicando a divisão entre a porção Ocidental e a porção Oriental do mundo.

COLONIALIDADE

Para o europeu, o processo de colonização atuou principalmente na expansão de um pensamento e de uma ideologia chamada de eurocentrismo. O sociólogo Aníbal Quijano ***(figura 1.3)***, nos

Figura 1.3 – O sociólogo Anibal Quijano. Para melhor conhece-lo, acesse o LINK

ensina que o eurocentrismo é uma perspectiva de conhecimento que foi elaborada a partir do século XVII na Europa, como expressão e como parte do processo de centralização do poder colonial, moderno e capitalista que a Europa exercia sobre os países que dominava, sendo imposta como o único modo de pensar e de se produzir conhecimento. Assim, as relações coloniais envolvem relações de poder e a presença da dominação humana. A colonialidade seria então o fruto desta dominação, atuando de forma inconsciente na reprodução do modelo imposto pelo colonizador na forma de ser, de pensar e de viver.

RAÇA

Figura 1.4 – O historiador Anderson Ribeiro Oliva. Para saber sobre ele acesse este LINK

No processo de colonização que gerou altos lucros para as metrópoles europeias, homens e mulheres de origem africana eram capturados e exportados como mercadoria na condição de escravos para várias partes do ocidente, principalmente

para o continente americano. O historiador Anderson Ribeiro Oliva ***(figura 1.4)*** fala sobre as imagens que o pensamento eurocêntrico fez do povo negro. Para ele, desde a Grécia Antiga a centralização de uma forma de pensamento fazia a separação de povos civilizados e povos bárbaros. Futuramente, olhando para si mesmos enquanto referenciais os colonizadores europeus passaram a classificar o povo africano. Nas imagens sociais, o negro era visto somente enquanto indivíduo escravizado e dominado.

Para além dos critérios de dominação dos povos africanos e americanos no processo de colonização, a construção da raça em torno do homem, ganha novos significados com o Iluminismo do século XVIII, que compara e posteriormente classifica os indivíduos tendo como base o sujeito iluminista, ou seja, homem branco europeu em suas características físicas e culturais. Já no século XIX, as características humanas pensadas pelo cunho filosófico passam a ser estudadas no campo científico, buscando explicações para a diversidade humana na biologia.

No século XX, a antropologia busca a compreensão de que raça é antes de tudo um elemento essencialmente político, não havendo razões para diferenciar tanto biológica quanto culturalmente seres humanos.

Na sociologia, segundo Antônio Sérgio Alfredo Guimarães ***(figura 1.5)***, a ideia de raça possui um significado social pois influenciou a organização da sociedade segundo os critérios de cor da pele e localização geográfica.

Figura 1.5 – O sociólogo Antônio Sérgio Alfredo Guimarães. Para saber mais sobre ele, acesse este LINK

Negros africanos que chegaram ao Brasil por meio do tráfico de escravos dificilmente eram vistos de outra forma que não fosse a condição escrava. Sendo assim, a ideia de raça nos estudos sobre a sociedade relaciona o indivíduo e seus traços de identidade à sua origem.

Observando estas definições sobre raça, podemos perceber que ainda hoje ela é um elemento que está presente nas relações sociais,

agindo como fator ideológico, político e econômico para justificar as diferenças entre brancos e negros no sistema social em que vivemos.

RACISMO

Atualmente temos visto nos noticiários da televisão e na internet notícias que são relacionadas ao racismo no Brasil e no mundo. Quem não se lembra das manifestações que tomaram conta das ruas dos Estados Unidos pela morte de George Floyd? ***(figura 1.6)*** O sentimento de indignação tomou não somente os Estados Unidos, mas também o mundo.

Figura 1.6 – Manifestações na capital dos Estados Unidos (Washington) no ano de 2020 pela morte de George Floyd. Para relembrar a notícia, acesse este LINK

Outro caso, o de João Alberto Silveira Freitas, homem negro de 40 anos espancado até a morte em um supermercado em Porto Alegre, ganhou repercussão nacional e que mobilizou pessoas em atos antirracistas pelo Brasil ***(figura 1.7)***.

Figura 1.7 – Manifestações em Porto Alegre pela morte de João Alberto Silveira Freitas por seguranças em um supermercado. Para ver a notícia, clique no LINK

Estes são apenas dois exemplos de casos que se repetem com frequência em nosso país. Mas o que esses fatos podem ter em comum? A discriminação que atinge pessoas negras das mais variadas formas ocorre como fruto de um processo histórico que marginalizou o povo negro da história do Brasil e do mundo. O pós-abolição da escravatura no Brasil em 1888 colocou na sociedade uma população negra

que, tendo os vínculos de exploração rompidos, são deixados na sociedade sem trabalho, sem moradia, entregues à própria sorte em um ambiente acostumado a vê-los somente com referências da escravidão. Dessa forma, a noção histórica de raça já trazia em si o olhar preconceituoso em sua construção.

A imagem presente na segunda metade do século XIX que o Brasil tinha da África remetia no máximo ao período da escravidão. Do período pós-abolição até os dias atuais as imagens sobre a presença negra no Brasil é rodeada de representações distorcidas, onde foi feito um esforço para que esquecêssemos de nossas raízes africanas. Contudo, como afirma o cientista social Jackes d'Adesky ***(figura 1.8)*** o Movimento Negro brasileiro luta por espaços de representatividade negra nos mais variados espaços, como na política, nos ambientes de conhecimento, e principalmente

Figura 1.8 – O cientista social Jacques D'Adesky. Para saber sobre ele acesse o LINK

na mídia enquanto uma das principais fontes de consumo cultural da população brasileira.

Atualmente, olhar a presença do racismo à nossa volta é compreender o quanto nosso olhar pode estar condicionado ao pensamento eurocêntrico de enxergar e entender o mundo. Vivemos em uma sociedade plural e multiétnica, com a presença de pessoas de todas as origens, cor de pele, religiões e culturas. É preciso observar a pluralidade racial e cultural do nosso país e dialogar com ela. As manifestações africanas estão à nossa volta nos grupos de capoeira, na musicalidade ritmada do samba e do axé, nos Terreiros de religiões de matrizes africanas, e em diversos outros espaços. É preciso compreender estes locais a fim de que possamos dialogar com os significados africanos que eles possuem.

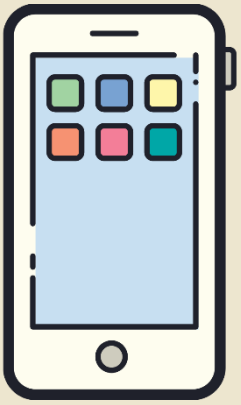
LEITURA COMPLEMENTAR:

“A ORALIDADE NA HISTÓRIA DA ÁFRICA”

Figura 1.9 – O filósofo africano Amadou Hampaté Bâ fala sobre o papel da oralidade na sobrevivência da história da África. Veja matéria abaixo:

E aí, bora navegar?

Leia a matéria do site clicando neste smartphone:



TEXTO 02

O PENSAMENTO DE LIBERDADE AFRICANA NO CONTEXTO DAS INDEPENDÊNCIAS

Liberdade. Uma palavra tão comum no nosso dia a dia mas que vem repleta de significados e de esperanças. O que significa liberdade para você? É preciso entender que o sentimento de liberdade para nós que já nascemos em um país democrático é bem diferente quando se nasce e se vive em um ambiente dominado e explorado pela colonização. Em África, este pensamento por libertação ganha potência no século XX com o processo de descolonização europeia do continente, que ocorreu em sua maioria em meio a conflitos armados e nos campos político e ideológico.

Até a primeira metade do século XIX, a presença europeia na África era restrita a algumas regiões litorâneas ocidentais, estando sob os domínios coloniais de Portugal, Inglaterra e França. O final do

século XIX foi marcado pela presença do neocolonialismo na África, momento em que novos países europeus como Itália, Bélgica e Alemanha vissem no interior do continente africano oportunidades para a expansão da Segunda Revolução Industrial que já operava na Europa desde meados do século.

Este fator contribuiu fortemente para a transformação das estruturas políticas e econômicas dos povos africanos, alterando as dinâmicas sociais e dividindo a sociedade em classes, fruto de um sistema capitalista. Elites africanas enviavam seus filhos para complementarem seus estudos na Europa, e estes passavam a ter contato com intelectuais e culturas de várias partes do mundo. De volta à África, passam a analisar e compreender as mais profundas estruturas do colonialismo no continente, buscando estratégias para mobilizar o povo africano e lutar pela conquista de liberdade.

As potências europeias estavam enfraquecidas após o fim da Segunda Guerra Mundial, e a Guerra Fria trouxe mais tensão, pois a Europa deixa de ser o

centro econômico mundial com a ascensão dos Estados Unidos e União Soviética. Isso significou um enfraquecimento do poder que a Europa tinha sobre as colônias africanas, que enfrentavam não apenas as pressões políticas e econômicas externas, mas também os conflitos e rebeliões internas de menores proporções desde a década de 1930. A década seguinte inicia um capítulo na história da África marcado pelas lutas e pela formação de países africanos politicamente livres.

A seguir, vamos observar o pensamento de três intelectuais negros que lutaram nos livros, nos palanques e na guerra pela independência do seu povo. Dois deles são africanos e lutaram pela independência de sua terra natal, ao passo que um é afro-americano que ao mudar-se para a África viu no combate ao racismo a justificativa principal para uma luta pela liberdade dos seus iguais. Vejamos o que suas vidas e conhecimentos contribuíram para a independência dos países que defendem no contexto de uma liberdade para a África.

FRANTZ FANON

"A libertação do território nacional argelino é uma derrota para o racismo e para a exploração do homem; inaugura o reino incondicional da Justiça"

Frantz Fanon nasceu em 20 de julho de 1925 em Martinica, ilha da região do Caribe ao leste da América Central. Era filho de uma família negra de classe média e viveu sua infância em seu país natal, controlado pela dominação colonial francesa. Naquele início do século XX, Martinica era composta por uma minoria elitizada branca e uma maioria populacional negra composta de trabalhadores rurais e operários. Em seus primeiros anos de escola, a cultura francesa era o conteúdo principal dos livros escolares, e o ensino de História girava somente em torno das conquistas e vitórias francesas.

Aos 19 anos alista-se nas Forças Armadas e luta na Segunda Guerra Mundial pelos interesses franceses, onde percebe as desigualdades raciais entre soldados franceses brancos e soldados negros caribenhos, passando analisar mais a fundo essas desigualdades. Voltando da guerra, Fanon muda-se para a cidade de Lyon, na França, onde estuda medicina e psiquiatria. No ano de 1952, com então 27 anos publica seu primeiro livro que se tornou uma referência para os estudos sobre o racismo: ***Pele negra, máscaras brancas***.

Neste livro, Fanon analisou os efeitos psicológicos do racismo colonial sobre os negros e sobre as relações humanas no que envolve as questões raciais. Observa e estuda comportamentos humanos entre pessoas negras e brancas, percebendo nas atitudes dos brancos um determinado padrão na forma de tratar as pessoas negras, padrão que não se repetia no tratamento de pessoas brancas entre si. Afirma:

"Não estamos exagerando: um branco, dirigindo-se a um negro, comporta-se exatamente como um adulto com um menino, usa a mímica, fala sussurrando, cheio de gentilezas e amabilidades artificiosas. Não observamos este comportamento em apenas um branco, mas em centenas".

Observa que o racismo era algo presente em toda a sociedade, expressado pelos mais diversos mecanismos de dominação colonial. A opressão chega a ser tamanha, que os colonizados passam a perder seus próprios referenciais de cultura e estética. O nome do livro ***Pele Negra, Máscaras Brancas*** é inspirado neste pensamento, pois ele percebe que a colonização mostra seu efeito nas formas com que pessoas negras referenciam suas características físicas a um padrão europeu branco, imposto pela cultura dos colonizadores.

A partir da publicação deste livro a vida política de Fanon até então engajado na esfera acadêmica

ganha outras dimensões. Casou-se em 1956 e no mesmo ano se muda para a Argélia, país situado no norte da África (figura 2.1), que assim como seu país de origem, era dominado pela colonização francesa.

Figura 2.1 – Localização da Argélia no continente africano.

Formado em medicina e em psiquiatria, assume o cargo de chefe de serviços em um hospital psiquiátrico. Este contato com a realidade do povo negro da Argélia faz com que Fanon entendesse mais a fundo os efeitos da colonização francesa sobre o psicológico dos africanos, fazendo com que ele percebesse como o racismo colonial era mortífero à essência do povo africano. Neste mesmo ano de 1956 surge de uma revolução nacionalista na luta pela libertação da Argélia, movimento do qual Fanon se engaja na luta.

Em cartas e discursos publicados em seu livro ***Em defesa da Revolução africana*** Fanon descreve que o processo de independência da Argélia começou

através de pequenos movimentos de caráter socialista nas camadas populares, tencionando conflitos com militares franceses. Assim, ele defendia a Argélia como país de grande importância no cenário de independência africana, pois a via como movimento que iria lutar contra o colonialismo e consequentemente contra o racismo.

"O colonialismo é a organização da dominação após a conquista militar. A guerra de libertação não é um pedido de reformas, mas o esforço grandioso de um povo, para reencontrar o seu gênio, para retomar em suas próprias mãos a sua história e instalar-se como soberano"

Frantz Fanon explica que a estrutura colonialista estava presente em todos os ambientes da sociedade argeliana, sendo ele necessária para a manutenção do poder do colonizador após a dominação militar. Lutar contra este domínio significaria a retomada de poder pelo africano de sua própria história. E dessa forma ocorreu. O

processo de independência da Argélia ocorreu em meio a muitos confrontos e brigas políticas que se iniciaram em 1954 e culminaram com a independência do país em 1962. Fanon não chega a ver o clímax deste processo. Faleceu no ano de 1961 nos Estados Unidos vítima de leucemia.

Sua contribuição para a compreensão das estruturas racistas do colonialismo europeu na África será sempre lembrada, são de extrema importância para um entendimento sobre as condições racistas que eram impostas aos africanos pelos colonizadores europeus. Mostra o racismo como algo que está presente em tudo, seja na política por meio do domínio estrangeiro europeu, seja na economia onde a população africana viva em situação de pobreza por ser continuamente explorada pela elite europeia, e também no meio social em que as relações se estabeleciam na diferenciação entre pessoas negras e brancas.

KWAME NKRUMAH

"A liberdade não é algo que um povo pode dar a outro de presente. Reivindicam-na como sua e ninguém lhe pode tirar."

Um dos importantes nomes da independência de Gana, país pertencente à África Ocidental (figura 2.2), foi o de Kwame Nkrumah. Nascido em 1909 na vila de Nkoful, em Gana, era muito esperado por sua família sob a profecia de que seria um homem muito sábio. Aos cinco anos de idade começou a estudar e após muitos aprendizados e contatos com pessoas que o inspiraram a sempre buscar

Figura 2.2 – Localização de Gana no continente africano.

conhecimento, sente-se impulsionado a dar prosseguimento nos estudos, e aos 26 anos partiu para a América a fim de estudar faculdade.

Nos Estados Unidos, precisou conciliar entre o trabalho pesado e os estudos, mas isto não o impedia de ser sempre indicado como o melhor estudante de sua turma. Estudou Teologia e anos depois conquistou o grau de mestre em Ciência da Educação, sendo posteriormente indicado professor de Filosofia, Grego e História do Negro na Universidade da Pensilvânia, onde frequentou anteriormente como estudante. Realizou diversos trabalhos acadêmicos e participou ativamente do campo político. Em meio a tantas realizações e conquistas, Nkrumah lembrava-se sempre das questões que assolavam seu povo em Gana, até aquele momento como colônia inglesa. Aproximou-se de organizações que tratavam dos problemas africanos e passa a se dedicar ao estudo das dificuldades sociais e econômicas do continente originados por conta dos laços de exploração colonial.

Aos 36 anos, muda-se para o Reino Unido e seu engajamento nas questões para a libertação de Gana atingem novas dimensões. A participação em congressos e grupos de estudos inserem Kwame Nkrumah no cenário de luta pela união do povo africano em busca de libertação. Décadas depois de sua partida, Nkrumah volta à sua terra natal transformado em um novo homem através do conhecimento e do engajamento nas questões políticas. Defendia o socialismo e foi o intelectual africano que pensou e escreveu sobre a luta de classes na África. Segundo Nkrumah:

A luta de classes em África ocorre "como resultado do aparecimento da propriedade privada e do declínio da sociedade de tipo comunitário"

Com a inserção dos ideais colonialistas ingleses no país de Gana, o sistema comunitário de sociedade pouco a pouco se desintegrou, e junto

com ele o espírito coletivo do povo. A cultura do cacau e do café passa a ser a principal atividade econômica de Gana no seu período colonial, integrando assim o mundo capitalista por meio da exploração de suas terras e recursos naturais. Neste panorama, Nkrumah explica que classe se divide em duas categorias básicas:

DIRIGENTES: **grupos detentores do poder de produção e distribuição de mercadorias, exercendo principalmente o poder político. Os colonizadores.**

DOMINADOS: **grupos sociais empobrecidos e/ou explorados, atuando somente em função e benefício dos interesses dos dirigentes. Os povos colonizados.**

Defendia o pensamento socialista como um pensamento político e econômico que se origina do povo e que atende às demandas do povo, ao passo que o capitalismo existe com fins de enriquecimento das classes dominantes. Segundo ele, os conflitos entre esses grupos que impulsionam os avanços

sociais, pois somente através de reivindicações e luta é possível buscar melhores condições de vida.

Kwame Nkrumah afirmava que as questões raciais se davam a partir da exploração capitalista que os europeus exerceram sobre a África. Explica que "*exploração capitalista e opressão racial andam de mãos dadas*". Por isso compreendia que a luta de classes envolvia também a "luta das raças", que pretendia combater os preconceitos e noções de inferioridade do negro africano perante os seus colonizadores. Acreditava em uma revolução socialista como a ação principal de libertação do povo de Gana do sistema de classes e do racismo. Defendendo estes ideais, Nkrumah afirmava que a classe dominante era incompetente ao governar, pois deixava a maior parcela da população na pobreza e dependente de um mercado econômico que só a explorava.

Atuando frente a um processo de luta pela independência de seu país, Kwame Nkrumah mobilizou e organizou o povo em busca de sua liberdade ao longo de anos. Sua vitória ocorreu em

06 de março de 1957, quando disse as seguintes palavras em seu discurso de proclamação da independência da então República de Gana:

"Temos despertado. Não vamos mais dormir. Hoje, a partir de agora, há um novo africano no mundo! A nossa independência é sem sentido a menos que seja ligada com a libertação total de África."

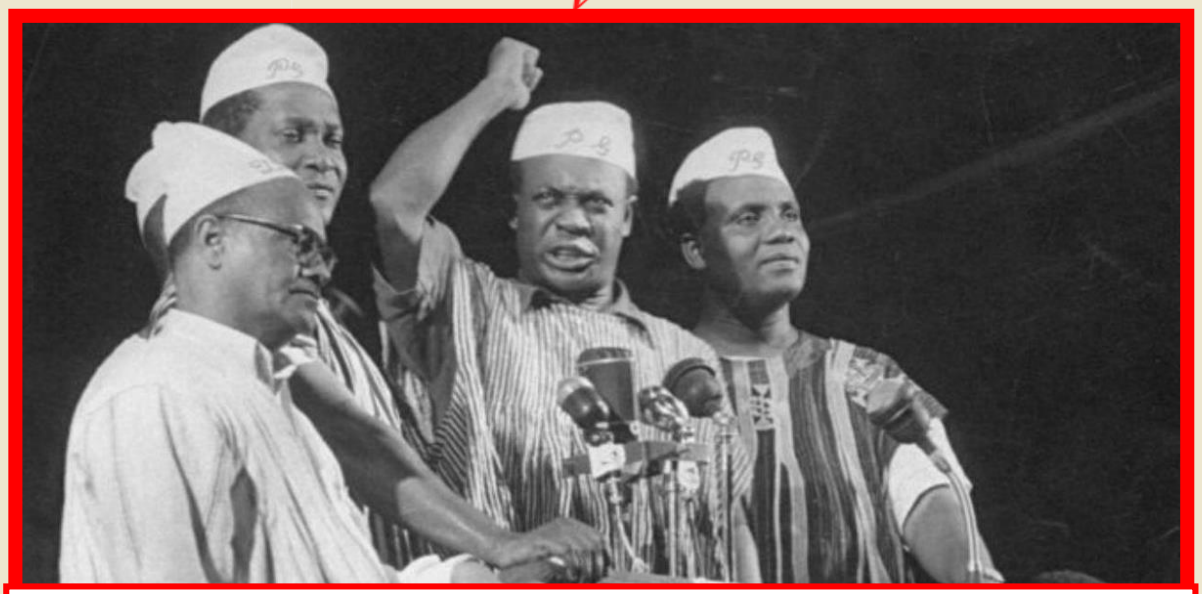


Figura 2.2 – Kwame Nkrumah ao centro em discurso político

A libertação de Gana era o estopim para outras independências que iriam ocorrer em África. Um pensamento pela libertação total do continente refletia o movimento do ***pan-africanismo*** que

defendia uma união dos povos africanos para lutarem contra o racismo e as desigualdades de classe na África, reunindo todos os países em único Estado para governar de forma igualitária todo o povo africano. Por acreditar e defender esta ideia, Kwame Nkrumah também foi conhecido como o pan-africanista.

Em 1960, assumiu a presidência de Gana, que naquele momento, como resultado de lutas, tinha se tornado um ambiente de esperança para novas gerações, novas histórias e novas lutas. Desta vez, tal capítulo da história de Gana ostenta o símbolo da liberdade conquistado por todo o povo, mas imortalizado na imagem de Kwame Nkrumah enquanto líder de Gana na luta pela independência. Ele morreu na Romênia, em 1972 aos 63 anos de idade exilado após um golpe político.

Figura 2.3 – Monumento de independência de Gana em homenagem a Nkrumah

AMILCAR CABRAL

"A cultura é a verdadeira base do movimento de libertação, e as únicas sociedades que podem mobilizar-se, organizar-se e lutar contra o domínio estrangeiro são as que preservam a sua cultura"

Amilcar Cabral nasceu no ano de 1924 em Bafatá, cidade da Guiné-Bissau, país pertencente à África Ocidental (figura 3.1) e que estava sob os domínios coloniais de Portugal. Ainda jovem, conclui seus ensinos primários sendo classificado como o melhor estudante, fato que lhe rendeu uma bolsa de estudos em Lisboa no ano de 1945, estando então com 21 anos. Ingressando na faculdade de Agronomia, Amilcar Cabral passa a se interessar profundamente

Figura 2.3 – localização da Guiné-Bissau no continente africano

nos assuntos relacionados às questões políticas e culturais que estavam sendo muito debatidas no cenário mundial da época. Passa a compor o quadro de estudiosos africanos engajados nos estudos sobre os efeitos da colonização sobre o seu continente natal. Em Lisboa, trabalhava como investigador da Estação Agronômica de Lisboa, que lhe possibilitou conhecer mais a fundo a situação do povo português.

De volta a Guiné-Bissau faz o primeiro recenseamento agrícola de seu país e observa bem afundo a verdadeira situação dos guineenses. Aos 32 anos, no ano de 1956 funda o Partido Africano da Independência da Guiné Bissau. No ano seguinte vai pra Angola e lá também funda o Movimento Popular de Libertação de Angola. Era um jovem homem negro bastante influente. Seus discursos pela libertação africana eram sempre muito bem aceitos pelas comunidades de jovens e também adultos. Por um lado atuava mobilizando as massas no interior da Guiné Bissau, e por outro buscava apoio

internacional para lutar contra a dominação colonial portuguesa no seu país.

Em 1962, seu partido político defende na ONU um trabalho de análise de crítica ao colonialismo na África, pedindo a defesa dos interesses do povo da Guiné-Bissau por libertação. Não sendo atendido, o partido declara em 1963 a guerra armada que levará o país à independência. Liderando o movimento, Amilcar Cabral lutou em paralelo pela libertação de Cabo Verde. Atuou no campo diplomático e literário por uma libertação de seu povo dos domínios exploratórios portugueses em alguns países da África.

Defendia a ideia de que a exploração colonial vinha sempre acompanhada de uma tentativa de apagamento da cultura dos povos dominados. A cultura do colonizador era imposta sobre os colonizados e assim povos inteiros foram obrigados a se enquadrar nos costumes e nas práticas de seus colonizadores, esquecendo pouco a pouco suas referências filosóficas e culturais.

“É fora de dúvida que a subestimação dos valores culturais dos povos africanos, baseada nos sentimentos raciais e na intenção de perpetuar a sua exploração pelo estrangeiro, fez muito mal a África.”

O principal aspecto de luta para Amilcar Cabral era atuar na descolonização das mentes africanas dos domínios destruidores da cultura europeia. Pouco a pouco sistemas culturais africanos inteiros foram enfraquecidos pelas imposições culturais europeias na religião, na língua, nas vestimentas e em diversos outros elementos da vida social. Para ele, negar a um povo a sua cultura era negar também a ele a sua história. A cultura então seria o construtor de uma identidade, que no caso dos povos africanos reconhecem enquanto iguais aqueles que possuem as mesmas estruturas culturais.

“O estudo da história das lutas de libertação demonstra que são em geral precedidas por uma intensificação das manifestações culturais, que se concretizam progressivamente por uma tentativa, vitoriosa ou não, da afirmação da personalidade cultural do povo dominado como ato de negação da cultura do opressor”

Amilcar Cabral acreditava que a cultura era a força de um povo, e que qualquer processo de independência em África deveria ter como arma principal a cultura daqueles que lutavam pela liberdade. No contexto africano, defender a sua cultura significava defender a sua própria história do poder e do apagamento que a história do colonizador trazia. A luta proposta por Amilcar Cabral envolvia recuperar o controle dos meios de produção, pois isso significava recuperar as possibilidades de reconstrução cultural em uma perspectiva de progresso, sabendo dialogar com o cenário cultural mundial, assegurando seu direito de existência e de liberdade.

Dessa forma, fazer com que os elementos culturais permanecessem vivos de alguma forma inicialmente já se configurava como um ato de resistência. Tais elementos culturais, segundo Amilcar Cabral são encontrados mais abundantemente nas classes rurais e nas massas trabalhadoras, pois afirmava que tais grupos mantinham intacto um sentimento de coletividade.

"O fato de reconhecer a existência de traços comuns e específicos nas culturas dos povos africanos, independentemente da cor da sua pele, não implica necessariamente que exista uma única cultura no continente: da mesma forma que, do ponto de vista económico e político, se verifica a existência de várias Áfricas, há também várias culturas africanas"

Ele reconhecia a existência de uma multiplicidade de culturas, afinal, a Guiné-Bissau e Cabo Verde compunham uma parte litorânea da África Ocidental, região habitada por inúmeros povos no período pré-colonial. E reconhecia no momento em que disse essas palavras que existia

uma multiplicidade cultural na África do século XX. Defendia assim uma união dos povos africanos através dos seus traços culturais em comum, transformando-os em força nacional com poder de ir à luta pela libertação.

Figura 2.3 – A Doutora em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional Maria do Carmo Rebouças dos Santos. Para saber mais sobre ela clique neste LINK.

A professora de direito Maria do Carmo Rebouças dos Santos ***(figura 2.3)*** faz uma análise da vida e luta política de Amilcar Cabral. Nos ensina que a luta travada por ele era sobretudo uma luta pela libertação das mentes, enxergando na cultura africana uma herança que deveria ser reivindicada.

"[Amilcar] Cabral considerava a transformação cultural de seu povo como principal recurso de luta contra a opressão. As armas fornecidas pelo teórico da independência foram (1) reivindicar que o povo africano era o principal e único possível fator de resistência contra a ordem colonial (2) e realizar um trabalho de educação político-cultural com o propósito de ajudar o povo africano a "entender o seu direito de possuir a própria história".

Prof.ª Maria do Carmo

O processo de independência da Guiné-Bissau contou com a liderança de Amilcar Cabral não apenas na literatura, na vida política e acadêmica. Amilcar também lutou nos confrontos armados, sobreviveu a estes e foi durante algumas batalhas que escreveu muitos de seus textos. Semeou os conhecimentos que foram a força propulsora do movimento de independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde, com fortes influências também em Angola, fazendo de Amilcar Cabral um grande líder e intelectual africano engajado na luta pela independência de seu povo. Ele foi assassinado por motivos políticos em janeiro de 1973, e sua morte foi o estopim para o acirramento da luta de independência da Guiné-Bissau que culminou com sua libertação no mesmo ano, em 24 de setembro de 1973.

O RACISMO CULTURAL NA ÁFRICA E NO BRASIL

Podemos ver através de um pouco da vida e obra de Frantz Fanon, Kwame Nkrumah e Amilcar Cabral que tais intelectuais compreendiam não

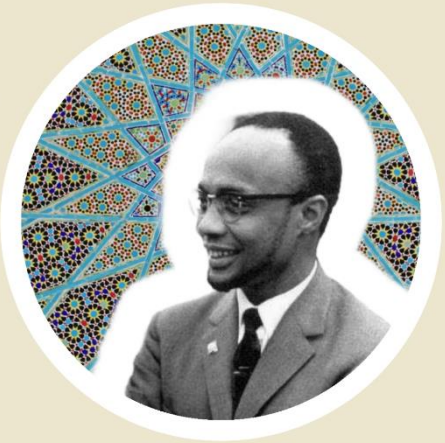
apenas o caráter opressor da colonização na economia e na política, mas principalmente nas relações humanas entre colonizadores e colonizados. Percebem que enquanto processo político, o racismo é alimentado pelos estereótipos criados sobre pessoas pretas, fruto de uma cultura com referenciais eurocêntricos. Por isso, lutar pela descolonização era também lutar contra o racismo.

Kwame Nkrumah afirmava que o racismo era resultado da exploração capitalista que os europeus exerceram sobre a África e sobre os africanos. Neste processo (des)construtivo, estes perderiam o seu próprio sistema de referência, ou seja, sua cultura. A este apagamento da cultura negra por meio das imposições do colonialismo Frantz Fanon e Amilcar Cabral chamam de racismo cultural. Fanon define a cultura como:

"O conjunto dos comportamentos motores e mentais nascido do encontro do homem com a natureza e com o seu semelhante"

Ao longo do processo de colonização da África as relações do homem com a natureza e com os seus semelhantes se dão num ambiente de exploração e dominação dos africanos e de seus modos de viver. O racismo cultural influenciou a vida de inúmeras sociedades africanas que destituídas de suas referências culturais passaram a assimilar e absorver partes da cultura do colonizador.

"A experiência do domínio colonial demonstra que, na tentativa de perpetuar a exploração, o colonizador não só cria um perfeito sistema de repressão da vida cultural do povo colonizado, como ainda provoca e desenvolve a alienação cultural de parte da população"



Os três intelectuais que abordamos nos ajudaram a pensar sobre o que é o racismo e como ele atuou em países africanos que foram dominados pelo poder colonial. Podemos com isso buscar entender também a nossa realidade, pois somos um país latino-americano que serviu como colônia de Portugal por

mais de três séculos. Em todo este período africanas e africanos foram desembarcados em nossos portos na condição de escravos. Se então em África o racismo se perpetuou como resultado de um sistema de exploração em massa, nas Américas e principalmente no Brasil os resultados não foram diferentes. A História do negro no Brasil é marcada por severas tentativas de apagamento dos seus valores e da sua cultura como a proibição da prática da capoeira, a obrigação em aprender a língua do colonizador e a perseguição às suas manifestações religiosas.

O racismo se faz presente em nosso meio de formas que nem sempre detectamos. O que chamamos de "preconceito" contra elementos da cultura negra no Brasil como a capoeira, a culinária e as Religiões de Matrizes Africanas é na verdade a ação do racismo que muitos de nós podemos reproduzir de forma inconsciente. Entendemos que o racismo cultural observa a origem negra das coisas. Dessa forma, o racismo cultural, também agiu como tentativa de apagamento das culturas negras que

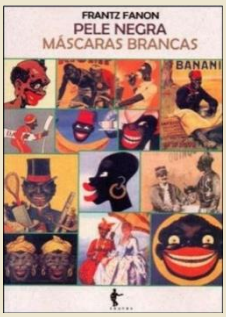
chegaram no Brasil trazidas pelos africanos escravizados.

As "matrizes africanas" da religiosidade afro-brasileira estariam no cenário cultural do qual os povos africanos viveram em um período anterior ao da colonização. Porém, este cenário sofreu influências dos elementos da colonização no Brasil, resultando em nossa cultura afro-brasileira. O quanto conhecemos dessa África e o que podemos aprender dela com respeito às suas tentativas de sobrevivência ao racismo?

Frantz Fanon, Kwame Nkrumah e Amilcar Cabral nos mostrou que a luta contra o racismo pode levar à libertação de nações inteiras! Perceber elementos negros em nosso dia a dia e compreender que existem significados históricos por trás deles é saber como podemos lidar com as diferenças pelo simples fato de buscar conhece-las.

Vamos agora responder as questões 05 a 08 da ficha de atividades.

LIVROS UTILIZADOS NO TEXTO 2



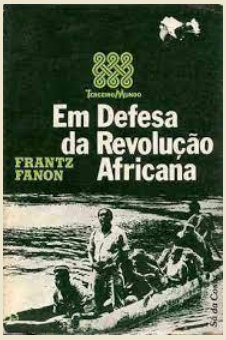
Título: Pele negra, máscaras brancas

Autor: Frantz Fanon

Ano da Edição: 2008

País de Publicação: Brasil

Editora: EDUFBA



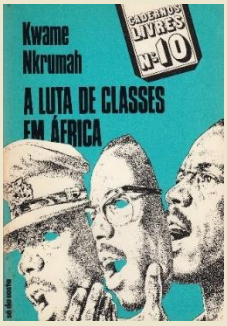
Título: Em Defesa da Revolução Africana

Autor: Frantz Fanon

Ano da Edição: 1980

País de Publicação: Portugal

Editora: Terceiro Mundo



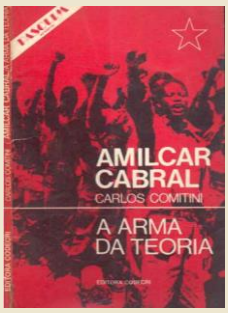
Título: A luta de classes na África

Autor: Kwame Nkrumah

Ano da Edição: 1977

País de Publicação: Portugal

Editora: Codecri



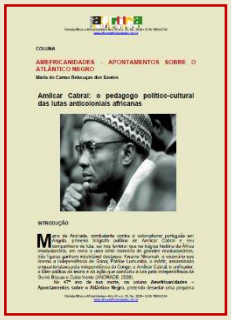
Título: A arma da Teoria

Autor: Amilcar Cabral

Ano de Edição: 1980

País de Publicação: Brasil

Editora: Codecri



Título: Amílcar Cabral: o pedagogo político-cultural das lutas anticoloniais africanas

Autora: Maria do Carmo Rebouças dos Santos

Ano de Edição: 2020

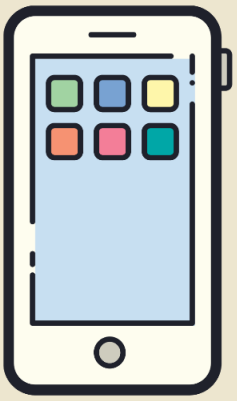
País de Publicação: Brasil

Editora: Revista África e Africanidades

BATEU UMA CURIOSIDADE?

Todos os símbolos que você viu decorando as páginas deste e-book são ***Símbolos Adinkra***.

Os Símbolos Adinkra pertencem à cultura africana, e estão ligados aos aspectos da vida, da natureza e do homem. Saiba o que significa cada um deles clicando no nosso smartphone:



Este e-book é um artefato que compõe parte da dissertação apresentada por *André de Jesus Lima ao PPGER/UFSB intitulada: O PROTAGONISMO NEGRO COMO CENTRO DE SABER E PODER: POR UM ENSINO DE HISTÓRIA AFROCENTRADO NAS TERRAS EUNAPOLITANAS.**

***Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia - Campus Sosígenes Costa / Porto Seguro. Graduado no curso de Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia - Campus XVIII / Eunápolis.**

ENSINO DE História AFROCENTRADO

uma proposta didática de intervenção

Sequência Didática

ENSINO DE HISTÓRIA AFROCENTRADO

Uma proposta didática de intervenção

Profº André de Jesus Lima[1]

1. JUSTIFICATIVA

Com base nos parâmetros legais que norteiam as Relações Étnico-Raciais na educação pública brasileira, a presente proposta de ensino respeita o direito de toda e todo discente, independente de etnia, raça, credo e classe o direito de saber sobre suas origens, suas histórias e seus laços ancestrais com o passado. Defende o conhecimento como fator determinante na compreensão do mundo com vistas na atuação pelo combate ao racismo que nos atravessa de várias formas. Neste ínterim, o pensamento eurocêntrico foi construído para fundamentar e controlar todos os processos de obtenção, classificação, utilização e transmissão de conhecimentos, relegando ao plano da subalternidade as demais epistemologias.

Neste sentido, executar um trabalho pedagógico engajado em torno da questão racial é resultado de uma autoleitura da prática docente. Afinal, até que ponto enquanto professores e professoras estamos atuando enquanto cidadãos críticos, capazes de lutar socialmente frente as adversidades que o racismo nos impõe, tentando superá-lo frente a um ambiente que através do movimento da inércia nos leva a um círculo epistêmico e cultural hegemônico? Espera-se que o romper das fronteiras através da construção coletiva das imagens da África forneça a discussão primordial na construção de um pensamento que trouxe para a sua prática o sentimento pela liberdade.

2. LOCAL E PÚBLICO-ALVO

Para se caracterizar o público a quem esta proposta se destina foi necessário um momento de sondagem que buscou traçar o perfil das/dos estudantes. No caso da presente proposta, foi aplica em uma escola pública em bairro periférico da cidade de Eunápolis/BA. O público é composto por estudantes do 9º ano, com idade entre 14 e 16 anos em sua maioria do

---

[1] Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Sosígenes Costa – Porto Seguro/BA. Graduado no curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XVIII – Eunápolis/BA.

sexo feminino, alguns poucos do sexo masculino declaradas/os em sua maioria pardas seguidas de negras e brancas.

3. COMPETÊNCIAS SELECIONADAS DA BNCC[2]

O pensamento por uma educação libertadora e antirracista por meio de um ensino de África pelo Candomblé é antes de tudo um pensamento por uma educação que transgrida o modelo eurocêntrico de ensinar. Trata-se de uma proposta *decolonial* de ensino. Contudo, um diálogo com as estruturas práticas e metodológicas presentes nas escolas públicas se faz necessário, uma vez que tal proposta precisa sobretudo atender às demandas das/dos estudantes, se apoiando em perspectivas de orientação pedagógica, das quais dialoga a BNCC.

Tal proposta pode ser orbitada por duas competências específicas da BNCC que orientam a disciplina de História nos anos finais do ensino fundamental. Também poderiam ser chamadas de "objetivos gerais", tendo em vista que as competências compreendem áreas de aprendizagens mais amplas, abrangendo principalmente os conceitos por trás dos fatos históricos. Dessa forma, a primeira delas se propõe a:

> 1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 402).

Está posto que a compreensão do passado é uma das formas com que a História explica os acontecimentos no presente, analisando os contextos em que transcorre e as ações futuras que pode influenciar. Uma educação que se paute em um ideal antirracista baseado em diretrizes educacionais que a amparam legalmente preocupa-se com esse conhecimento histórico. E faz isso por abrir caminhos para compreender as ramificações das raízes fincadas em África que florescem em uma presença africana no dia a dia das/dos estudantes.

A segunda competência geral em que a referida proposta de ensino se pauta é a de:

> 4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 402).

---

[2] BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2018.

Dialogar uma criticidade pela perspectiva negra envolve refletir sobre a adoção de uma postura antirracista na valorização e respeito às religiões afro-brasileiras enquanto ambiente epistêmico negro. Estudar expressões humanas contra hegemônicas através da cultura se mostram como porta de entrada para se falar sobre alteridade e respeito. Tudo isso vem atrelado a um conteúdo histórico que versa sobre o sentimento pela liberdade e independência dos povos negros em África e como esse sentimento dialoga com a presença africana do hoje em âmbito local.

4. HABILIDADES SELECIONADAS DA BNCC

Preenchendo o campo dos "objetivos específicos", as habilidades que constam na BNCC envolvem práticas procedimentais que instrumentalizam o conhecimento contido nas competências, levando as/os estudantes pelos caminhos metodológicos da aprendizagem. Pensando assim, as habilidades elencadas foram as seguintes[3]:

- **(EF09HI04)** Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
- **(EF09HI14)** Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.
- **(EF09HI31)** Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
- **(EF09HI36)** Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Ao longo do planejamento das aulas tais habilidades da BNCC serão evocadas de modo a nortear as ações pedagógicas da aprendizagem. Serão vinculadas a habilidades pensadas especificamente para o tema, que serão indicadas ao longo de cada etapa do plano das aulas. Tais habilidades específicas baseiam-se nas orientações do Parecer CNE/CP 003/2004[4] que trata do ensino para as relações étnico-raciais, bem como nas perspectivas que o professor defende ser possíveis de alcançar com tais conhecimentos.

---

[3] Todas em BRASIL, (2018), página 429 e página 431.
[4] BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

5. ARTEFATO METODOLÓGICO

Também chamado de "material didático", o artefato compreende um e-book em formato digital e otimizado para dispositivos móveis, disponibilizado para as/os estudantes por meio de aplicativos de mensagens e/ou e-mail. O e-book compreenderá a reunião de fontes escritas discutidas em torno de pensamentos anticolonialistas e antirracistas de intelectuais africanos que orientaram a luta pelas independências da Guiné-Bissau, Cabo Verde, Gana e Argélia. Para isso, apresenta-se de forma didática os conceitos de colonialidade, raça e racismo, orientando as/os estudantes a tecerem suas próprias análises sobre os temas apresentados. Com isso, espera-se que consigam não apenas identificar e analisar estes aspectos africanos, mas principalmente contextualizá-los com as práticas sociais hegemônicas, orientando um olhar histórico e social sob uma perspectiva negra.

6. EXECUÇÃO E DURAÇÃO DA SEQUÊNCIA

A presente sequência didática intenta ser trabalhada em um total de 04 (quatro) aulas assíncronas de 50 min cada, divididas em duas grades aulas de 100 minutos. São precedidas de um momento de sondagem das/dos estudantes para adequar o *e-book* à realidade deste grupo escolar específico. No momento de planejamento e execução desta sequência didática o mundo enfrenta a pandemia da COVID-19, e as escolas públicas de todo o país enfrentam os desafios da modalidade de um ensino remoto, onde cada estado e município busca adaptar as orientações da portaria nº 544 do MEC, publicada em 16 de junho de 2020[5]. A portaria dispõe sobre a autorização, em caráter excepcional, da substituição das aulas presenciais pelas aulas remotas para cumprir as atividades escolares referentes ao ano letivo de 2020.

No município de Eunápolis, a adequação do Plano Pedagógico Emergencial para Implantação do Ensino Remoto[6] data de 26 de fevereiro de 2021 e dispõe sobre um ensino remoto baseado na legislação vigente para a educação nacional, como a BNCC e a LDB. Defende um ensino remoto eficiente e que atenda às necessidades pedagógicas das partes envolvidas no processo de aprendizagem. Neste sistema, as aulas são feitas por meio de blocos

---

[5] Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872.
[6] SMECE. *Plano pedagógico emergencial para implantação do ensino remoto*. Eunápolis: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, 2021.

de atividades entregues quinzenalmente aos estudantes. O documento orienta a construção e desenvolvimento destas atividades:

> De comum acordo, em todos os segmentos e modalidades, as atividades devem propor ações que insiram e envolvam o estudante, a fim de que ocorra um processo relacional entre o ensino e a aprendizagem. Para isso acontecer, a interação e a transmissão de informações podem ser realizadas de forma online, via WhatsApp, salas do Facebook, transmissões ao vivo e outros modos que venham a corroborar com a organização do conhecimento que a escola constrói em nível social e cultural (SMECE, 2021, p. 12).

Tal orientação dá aberturas para ações pedagógicas que desenvolva o que o documento chama de "processo relacional entre ensino e aprendizagem". Penso este processo como uma forma com que as/os estudantes poderão relacionar os conteúdos recebidos nas atividades com suas formas de ver e aprender sobre o mundo que os rodeia. Fala da utilização dos meios digitais para interação e informação das/dos estudantes, considerando a realidade sociocultural do público escolar para a implantação e desenvolvimento de aulas virtuais, ficando estas facultativas tanto para discentes, quanto para docentes. Neste sentido, convém sinalizar que as aulas por meio de vídeo conferência não serão possíveis. No sistema adotado pelas escolas, somente a entrega e o recebimento dos blocos de atividades são executadas quinzenalmente. Cada bloco equivale a 15 (quinze) dias letivos, sendo a quantidade de atividades de cada disciplina relacionada com o número de aulas que seriam ministradas ao longo deste período no formato presencial. Grupos em aplicativos de mensagens ainda se mostram com um único espaço virtual em que as/os estudantes podem entrar em contato com as/os docentes para tirar dúvidas.

Cada aula que compreende o plano a seguir é composta por um período de 100 (cem) minutos, o que equivale a duas aulas semanais da disciplina de História. Contudo, a presente proposta envolve a criação de um grupo em um aplicativo de mensagens em que o professor irá ficar disponível em momentos específicos para explicações ou complementação de informações. Tudo isso visa minimizar os impactos que o ensino remoto pode trazer em uma efetiva aprendizagem discente, munindo estudantes de um material específico do tema abordado e um espaço virtual democrático de diálogo e troca de aprendizados. As próximas páginas se dedicam ao planejamento e descrição metodológica das aulas, seguido pelas referências bibliográficas que nortearam a construção desta proposta.

AULA 01

Colonialidade, raça e racismo:
Compreendendo historicamente a significação destes termos

DURAÇÃO: 100 min.

COMPETÊNCIA 1

- Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo

HABILIDADE BNCC

- **(EF09HI14)** Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.

HABILIDADE ESPECÍFICA

- Identificar elementos oriundos do pensamento e cultura negra no meio em que vive

METODOLOGIA

1º Momento (50 min):

- Leitura do texto 01 do *e-book* "Colonialidade, raça e racismo nas construções acerca de África e dos Africanos no Brasil e no mundo". Tal texto, será produzido tendo como referência os conhecimentos prévios levantados no momento de sondagem.
- O texto trará uma discussão que evidencie para as/os estudantes o tempo social e histórico ao qual pertencem, mostrando contudo como é possível lutar contra um pensamento hegemônico ao conseguir observar como as questões de raça e racismo está presente em nosso cotidiano das formas mais sutis.

2º Momento (50 min):

- Como atividades propostas relacionadas ao texto os alunos deverão responder às seguintes perguntas:

1- Com suas palavras, diga o que entendeu por colonialidade.
2- Porque a ideia de raça possui um significado social?
3- De acordo com o que aprendeu do texto, porque podemos afirmar que o racismo é prejudicial para a sociedade? Justifique sua resposta.
4- Ressignificados em solo brasileiro, muitos conhecimentos africanos sobrevivem hoje por meio da tradição viva da palavra, da qual nos ensina o autor africano *Hampaté Bâ* no texto complementar. Quais locais você percebe em sua comunidade que possuam tais conhecimentos africanos? Justifique a sua resposta

- Espera-se que por serem estudantes de uma turma de 9º ano, possuam mais facilidade em apreender conhecimentos concernentes à leitura e interpretação de fontes.
- Espera-se que na pergunta três consigam identificar elementos do racismo no seu cotidiano como fruto da colonização.
- Espera-se que na quarta questão as/os estudantes indiquem ao menos uma religião de matrizes africanas, tendo em vista a forte presença do segmento no bairro, bem como o direcionamento do texto. A justificativa servirá para nortear pontos específicos de análise de acordo com a visão das/dos estudantes.
- O professor se disponibilizará uma vez na semana no grupo do aplicativo de mensagens pelo período de duas horas para tirar dúvidas e enviar material extra aos que se interessarem, sendo este dia na primeira semana pela manhã, e na outra semana pela tarde, para facilitar a disponibilidade das/dos estudantes.
- O livro didático da turma contém algumas informações e referências acerca deste tema, dialogando com o conteúdo das independências na África, trazendo o contexto do pensamento eurocêntrico no processo moderno da colonialidade abrangendo os temas:

  - A contradição do colonialismo
  - O nacionalismo na África
  - Pan-africanismo

AULA 02

O pensamento de liberdade africana no contexto das independências

DURAÇÃO: 100 min.

COMPETÊNCIA 1

- Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo

HABILIDADE BNCC

- **(EF09HI31)** Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.

HABILIDADES ESPECÍFICAS

- Identificar elementos do racismo no seu dia a dia de modo a pensar estratégias para combate-lo.

METODOLOGIA

1º Momento: (50 min)

- ✓ Leitura do texto 02 do *e-book* "Um pensamento pela liberdade como arma anticolonial". Tal texto, será produzido tendo como referência o pensamento dos autores Amilcar Cabral, Frantz Fanon e Francis Kwane Nkrumah, que escrevem por uma liberdade das nações africanas do lugar do africano. Evidenciar isto no texto objetiva levar a/o estudante a analisar o ponto de vista do autor na cadeia de intencionalidades do discurso.
- ✓ O texto trará em sua segunda parte um diálogo entre as questões raciais e o pensamento de liberdade africano, evidenciando o lugar de sujeito dos autores citados ao se posicionarem sobre como o racismo nos afeta.

2º Momento: (50 min)

- Como atividades propostas os alunos deverão responder às seguintes perguntas:

1- A luta pelas independências africanas contou com a participação de intelectuais negros que mobilizaram nações através de suas ideias. Quais os fatores após a Segunda Guerra Mundial ajudaram neste processo?

2- Dentre as histórias dos três intelectuais presentes no texto, qual te chamou mais a atenção? Porque?

3- Sabemos que o Brasil foi um país colonizado por Portugal até o século XIX. Sendo assim, nós brasileiros ainda carregamos elementos desta colonização? Justifique a sua resposta.

4- O que é o racismo cultural? Porque ele atinge as "matrizes africanas" das manifestações culturais negras do Brasil?

- O texto norteador contará com trechos de obras de autores africanos que versam sobre seus locais enquanto intelectuais africanos e sul-americanos por uma entendimento destes pontos, referenciadas em nota de rodapé com uma pequena biografia e o contexto histórico em que escrevem.
- Espera-se que na pergunta quatro as/os estudantes discursem sobre suas percepções de África nas manifestações culturais do Brasil. Espera-se que a religiosidade apareça em boa parte das respostas.
- O professor se disponibilizará uma vez na semana no grupo do aplicativo de mensagens, assim como descrito na AULA 01.
- O texto do *e-book* dialoga com os conteúdos referente às independências na África, trazendo o contexto do pensamento eurocêntrico no processo moderno da colonialidade abrangendo os temas:

  - Os contextos sociais e políticos de independência na África
  - A África e o mundo no século XX
  - O fim do domínio português e francês na África

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo*: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DIAS, Adriana Machado. *Vontade de saber*: história: 9º ano: ensino fundamental. 1 ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

FANON, Frantz. *Em defesa da revolução africana*. Tradução Isabel Pacoal. Portugal: Terceiro Mundo, 1980.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. *A tradição Viva*. In: História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010, Capítulo 8 - p. 167- 212.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2 ed. revisada. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NKRUMAH, Kwame. *A luta de classes em África*. 2 ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1977.

ROMÃO, José Eustáquio. *Paulo Freire e Amilcar Cabral*: a descolonização das mentes. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SMECE. *Plano pedagógico emergencial para implantação do ensino remoto*. Eunápolis: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, 2021.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Reflexos da África*: ideias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental, estudos de caso no Brasil e em Portugal. Goiás: PUC Goiás, 2010.

OLÁ ESTUDANTE!

É com imenso prazer que me dirijo até a você a fim de que possamos nos conhecer melhor. Sou o Professor André Lima e adiante estaremos desenvolvendo um trabalho muito bacana! Este trabalho faz parte do meu projeto de mestrado na Universidade Federal do Sul da Bahia em Porto Seguro. Tal projeto envolve a produção de um material a ser utilizado em sala de aula com estudantes de escola pública. O bom mesmo, seria podermos construir saberes presencialmente, em sala de aula, ouvindo e falando, participando ativamente de uma corrente de diálogos entre todas e todos nós. No entanto, o cenário ainda não nos dá segurança para isso. Deste modo, tal proposta se adapta ao modelo remoto de ensino e busca levar uma outra experiência de aprendizagem pelos meios digitais.

Assim, utilizaremos um elemento digital para a execução de dois blocos de atividades, que trabalharão os conteúdos das independências Africanas e representações do pensamento africano no Brasil. Nestas aulas, será utilizado um *e-book*, ou seja, um livreto digital produzido pelo próprio professor e que foi elaborado para ser utilizado no próprio smartphone. Não necessita de nada para suas aulas além de um celular, uma caneta ou lápis e a ficha de atividades. Porém, caso não haja a possibilidade de utilizar um smartphone, será disponibilizado o material impresso para que você interaja de mesmo modo com nossos trabalhos.

Nossas atividades serão desenvolvidas no mês de Julho, portanto no bloco 08. O *e-book*, bem como materiais didáticos extras serão enviados em grupo da turma/disciplina por aplicativo de mensagens ou por e-mail, caso alguma ou algum de vocês queira usá-los em um computador. As atividades referentes a estes materiais serão enviadas nos blocos de atividades na disciplina de História. Contudo, se faz necessário observar a realidade de cada uma e cada um de vocês, pensando em adaptar métodos que contemplem as suas realidades. Neste sentido, peço-lhes gentilmente que respondam o questionário a seguir. São poucas perguntas, mas farão uma diferença enorme na organização de nossas atividades! Conto com vocês!

Profº André Lima

QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

✓ **Responda por gentileza:**

1. a sua idade: _____

2. sexo: ( ) feminino ( ) masculino

3. Bairro onde mora: _____

4. Mora neste bairro há quantos anos? _____

5. Com quais familiares você reside? _____

6. Como declara a cor da sua pele? _____

7. Você frequenta alguma religião? _____

8. Caso sim, qual? _____

9. Possui smartphone disponível para estudar? _____

10. Possui acesso à internet? _____

11. Utiliza o WhastApp como aplicativo de mensagem para troca de informações referente às aulas, tirar dúvidas e envio de materiais extras de estudo?
    ( ) SIM ( ) NÃO

12. Possui computador com acesso à internet que possa usar nos estudos? _____

13. Possui e-mail*? Qual? _____

(*somente em caso de não poder usar os materiais no celular mas puder usá-los em um computador)

14. Lembrando que este é um projeto que será desenvolvido ***apenas nos blocos 08 e 09***, marque a opção abaixo ***somente em caso necessário***:

( ) Não possuo smartphone e/ou computador e preciso receber o material impresso.

POR UM ENSINO DE HISTÓRIA AFROCENTRADO

Como falado anteriormente, o conteúdo que iremos abordar no bloco futuro compreende o contexto histórico e ideológico das independências ocorridas em África, percebendo as noções do pensamento africano que viajaram por entre o oceano Atlântico e desembarcaram nas terras brasileiras. Assim, como forma de observar o que vocês sabem sobre os conteúdos norteadores de nossas discussões textuais, peço que respondam as três questões abaixo da forma mais sincera possível, sem recorrer a pesquisas e outras formas de responder a não ser o que venha instantaneamente em sua cabeça. Vamos lá?

O QUE VOCÊ SABE SOBRE A ÁFRICA? COMO ELA É E O QUE TEM LÁ?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

O QUE VOCÊ PODE DIZER SOBRE O RACISMO? COMO ACREDITA QUE ELE SURGIU?

Obrigado e até o próximo bloco de atividades!

ESCOLA:_____ **CÓDIGO:** _____

NOME: _____

DATA: _____/_____/_____ **TURMA:** _____

Atividades de História – BLOCO 08

Instruções:

Você receberá seu e-book via celular para ler os textos e responder as questões abaixo. Utilize os recursos do arquivo para que a leitura e resolução das atividades aconteçam com tranquilidade. O arquivo permite pesquisa por palavras e termos. Clicando nos tópicos do sumário você é direcionada (o) diretamente ao texto desejado. Colocando em modo paisagem as letras aumentam automaticamente. Os links são de acesso opcional e servem para ampliar os seus conhecimentos, caso deseje. Se precisar tirar alguma dúvida, o professor estará disponível no grupo do whatsapp duas vezes por semana em dias e horários a serem informados junto com o recebimento do e-book. O e-book possui bastante imagens e a fonte é grande, portanto o número de páginas correspondem a apenas 7 (sete) folhas de papel ofício, menor do que todo o capítulo 9 do seu livro didático. Caso considere o número de linhas insuficiente para responder as questões, você pode responde-las em uma folha de caderno a parte e anexar junto a esta folha, indicando por número da questão respondida.

Não se esqueça de colocar o seu nome! ***Boa atividade!***

QUESTÕES DO TEXTO 1:

1- Com suas palavras, diga o que entendeu por colonialidade

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2- Porque a ideia de raça possui um significado social?

3- De acordo com o que aprendeu do texto, porque podemos afirmar que o racismo é prejudicial para a sociedade? Justifique sua resposta.

4- Ressignificados em solo brasileiro, muitos conhecimentos africanos sobrevivem hoje por meio da tradição viva da palavra, da qual nos ensina o autor africano Hampaté Bâ no texto complementar. Quais locais você percebe em sua comunidade que possuam conhecimentos africanos? Justifique a sua resposta.

QUESTÕES DO TEXTO 2:

5- A luta pelas independências africanas contou com a participação de intelectuais negros que mobilizaram nações através de suas ideias. Quais os fatores após a Segunda Guerra Mundial ajudaram neste processo?

6- Dentre as histórias dos três intelectuais presentes no texto, qual te chamou mais a atenção? Porque?

7- Sabemos que o Brasil foi um país colonizado por Portugal até o século XIX. Sendo assim, nós brasileiros ainda carregamos elementos desta colonização? Justifique a sua resposta.

8- O que é o racismo cultural? Porque ele atinge as "matrizes africanas" das manifestações culturais negras do Brasil?

Parabéns! Você terminou!