



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
CAMPUS SOSÍGENES COSTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS**

JAMILLY BISPO LAUREANO

**ROSAS, JOSÉS E MARCIANAS: NOVAS NARRATIVAS
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO
NA VILA DE BELMONTE-BA**

**PORTO SEGURO – BA
2021**



JAMILLY BISPO LAUREANO

**ROSAS, JOSÉS E MARCIANAS: NOVAS NARRATIVAS
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO
NA VILA DE BELMONTE-BA**

Texto apresentado como requisito para o título de mestra no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), da Universidade Federal do Sul da Bahia.

Orientadora: Prof. Dr^a. Joceneide Cunha dos Santos

**PORTO SEGURO-BA
2021**



Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia – Sistema de Bibliotecas

L378r Laureano, Jamilly Bispo, 1993 -

Rosas, Josés e Marcianas: novas narrativas para o ensino de história da escravidão na Vila de Belmonte - BA. / Jamilly Bispo Laureano. – Porto Seguro, 2022.

240 p.

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. História - Ensino. 2. Jogo - Educação. 3. Antirracismo. 4. Escravidão - Brasil. I. Santos, Joceneide Cunha dos. II. Título.

CDD: 372.89

Bibliotecário: Lucas Sousa Carvalho – CRB5/1883



JAMILLY BISPO LAUREANO

**ROSAS, JOSÉS E MARCIANAS: NOVAS NARRATIVAS
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO
NA VILA DE BELMONTE-BA**

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, 17 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a. Dr^a. Joceneide Cunha dos Santos – (UFSB/UNEB)

Prof^a. Dr^a. Cristiane Batista da Silva Santos – (UESC)

Prof^o. Dr^o. Francisco De Assis Nascimento Junior – (UFSB)

Iraneide Soares da Silva – (UESPI)



Este trabalho é dedicado às mulheres negras e homens negros livres e escravizadas/os que resistiram na vila de Belmonte Oitocentista, a história de vocês é a nossa história! Dedico também as meninas e meninos do 8º A da fundação educacional Pedro Calmon, que aceitaram participar dessa proposta pedagógica. Não posso deixar de dedicar as mulheres que me cercou nesse momento tão resiliente, Sueli, Mariane e Michele, com amizade, amor e compreensão.



AGRADECIMENTOS

“Companheira me ajude que eu não posso andar só. Eu sozinha ando bem, mas com você ando melhor¹”. E com essas palavras, início meus agradecimentos, reafirmando que eu não ando só! E minha pesquisa reflete as relações de companheirismo que eu fui adquirindo no decorrer da minha caminhada acadêmica e pessoal.

Esse trabalho é fruto de uma construção coletiva em que tive a felicidade de contar com o apoio de algumas pessoas, as quais contribuíram na pesquisa e outras, que, com toda sensibilidade e acolhimento, elas prestaram uma valiosa contribuição para que esse estudo se concretizasse, bem como, o suporte emocional nesses anos que sucederam à formação desta dissertação foi extremamente importante.

Agradeço inicialmente aos meus ancestrais, sabendo a força ancestral, que vocês representam em minha vida, se hoje, eu posso erguer meu punho e lutar por uma educação antirracista, é, portanto, graças a luta das mulheres e homens que vieram antes de mim.

Agradeço também a minha família, a quem devo meu alto agradecimento, pois, entendo, que esses foram os que mais sofreram com o meu afastamento durante esse momento. Minha mãe Sueli P. B. Laureano e meu pai Carmelito E. Laureano, obrigada por abrirem os caminhos da minha jornada, vocês foram as minhas primeiras referências de vida. Ao meu irmão Jackson Bispo Laureano, obrigada por compartilhar bons momentos de descontração quando mais precisei.

Ao meu amado sobrinho Thaylan, que com apenas 08 anos me provoca grandes reflexões sobre a vida e sobre a importância de dialogar e aprender com as crianças, obrigada por aceitar jogar comigo, e me fazer refletir sobre as minhas práticas pedagógicas.

As minhas alunas e alunos do 8º ano “A” da Fundação Educacional Pedro Calmon, que em decorrência da pandemia não tive a honra de conhecer pessoalmente, mas que mesmo com todas as limitações essas meninas e meninos foram protagonistas desse trabalho. Deixo aqui, meu imenso carinho e gratidão por toda contribuição que vocês deram para que essa pesquisa tivesse um significado.

Agradeço, também, as professoras Ana Marta, Maria Célia, Carmozina e ao diretor Claudio, que durante o período de elaboração do projeto, até a fase de aplicação foram

¹ Este é um trecho da ciranda feminista, música que marca inúmeros manifestos do movimento e que retrata a sororidade: termo que vem ganhando força e simboliza a união entre as mulheres. Utilizo esse trecho para reforçar que a força coletiva pode desconstruir as estruturas racistas em nossa sociedade.



parceiras/os, compartilhando conhecimentos e contribuindo para que essa proposta de ensino dialogasse com a realidade desses jovens.

À minha orientadora, Joceneide Cunha dos Santos, por tudo que tem significado para mim e para essa pesquisa. Você foi e, sempre, será minha referência de professora política, obrigada por todos os ensinamentos acadêmicos e de vida compartilhados comigo, com você, percebi na prática a importância de assumirmos uma postura política em nosso dia-a-dia, somos mulheres negras e estaremos sempre unidas por nossas lutas, “uma sobe e puxa a outra”.

Meus agradecimentos à coordenação e professoras/res do PPGER – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, por ter em seu quadro profissionais comprometidos com o desenvolvimento de novas práticas para o ensino das relações étnico-raciais.

À banca de qualificação: Cristiane Batista da Silva Santos, Iraneide Soares da Silva e Francisco de Assis Nascimento Junior, que aceitaram o convite para fazer parte desse momento, contribuindo imensamente no processo dessa pesquisa.

Às/os colegas do PPGER por me fazerem perceber que a experiência do mestrado não precisa ser tão solitária, com vocês foi possível criar um grupo de apoio fundamental para que um ajudasse o outro, com trocas de aprendizado e de afeto nos momentos que mais estávamos precisando, tanto no campo pessoal como nas pesquisas acadêmicas, obrigada pelas longas sessões de desabafo, e trocas de conhecimento. Ana Paula, André, Atenor e Regiane.

À Michele Soares Santos, não tenho palavras para sintetizar todo o carinho e gratidão que eu tenho por você, uma amizade e parceria, que começou na graduação em 2011, após esse período, estamos fortalecendo ainda mais nossos laços. Sei que com você posso contar em qualquer momento, obrigada por saber administrar os meus surtos e me fazer acreditar que tudo pode se encaixar, é sobre isso, minha grande amiga.

Aos meus amigos, Sandro Leite, Marlos Cândido e Julian Mota, vocês são os homens da minha vida, cada um com um grande significado, companheiros de debates, de conversas aleatórias, de momentos felizes e de crise. Obrigada pela compreensão e carinho que vocês me deram durante todo o processo.

Ao casal que eu tanto amo e admiro Neide e Angelina, com vocês, aprendo todos os dias, vocês fazem a diferença! Obrigada pelas ligações nos momentos de crises, o apoio e incentivo de vocês, foi muito significativo. Obrigada por essa cumplicidade.

À Célia Santana, minha professora na graduação e que hoje tenho em minha vida e em meu coração como uma grande amiga, obrigada por permanecer.



Agradeço por fim, e com grande importância à minha parceira Mariane, obrigada meu amor, você foi essencial para o desenvolvimento dessa pesquisa, obrigada por me abraçar em momento de desespero, por me ajudar com a parte gráfica do jogo Negritue(S), por usar seus talentos com a fotografia para registrar lindamente a cidade de Belmonte, você mergulhou comigo nesse meu sonho, suas contribuições foram fundamentais para que eu conseguisse finalizar esse ciclo tão necessário para minha formação pessoal e acadêmica, muito gratidão pelo cuidado, amor, carinho e principalmente por sua paciência em dividir os dias, noites e madrugadas comigo.

Com vocês a minha caminhada fica mais forte, com vocês, saberei que temos que unir forças para lutar por mudanças. Para vocês, meu muito obrigada!



*“Não dá para romper (com a realidade opressora)
de forma individual, só dá pra romper
coletivamente” (AKOTIRENE, 2021)*



RESUMO

A presente dissertação consiste em analisar o processo de ensino aprendizagem da turma de 8º ano, matriculada na Fundação Educacional Pedro Calmon, no município de Belmonte-Ba. Tendo como objetivo a utilização do jogo de tabuleiro Negritude(S), aplicado como ferramenta didática para o ensino de história da escravidão, buscando ampliar a compreensão das/os nossas/os alunas/os, a partir do estudo da população negra, seja no passado, ao longo da escravidão, seja nos dias atuais. Compreendemos que o uso do jogo pode ser um atrativo positivo para despertar a curiosidade das/os estudantes e contribuir no percurso formativo. Essa ferramenta pedagógica tem como objetivo promover o conhecimento sobre a trajetória de vida de pessoas negras e negros escravizadas/os e livres e libertas/os de Belmonte, de modo para atingir tal finalidade, relacionaremos o ensino de história da escravidão com a utilização do jogo, ao qual está articulado as habilidades da BNCC. Para tanto, faremos uma reflexão sobre o racismo na sociedade atual através de práticas educacionais antirracistas. Utilizaremos como aporte teórico-metodológico concepções defendidas pela pesquisadora bell hooks, pois encontramos nela uma inspiração referente ao diálogo entre sala de aula e abordagem de ensino. O processo metodológico está pautado na pesquisa-ação, pois partiremos da autorreflexão coletiva empreendida pelas/os alunas/os do Ensino Fundamental II. As alunas e os alunos contribuíram para analisarmos nossas práticas educacionais e sociais, a fim de entendermos a sala de aula como um lugar de cooperação e colaborativo da aprendizagem. Por fim, destacamos o complexo momento histórico em que este trabalho se inscreve, em meio uma pandemia global, que interferiu diretamente na forma como desenvolvemos nosso trabalho.

Palavras-chave: História – Ensino. Jogo – Educação. Antirracismo. Escravidão – Brasil.

ABSTRACT

The present dissertation consists in analyzing the teaching-learning process of the eighth grade, enrolled at the Pedro Calmon Educational Foundation, in the municipality of Belmonte-Bahia. With the purpose of use the game Negritude(S), as a didactic method tool for teaching the history of slavery, seeking to expand the our students understanding, from the study of the black population, in the past, or these days. We believe that use the game can be a positive attraction to arouse the students' curiosity and contribute to of training and evolution. The main objective of this activity is to promote knowledge about the trajectory of black people's lives enslaved, free and freed in Belmonte. We will have a debate about the racism in today's society through anti-racist educational practices. We will use as a contribution theoretical-methodological concepts defended by the researcher Bell Hooks, because we find inspiration regarding the dialogue between classroom and teaching approach. The methodological process is based on action research, as we will start from self-reflection collective initiative undertaken by the students of Elementary School II. The students contributed to analyse our educational and social practices, in order to understand the classroom as a place of cooperation and collaborative learning. Finally, we highlight the complex historical moment in which this work is inscribed, in the midst of a global pandemic, which directly interfered in the way we develop our work.

Keywords: History – Teaching. Game – Education. Anti-Racism. Slavery – Brazil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Mapa da Costa do descobrimento	16
Figura 2- Localização da Vila de Belmonte	69
Figura 3- Localização Regional de Belmonte	81
Figura 4- Reunião Virtual	86
Figura 5- Encontro com as professoras e coordenadora pedagógica	87
Figura 6-Imagem da frente da Escola	99
Figura 7- Representação sobre a escravidão	132
Figura 8- Representação da escravidão- Mulher negra silenciada	134
Figura 9- escravidão no Brasil- imposição	136
Figura 10- Símbolo de resistência	136
Figura 11- Jogo negritudes	151
Figura 12- Game	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- População geral da vila de Belmonte	71
Quadro 2- Quadro geral da população escravizada da Vila de Belmonte (1872)	74
Quadro 3- Profissão- grandes grupos de atuação	83
Quadro 4- Atividades diversas	83
Quadro 5- Rendimento	85
Quadro 6- Sequência didática	90
Quadro 7 - IDEB da Fundação Pedro Calmon	100
Quadro 8 - IDEB do Município	101
Quadro 9- Rendimento por cor ou raça	108
Quadro 10- História de mulheres e homens escravizados	159
Quadro 11– você sabia?	161
Quadro 12- Questões colocadas para os alunos	165
Quadro 13- Opinião expressada pelas alunas e alunos referente a questão 1	164
Quadro 14- Opinião expressada pelas alunas e alunos referente à questão 2	168
Quadro15- Orientação dada para as/os alunas/os no grupo do WhatsApp	178
Quadro16- Experiência com o Jogo Negritude(S):Algumas não prazerosas não exitosas	179
Quadro 17- Experiências prazerosas com o Jogo Negritude(S)	183

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1-Percentual de matrículas por cor/raça segundo etapas de ensino- Brasil – 2019	45
Gráfico 2- Taxa de homicídios entre homens na Bahia por faixa etária e cor/raça (2018)	79
Gráfico 3- Taxa de rendimento (2020)	102
Gráfico 4-Distribuição de gênero	103
Gráfico 5-Gênero	104
Gráfico 6- Piadas machistas e homofóbicas	105
Gráfico 7- Cor/raça	106
Gráfico8- Acompanhamento familiar nas tarefas escolares	109
Gráfico 9- Escolaridade do pai	110
Gráfico 10- Escolaridade da mãe	111
Gráfico 11- Hábito de leitura dos responsáveis	112
Gráfico 12- Estudantes que possuem o hábito de leitura	113
Gráfico 13- Na sua casa existe um espaço adequado para estudar?	113
Gráfico 14- Rotina de estudos	114
Gráfico 15- você trabalha?	114
Gráfico 16- Ajuda nas tarefas domésticas e ou/cuidado com irmãs/irmãos	116
Gráfico 17- Com quem você mora?	117
Gráfico 18- Quantidade de pessoas que residem na casa das/os alunas/os	117
Gráfico 19- Moradia	118
Gráfico 20- Moradia (Zona urbana/ zona rural)	118
Gráfico 21- Renda familiar	119
Gráfico 22- O celular que você usa para estudar é seu?	120
Gráfico 23- Bairro que estudantes residem	120
Gráfico 24- Religião	122
Gráfico 25– Preconceito racial	123
Gráfica 26 – Preconceito racial na escola	164
Gráfico 27 – Jogos no Ensino e Aprendizagem	176

LISTA DE SIGLAS

MSN Movimento Social Negro

UNEB Universidade do Estado da Bahia

PPGER Programa de pós-graduação em Ensino e relações Étnico raciais

HPS História de Porto Seguro- BA

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
REVISITANDO O PASSADO PARA ANALISAR O PRESENTE: MULHERES E HOMENS ESCRAVIZADOS NA VILA DE BELMONTE 1867-1888.....	39
1.1 Caminhos para construir uma educação antirracista.....	40
1.2 - Por um Ensino antirracista: Reconstruindo narrativas sobre a trajetória da população negra.....	52
1.3 Revisão de literatura: As formas de sociabilidade e resistência apresentadas pelas(os) escravizadas/os.....	59
1.4 - Uma terra conhecida por “meus antepassados”: a vila de Belmonte no século XIX	68
LARAS, KAMILAS, MARCOS, LUAN POR UM ENSINO DE HISTÓRIA QUE VALORIZA A EXISTÊNCIA DE ALUNAS/OS.....	77
2.1 - Por um Ensino de História Local: Reconstruindo narrativas sobre a trajetória da população negra.....	85
2.2 Composição social das/os alunas/os do 8º A da turma da Fundação Pedro Calmon 999	999
3 “BRINCADEIRA” ANTIRRACISTA: O JOGO NEGRITUDE(S) COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO E RACISMO.....	124
3.1 O ensino de História da escravidão em uma perspectiva antirracista.....	128
3.2 Jogando e Resistindo: A produção de um jogo pedagógico voltado para Ensino Fundamental II	147
3.3 Deu play e agora? A experiência das alunas e alunos com o jogo Negritude(S).....	175
CONSIDERAÇÕES: VIEMOS DE PESSOAS MUITO ESPECIAIS	185
FONTES.....	194
REFERÊNCIAS.....	195
GLOSSÁRIO.....	204
ANEXOS.....	210

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Meus Ancestrais são Rainhas e Reis” (PORTELLA, 2020)

Desde criança ouvi histórias sobre a chamada “ladeira dos escravos” em Trancoso-BA, distrito de Porto Seguro - BA. Divertia-me toda vez que chegava ao “quadrado” admirando a linda e singela igrejinha e as casinhas coloridas a sua volta. Os mais velhos sempre dizendo “aqui tem o suor e sangue de muitos escravos”, e como criança ouvia e logo voltava à correria e diversão.

Quando brincava no centro histórico de Trancoso não tinha ideia de que um dia me tornaria professora de história. Naquela época esta realidade era distante do meu horizonte, tampouco imaginava que as narrativas que ouvia sobre aquele lugar se tornariam temas relevantes em sala de aula. Afinal, o que o centro histórico representava? Qual o significado da igreja enquanto um lugar atrativo e turístico para a população negra e indígena no distrito? Como enxergar a ancestralidade de várias gerações naquele contexto? Hoje, finalmente, a criança que corria e brincava já podia fazer e responder algumas perguntas ao adentrar no mundo acadêmico em 2011.

O texto que apresentarei a seguir é resultado das minhas memórias de infância, quando brincava no centro histórico de Trancoso e das vivências durante o curso de licenciatura em história na UNEB-Campus XVIII, período em que me reconheci enquanto mulher negra e lésbica, identidades que me inspiraram a organizar eventos tanto na graduação² quanto no mestrado³, cujas centralidades foram propostas de diálogos para ajudar a refletir sobre relações étnicas no Brasil, valorizando a cultura indígena e afro-brasileira; e finalmente, trago minhas

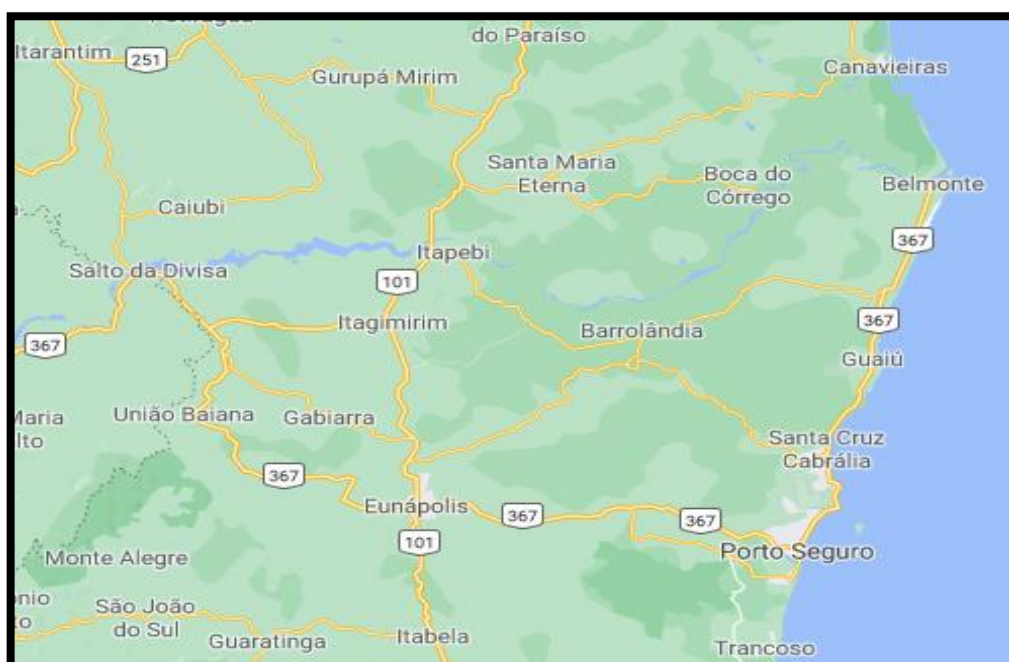
² I Encontro de culturas afro-brasileiras: diálogos e debates África Brasil. Evento discente realizado na UNEB/CAMPUS XVIII em 2016, dividi o espaço da organização geral com Julian Motta que também era discente da instituição na época da realização do evento citado, a comissão organizadora contou com a participação de outras (os) discentes e docentes? Sendo uma construção coletiva e orgânica que tinha como objetivo fomentar debates na área da cultura, como enfoque principal para Cultura dos povos africanos no Brasil.

³ III Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico-raciais – Ancestralidade e Resistência dos Povos Afro-Indígenas, foi realizado de forma remota em decorrência da pandemia da COVID19. Nesse respectivo evento eu, também, ocupei o espaço da organização geral e dividi a construção coletiva na comissão organizadora com outras (os) colegas do mestrado na Universidade Federal do Sul da Bahia - Campus Sosígenes Costa. Historicamente o Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico-Raciais é organizado pelos mestrandos e mestrandas do PPGER, e essa foi sua terceira edição. A finalidade da última edição foi pensada como um curso direcionado para a formação continuada dos profissionais da educação formal e não formal, e para pessoas interessadas nas questões do ensino em espaços formais e não formais. O foco do evento teve como finalidade explorar a pesquisa aplicada a partir da área do ensino, bem como a garantia da problematização das leis 10639/2003 e 11.645/2008, assim como o plano nacional das diretrizes curriculares para educação das relações raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

experiências adquiridas como militante feminista, professora e mestranda no programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais (PPGER). Mediante a isso, afirmo que meu compromisso como professora precisa ser praticado sobretudo, em uma perspectiva política, pautando na necessidade de se estabelecer uma política educacional antirracista.

Enquanto mulher que nasceu, que vive e, sobretudo, vem se constituindo de forma política, social e culturalmente no Extremo Sul da Bahia tive, desse modo, a oportunidade de observar diversos elementos que conectam esta região. O mapa abaixo mostra que os municípios se interligam através de estradas pavimentadas e vicinais que permitem à sua população mobilidade e consequentemente, uma troca de experiências e outros valores, sejam políticas sociais ou culturais. De tal maneira, quando retomo as memórias da minha infância em Trancoso, também estou me referindo a: Belmonte, Porto Seguro, Canavieiras, Santa Cruz Cabrália e cidades circunvizinhas.

Figura 1- Mapa da Costa do descobrimento



Fonte: Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-15.6195264,-40.3430308,8.5z>. Acesso em: 05 fev. 2021.

Toda esta área fez parte da capitania de Porto Seguro no século XVIII e segundo aponta o pesquisador Thales Silva (2014),

Ocupava uma faixa de terra correspondente ao sul do atual Estado da Bahia e o norte do Espírito Santo. Na direção oeste fazia fronteira com a capitania das Minas Gerais, de onde vinham todos os grandes rios navegáveis que passavam

pela região: rio Grande (atual Jequitinhonha), Mucuri, São Mateus (atualmente Cricaré) e o rio Doce. Eram, portanto, lugares estratégicos, esses leitos fluviais também eram utilizados, por vezes, como rotas de contrabandistas e foi nesse sentido, que as novas vilas assumiram um caráter de controle sobre suas barras (SILVA, 2014, p.32).

Mediante a essa informação é possível perceber como se davam as conexões entre as várias regiões na Capitania de Porto Seguro- BA. Sabe-se que, transitavam não apenas mercadorias, mas também diferentes costumes, crenças e valores. Considerando que a atual região do Extremo Sul baiano integrava o território anteriormente pertencente à Capitania de Porto Seguro e, baseando-se em mecanismos similares é possível inferir que ao longo dos períodos, a região acumulou e compartilhou com sua população sobretudo com mulheres e homens negros diferentes vivências e experiências culturais.

Cabe aqui salientar que o convívio interétnico entre indígenas e africanas/os e seus descendentes se insere como peça fundamental para a compreensão da população do litoral Sul da Bahia, neste sentido o pesquisador Francisco Cancela (2012, p.293), afirma que as uniões entre a população negra e indígena evidenciavam a existência de um intercâmbio cultural entre elas, a formação de alianças políticas, originando com isso, novos traços culturais e fenotípicos tanto indígena que ficou conhecida como “indígenas misturados” como para aquelas de descendência africana.

A argumentação de Francisco Cancela ressalta, ainda, que as relações compartilhadas entre as/os africanas/os e a população indígena se deram diferentemente da política de branqueamento da Coroa portuguesa que incentivava o casamento entre colonos brancos e as indígenas anulando gradualmente as características físicas e culturais da população indígena (CANCELA, 2012). A relação com as/os africanas/os e seus descendentes se deu de forma diferenciada, visto que indígenas e africanas/os além de compartilharem o mesmo lugar geográfico, estavam unidos através das mesmas regras de vigilância e a mesma posição enquanto mão de obra preferencial (CANCELA, 2012). Essa condição acabou diversificando os modos pelos quais se estabeleciam os laços de união entre essas populações.

Os estudos da branquitude ajudam a entender os processos de relações de poder, cuja metáfora do homem tem estado na posição de dominador e opressor. A autora bell hooks (2019), ressalta que o universo desse sujeito está dotado de privilégio, favorecendo-o e contribuindo para que ele esteja em um lugar de destaque, além disso, tudo que faz referência a esse ser é, portanto, valorizado e imposto culturalmente de forma violenta, ou seja, há um grupo que atua em detrimento de outro, isso se dá por meio da superioridade branca, que exclui e marginaliza os corpos negros, entre outros.

Diante dos elementos apontados por Cancela sobre as relações sociais que formaram as características culturais das vilas do litoral sul da Bahia em meados do século XVIII e início do XIX, por meio de intercâmbio cultural, é possível deduzir que tais práticas estiveram presentes não somente naquele período como ressalvadas as devidas especificidades, é admissível alegar que nos dias atuais, experiências similares de trocas presentes no distrito de Trancoso e Belmonte sejam uma herança de quando eram vilas pertencentes à Capitania de Porto Seguro e sua população de indígenas, portugueses, africanas/os e seus descendentes transitavam por esses territórios.

Mediante o Ensaio Corográfico do Império do Brasil, a Província da Bahia era dividida em 18 Comarcas, sendo Porto Seguro nomeada como a 17ª comarca baiana, formada pelas vilas de Canavieiras, Belmonte, Porto Seguro, Trancoso, Santa Cruz e Vila Verde. Cabe acentuar que esses dados são correspondentes à segunda metade do século XVIII, tendo mudanças significativas na jurisdição administrativa no litoral Sul da Província no decorrer do século XIX e até atualidade⁴. Contudo o que interessa aqui não é falar apenas sobre a localização geográfica da região, mas pensar a cultura compartilhada e construída entre as pessoas, os processos pelos quais as populações negras, indígenas e brancas compartilham entre si os costumes, as atividades e os estímulos, sendo moldadas sob o impacto das transformações físicas, mentais e psicossociais, presentes na região. No decorrer do trabalho retomamos essa problematização.

Conforme apresentado anteriormente, percebe-se que a realidade vivida nos dias atuais na região é consequência do seu processo histórico referente ao passado, o que não deixa de refletir em nossas práticas educacionais. Além disso, conhecer as histórias de negras e negros do litoral Sul da Bahia também é conhecer nossa história.

Um dos privilégios que tive em minha experiência docente foi o de poder enquanto professora, transitar em diversas localidades desta região. Em 2019 fui contratada para compor o quadro de docentes da Escola Municipal Honorina Passos, no distrito de Trancoso, momento que me reconectou com minhas memórias da infância intensificadas ao ficar responsável por ministrar o componente curricular intitulado História de Porto Seguro (HPS). A criança negra que brincava no centro histórico teria nesse momento a oportunidade de ocupar um lugar transformador, de onde poderia vislumbrar novas perspectivas para o ensino de história local, com a presença de agentes que construíram as práticas culturais e sociais presentes ali ao longo do tempo, como negras, negros e indígenas.

⁴ Ensaio Corográfico do Império do Brasil oferecido e consagrado a Sua Majestade o Imperador o Senhor D. Pedro II por Alexandre José de Mello Moraes, [...] cronista do império. (RIO DE JANEIRO, 1854, p. 109).

A partir de minhas experiências de pesquisas acadêmicas e de militância, compreendi que poderia pensar um ensino de história relacionado com a realidade das alunas⁵ e alunos. Todavia, um dos meus primeiros desafios para ministrar esse componente estava em construir uma proposta pedagógica capaz de aproximar a turma de um ensino de história que os colocasse no cenário estudado.

As professoras e professores da escola se mostraram muito solícitos ao me passar os materiais que eles usavam no componente, porém, era aquele um momento de construção de novos materiais didáticos para trabalhar com as/os estudantes.

O currículo e materiais didáticos disponíveis para as/os professores que já atuavam na educação básica ainda estavam alinhados a um pensamento que pouco aborda a presença dos sujeitos “comuns” subalternizados, mulheres, negros, indígenas, imigrantes, nativos que tiveram participações políticas, sociais e culturais na formação identitária da região, pois, continuam pautados em uma epistemologia eurocentrada, branca e racista. É necessário que os povos subalternizados deixem de ser objetos do conhecimento e se tornem sujeitos de sua produção, pois é visto que, de modo geral, as práticas educacionais contribuem para manutenção de uma educação preconceituosa e discriminatória.

O caminho para ampliar o conhecimento das professoras/es sobre a região se deu a partir do curso de formação continuada desenvolvido pela Secretaria de Educação do município de Porto Seguro com a cooperação da Universidade do Estado da Bahia UNEB - Campus XVIII, que priorizou temas ligados à história da região por meio de construções epistêmicas que contrapunham ao habitual modelo positivista e eurocêntrico. Este processo foi um passo importante na direção de suplantar o modelo imposto que nega, não problematiza tampouco explica questões de história da população negra, como o racismo.

De acordo com Suely Carneiro (2005), as escolas não estão preparadas ainda para lidar com as situações de racismo e elas mesmas produzem diariamente este despreparo. Sabemos, que a escola não é formada apenas por professoras/es, é, pois, um conjunto de profissionais que necessitam de uma formação continuada aprofundada com intuito de agregar novos saberes para romper a estrutura racista arraigada nos lugares de produção de conhecimentos e na sociedade como um todo.

Ao deparar com situações de negação, seja no mero convívio e na afetividade, seja quando já mergulhado na situação de responsabilidade profissional, o que se vê o despreparo histórico da escola, bem como o despreparo que é

⁵ Partiremos de uma escrita feminista utilizaremos o feminino sempre em primeiro plano quando nos referimos as alunas (os), professoras(res). Pois entendemos que nosso posicionamento político reflete nossa escrita.

produzido cotidianamente na escola para lidar com o racismo. São conteúdos que faltam, abordagens que são negadas, um futuro de convivência e sucesso profissional sequer delineado como possível para a criança e o jovem. Apenas, em tudo, a pura negação. (CARNEIRO, 2005, p.292).

Mesmo com a promulgação da lei 10639/03⁶, a história da população de origem africana no Brasil ainda permanece atrelada a uma historiográfica eurocêntrica, que traz apenas os aspectos da história escravagista, numa perspectiva de coisificação e desumanização própria do racismo.

A lei 10639/03⁷ trouxe alguns avanços no campo educacional com cursos *online* para preparar as/os professoras/es que já estavam em atuação, tanto na academia quanto na educação básica para que soubessem lidar com essa nova realidade, componentes como história da África e cultura afro-brasileira que não faziam parte da grade curricular passaram a fazer, mesmo que, de forma optativa em alguns cursos. Partindo dessa nova legislação foi possível perceber certa preocupação com a formação dos profissionais da educação, no entanto houve também a resistência de muitos que não estavam dispostos a dialogar com uma nova perspectiva epistêmica do ensino descentralizada da perspectiva eurocêntrica.

Cabe destacar que a promulgação da lei foi possível graças a pressão do Movimento Social Negro e de alguns intelectuais que pesquisavam a temática, ou seja, de fora para dentro das instituições de ensino, sobretudo nas Universidade. A quem interessava a mudança epistêmica que colocaria a população negra como protagonistas de suas histórias, falando sobre as experiências de mulheres e homens negras/os?

De acordo com a pesquisadora Iraneide da Silva Soares (2016), o movimento social negro tem passado por processo de modificação ao longo do tempo, além disso, é preciso compreendê-lo como um ato político complexo, ao qual é marcado, também, pela contradição de ideias difundidas. Entretanto, é importante perceber que: as concepções defendidas, nesse lugar de resistência, pautam-se no viés da pluralidade e mudança constante. O movimento social negro está perpassado pelo caminho movido pelas lutas e histórico de violência.

⁶ O sistema de educação brasileiro é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada sob o número 9.394/1996. A Lei 10.639/03 alterou um dos artigos da LDB e que foi modificada novamente pela Lei 11.645/08, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Importante destacar, também, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Parecer 2004. Ao longo do texto, optamos por citar a Lei 10.639/03 por sua importância histórica e política relacionada ao Movimento Social Negro (MORTARI, 2016).

⁷ Determina “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta das/os negras/os 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”, (LEI 10.639/2003).

No entanto, para o movimento social negro e para os intelectuais da área, esta era uma centralidade necessária para combatermos as práticas racistas no Brasil, rompendo com a política de negação e silenciamento cultural é possível pensar uma educação antirracista, a Lei contribui para o reconhecimento do povo negro na formação da cultura brasileira de modo a combater a discriminação racial.

Não se pode negar que a nova legislação inovou as demandas no campo da educação, principalmente para a área de humanas, uma vez que atribui “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” (LEI 10.639/2003). Esse momento de mudanças gerou alguns impasses para as/os professoras/es, segundo as pesquisadoras, Eliane Mimesse Prado e Lilian Elizabete da Silva de Fatima,

Para cumprir com os conteúdos programáticos vêm os desafios do ensino e da formação dos professores, pois a temática implica em enfrentar e desconstruir o mito da democracia racial, tratando de forma adequada as questões raciais existentes na escola e principalmente em sala de aula. O que exige dos docentes conhecimento e formação específica para que se possa fundamentar e executar seu planejamento a fim de garantir o cumprimento da lei. (PRADO; SILVA, 2016, p. 127).

As autoras estão chamando atenção para pontos importantes, se por um lado tinha-se a necessidade de uma reformulação do ensino, com a formação qualificada das/os professoras/es tanto das Universidades como os da educação básica, por outro lado tem-se a urgência da desconstrução do mito da democracia racial.

Ainda segundo as autoras enfrentar a construção epistêmica pautada no mito da democracia racial, requer compreender que este está fundamentado na negação, que acaba fortalecendo a ideia de ausência de conflitos, ou seja, sem racismo, preconceitos étnicos ou discriminação, e essa é uma realidade para muitas/os professoras/es que silenciam essas vivências em sala de aula, que precisariam reconhecer uma mudança real de perspectiva epistêmica, partindo de um novo olhar para realidade.

Não se pode esperar que apenas com a promulgação da lei 10.639/2003 os problemas provenientes de uma sociedade racista sejam extintos. Muito pelo contrário, para além dos avanços no que tange a população africana e afro-brasileira nos bancos escolares, deve-se considerar que a construção historiográfica e epistêmica brasileira ainda continua ligada a uma formação eurocêntrica, e para muitos profissionais da educação propor mudanças efetivas de currículos e propostas didáticas, não é uma demanda necessária. Essa realidade ainda é presente

nas escolas, quando a discussão sobre racismo e sobre a contribuição do povo negro para formação social do Brasil é estudada apenas no dia 20 de novembro, ou até mesmo quando essas demandas são deixadas apenas para as/os professoras/es de humanas, e não ocorre em uma perspectiva interdisciplinar como deveria ser.

O autor Hector Guerra Hernandez (2016), professor adjunto de História da África do Departamento de História da Universidade Federal do Paraná, expõe que durante o processo de promulgação da lei houve um desconforto de seus colegas quando tiveram que pensar uma mudança curricular capaz de compreender a História da África fora dos estereótipos conceituados.

Essa resistência diz muito sobre os moldes teóricos que fundamentam nossa historiografia. Hernandez define essa situação como dependência epistêmica, para o autor, essa dependência,

tem contribuído substancialmente à manutenção de uma ordem na qual muitas identidades e saberes, além de essencializados através de enquadramentos ontológico-excludentes continuam reclusos nas margens da produção do conhecimento, negando cosmovisões e sistemas cognitivos que, por não se encaixarem no modelo eurocêntrico se tornam inconcebíveis se pensados desde suas próprias lógicas ou racionalidades. (HERNANEZ, 2016, p. 35).

Romper com a dependência epistêmica implica numa necessidade de se aprofundar sobre novos saberes, todavia, nem sempre as/os professora/es optam por romper essa barreira. Esse é um dos motivos para que, ainda, hoje tenhamos problemas relacionados ao debate, pois mesmo com um quadro mais qualificado de profissionais, que agem em prol de uma educação antirracista, as fragilidades ainda estão postas nesse cenário.

Não se trata simplesmente de associar esses profissionais a uma formação desqualificada ou ausência de uma formação étnico racial, mais também de considerar que o modelo tradicional de ensino reforça o racismo estrutural (ALMEIDA, 2018). Muitos profissionais da educação têm resistência em abordar temáticas da cultura afro-brasileiras e qualquer tipo de formação continuada que dialogue com as demandas relacionadas ao enfrentamento da discriminação racial também é vista com receio.

Além da necessidade de preparo, bem como de conhecer novas possibilidades e abordagens para o ensino sobre a história da cultura afro-brasileira e dos povos negros no Brasil, é necessário que as/os professoras/es estejam dispostas a reconhecer a existência do racismo, uma vez que reconhecendo sua existência é possível pensar uma educação capaz de mudar essa realidade, na qual as/os professoras/es insiram novas abordagens em sua prática didática. Por

exemplo, devido à nossa formação eurocêntrica e a forte influência do cristianismo, tratar das religiões de matriz africana é ainda um desafio no contexto escolar, isso em virtude da intolerância religiosa, extremamente relacionada à questão racial. Outros aspectos da cultura do povo negro são suprimidos, em virtude da cultura de matriz europeia. (OLIVA, 2003).

A nossa cultura brasileira traz as marcas e a reprodução do pensamento hegemônico ao inferiorizar e suprimir outras formas de produção de saber a partir do processo de transmissão de uma ótica excludente que hierarquiza os corpos não brancos. Entretanto, de acordo com a autora Conceição Evaristo (2009), os textos afro-brasileiros refletem a vivência de pessoas negras, representando as experiências diversificadas que estão presentes na nossa maneira de enxergar o mundo e se relacionar com o mesmo. Nessa esteira de pensamento, é notório que somos seres produtores de cultura e somos constituídos por meio dela, a qual transmitimos significados plurais e mutáveis, que se transformam por meio da prática de produção de saber e interação social, bem como está atravessada pelas modificações que acontecem nas esferas de tempo e espaço.

Mediante a isso, é de fundamental relevância a discussão histórica atrelada as questões culturais, entendendo o quanto é necessário a problematização e combate às práticas opressoras. Mais do que nunca a discussão decolonial se faz necessária, uma vez que esse comportamento presente no contexto educacional é resultado de séculos de colonização. É preciso analisar a nossa sociedade sobre um outro viés de discursão, ou seja, capaz de realizar uma leitura decolonial das nossas relações sociais, partindo do pensamento decolonial latino americano. Conceito defendido por Quijano (2005) contribui para pensarmos o nosso lugar enquanto *Latino-americanos* no mundo, para tanto é necessária uma maior compreensão da raça enquanto conceito que foi criado historicamente, tendo como finalidade a dominação de um determinado “povo” objetivando o desenvolvimento da Europa. Segundo Quijano “a raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumento de classificação social básica da população.” (QUIJANO, 2005, p.117).

Neste sentido, entendemos que romper com as práticas eurocêntricas e atender as demandas do ensino de história numa perspectiva decolonial requer diligências que abranjam além das perspectivas epistemológicas, pois perpassa pela construção de um projeto de ensino no qual os diversos saberes se reconheçam e não desqualifique nenhum saber, mesmo considerando as diferenças entre eles. Visto que a ausência de uma pedagogia que problematize a diversidade do Brasil reflete negativamente na forma com que alunas e alunos internalizam o ensino e aprendizagem.

Entendemos que trabalhar a escravização dos povos negros de forma a humanizar os sujeitos escravizados/os, bem como valorizar suas vivências que tanto influenciaram em nosso entendimento sobre o que define ser negra/negro e indígena no Sul da Bahia, é uma forma de incentivar o interesse das alunas e alunos nas aulas. No entanto, para isso é imprescindível construir novos materiais didáticos e fomentar um currículo que dialogue de fato com a realidade local, caso contrário as aulas de história continuará repetindo os equívocos da história tradicional.

Dessa forma, nesta dissertação temos o objetivo de analisar o processo de ensino aprendizagem através da aplicação do jogo de tabuleiro “Negritude(S)”, direcionado à turma de 8º ano A, da Fundação Educacional Pedro Calmon, no município de Belmonte-BA. Utilizamos o jogo como estratégia didática para ensino de história da escravidão, buscando ampliar a compreensão das/os nossas alunas/os sobre a população negra, seja no passado, ao longo da escravidão, seja nos dias atuais.

Para atingir tal objetivo relacionamos o ensino de história da escravidão com o jogo por meio de uma sequência didática, em que foi abordada a habilidade (EM13CHS101) de História, constante na BNCC, que consistiu em identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. Nesta sequência didática, é possível analisar como a trajetória da população negra escravizada e liberta pode contribuir para promover uma reflexão sobre o racismo na sociedade atual, bem como para consolidar práticas educacionais antirracistas. Dessa forma, o trabalho pedagógico articulado com a história de vida dos sujeitos pode cooperar no processo de problematização do racismo e suas múltiplas violências, com finalidade de construir novas narrativas.

Levando em consideração as aproximações culturais e sociais no litoral Sul da Bahia, como bem sinalizamos anteriormente, neste mestrado optamos por desenvolver essa pesquisa em Belmonte, por já termos construído uma análise sobre o perfil da população escravizada do município. Destacamos, como foi dito, que nas demais vilas da região, os processos foram próximos, conforme pode ser observado em um comparativo com base na pesquisa de Francimauro Coutinho Mendes (2014), sobre a Vila de Porto Seguro, a qual percebemos como se dava as experiências das/os escravizadas/os na respectiva vila, e o trabalho de Wemis Pires Santos (2021), que buscou analisar a trajetória de mulheres e homens escravizados em Canavieiras, Província da Bahia, no período compreendido entre 1850 e 1888.

Para realização de nossa proposta pedagógica, é preciso antes compreender quais são as percepções sobre a história da população negra na cidade de Belmonte-Ba, entre as/os alunas/os da turma do 8º ano A da Fundação Educacional Pedro Calmon.

A partir desse diagnóstico, destacamos como a compreensão histórica sobre a trajetória dessa população pode contribuir para fomentar uma análise crítica, entre as/os estudantes, visando o entendimento e superação das relações que estão dadas sobre o racismo na sociedade atual. Ademais, o conhecimento é um dos principais mecanismos para superação do preconceito racial, e, por isso, acreditamos que investigar a experiência de mulheres escravizadas e homens escravizados é uma forma de humanizar esses sujeitos e de enfrentar a discriminação racial nos dias atuais. Para isso, analisamos a escravidão também sob o viés da subversão das/os escravizados e das formas diárias de resistência.

Apesar da emergência em se abordar a questão a partir da análise do nosso cotidiano, sabemos que não é esta uma tarefa fácil, afinal, temas como racismo, gênero e classe social, são polêmicos e podem gerar conflitos ao serem abordados no contexto escolar, pois são questões que afloram reações que variam entre aversão e interesse. Ou seja, da mesma forma em que existem pessoas que simplesmente rejeitam discutir e analisar essas questões, há também quem se debruce intensamente para problematizar e desconstruir as opressões que foram enraizadas nessa sociedade racista, misógina e sexista como a brasileira. Esses marcadores de resistência são presentes quando pensamos em um ensino que possa inserir tais debates.

Encontramos em bell hooks⁸ uma inspiração para compreender a sala de aula enquanto comunidade de aprendizado entusiasmada, como alguém que entende que não se pode pensar o ensino sem inserir questões referentes à sala de aula. Parto da ideia de que para aproximar as/os discentes e transformar a sala de aula em uma comunidade de aprendizado é necessário trabalhar os entusiasmos da turma, conforme aponta hooks:

o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionalistas e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o

⁸ Sobre o nome de bell hooks ser empregado em letra minúscula: essa prática surge a partir de uma postura da própria autora que criou esse nome em homenagem à sua avó e o emprega em letra minúscula como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa. O presente texto respeita a escolha da autora.

professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. (hooks, 2013, p.17-18).

Em termos do feminismo negro isso pode ser analisado a partir do lugar de escuta⁹, sendo fundamental que a/o professora/o, consiga se relacionar com a turma dando espaço para que eles se sintam envolvidos enquanto uma comunidade. Em nossa atividade escolar buscamos uma prática educacional alinhada ao pensamento de hooks, de forma que possamos construir um lugar de escuta, partilha e de aprendizado, afinal, para consolidar uma educação antirracista é necessário que todos estejam envolvidos. Trazer a vivência de alunas/os para sala de aula é um recurso de aproximação, pois, estamos falando de alunas negras, negros, brancas, brancos, indígenas, em sua multiplicidade, cada um tem sua bagagem.

como professora, reconheço que os alunos de grupos marginalizados têm aula dentro de instituições onde suas, vozes não têm sido nem ouvidas nem acolhidas, quer eles discutam fatos – aqueles que todos nós podemos conhecer -, quer discutam experiências pessoais. Minha pedagogia foi moldada como uma resposta a essa realidade. Se não quero que esses alunos usem a “autoridade da experiência” como meio e afirmar sua voz, posso contornar essa possibilidade levando à sala de aula estratégias pedagógicas que afirmem a presença deles, seu direito de falar de múltiplas maneiras sobre diversos tópicos. Essa estratégia pedagógica se baseia no pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado. Se a experiência for apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar” (hooks, 2003, p.113-114).

Pretendemos problematizar as experiências dos sujeitos escravizadas/os da vila de Belmonte, uma cidade de origem colonial, pois esses discentes possuem vivências cotidianas capazes de dialogar com os tempos passados, com histórias de família, pais, avós. Ao andar pelo centro histórico da cidade é possível visualizar os traços de um período que ainda é presente no dia a dia, traços arquitetônicos nas casas, nos prédios públicos, dentre outros. Em suma, a memória da escravidão presente para essas alunas/os precisa ser escutadas, para que a partir de então, seja possível trazer uma abordagem crítica sobre o ser negra/o no município de Belmonte na atualidade.

⁹ “lugar de escuta” estamos alinhadas com uma política na qual a escuta diz respeito não só a ouvir falas, mas empreender leituras de teorias e produções feitas por minorias, fazendo assim com que essas leituras nos transformem e reverberem em nossas práticas e produções, tornando-as conectadas com a ética da escuta: o exercício da alteridade. Gorjon; Mezzari; Basoli (2019)

Dessa forma como proposta pedagógica de ensino criamos e trabalhamos com um jogo de tabuleiro digital, denominado “Negritude(S)” na turma do 8º A da Fundação Educacional Pedro Calmon, que foi aplicado dentro de uma sequência didática elaborada a partir das competências e habilidades, tendo como aporte historiográfico a pesquisa que desenvolvemos na graduação, cujo objetivo foi analisar aspectos da escravidão em Belmonte, apontando um breve perfil da população escravizada e acentuando as características das relações do mundo do trabalho e da família.

Nesta dissertação, a partir do trabalho já realizado com o levantamento historiográfico e documental, apontamos alguns caminhos para desenvolver um debate crítico com as alunas/os da educação básica, no que tange a presença da população escravizada na região. A referida pesquisa da graduação nos forneceu dados que foram utilizados em sala de aula, contemplando a lei 10639/03 que tornou obrigatório o ensino de história da África e cultura afro-brasileira, em seus múltiplos aspectos.

A nova produção historiográfica sobre a escravidão no Brasil mostra amplas especificidades regionais e trazem à tona um universo de possibilidades de estudos fora do eixo tradicional de pesquisa na Bahia, concentrados apenas em Salvador e no Recôncavo, rompendo com a visão de que a mão-de-obra escravizada na Província baiana aconteceu apenas nesses grandes centros. Nessa nova perspectiva o sertão e o litoral da Bahia ganham destaque e protagonismo. Contudo, como já nos referimos anteriormente as novas produções pouco tem refletido na educação básica, e como bem pontuou Schwartz (1988, p.94). “Falar da Bahia era falar do Recôncavo”. Ainda hoje nas escolas reverbera uma representação de superioridade da capital e regiões metropolitanas para com o interior da Bahia, demarcado historicamente como regiões inferiores, reforçando assim a hegemonia de poder e dominação. Segundo articulou João do Amaral (2017),

a colonialidade se refere a um padrão de poder que não se limita às relações formais de exploração ou dominação colonial, mas envolve também as diversas formas pelas quais as relações intersubjetivas se articulam a partir de posições de domínio e subalternidade. (AMARAL, 2017,p.4)

Partindo dessa perspectiva faz-se necessário uma análise sobre as definições de centro e periferia, a fim de compreendermos como a relação de poder influenciou o campo da educação responsável por definir as pautas tratadas no ensino de história. Segundo Bruna Maria de Azevedo Padilha e Thales Oliveira (2015, p.114) “a produção de conhecimento está intimamente ligada aos interesses políticos de formação e de legitimidade dos discursos”.

Diante dessa perspectiva, entendemos que a Bahia/Recôncavo foi construída historicamente enquanto centro do conhecimento por representar o que Amaral defende como uma posição de domínio em relação as outras regiões mais afastadas da região metropolitana que não estavam diretamente conectadas economicamente e culturalmente, o que silenciou as outras vivências na Bahia como o sertão e o litoral.

Ao tratar da escravidão a referência que se tinha estava atrelada ao contexto geográfico referido e que não traduz a realidade total. Desse modo, à medida que se for dilatando as pesquisas, poderemos compreender qual o impacto que escravização teve para formação da subjetividade da sociedade belmontense, partindo da vivência de negras e negros escravizados/os na região.

Mas afinal, qual o conhecimento das alunas (os) sobre a história da região? Esse questionamento é necessário para pensarmos em um ensino de história que aproxime as/os estudantes e que parta de suas realidades. Até o presente momento, alguns importantes trabalhos sobre o litoral Sul da Bahia estiveram ligados à presença e à resistência dos povos indígenas na região, sobretudo no período colonial (CANCELA, 2012; FERREIRA, 2011). Contudo, as instalações de unidades de ensino superior na região nos últimos anos têm contribuído para o surgimento de trabalhos sobre o período Oitocentista abarcando temáticas como escravidão, rotas comerciais e desenvolvimento econômico (MOREIRA, 2014).

Desta forma, com base na produção historiográfica já existente sobre a região, desenvolvemos o jogo Negritude(S) elaborado no *Power Point*. Esse jogo foi aplicado para turma do 8º ano da Fundação Educacional Pedro Calmon, em Belmonte-Ba. Fizemos uma relação entre o jogo e o ensino de história, apontando como essa ferramenta de auxílio pedagógico pode ser aplicado de forma contextualizada, desenvolvendo outras habilidades de aprendizado e estimulando a criatividade e a participação das/os discente, com a elaboração de um jogo com atenção especial para desenvolver uma proposta de ensino antirracista. Conforme aponta Eva Dayna Felix Carneiro,

O ensino na educação básica é marcado por uma série de particularidades impostas pelos novos tempos, de popularização dos meios de comunicação, de um universo atrativo e desafiador presente nas telas de tablets, celulares e computadores. Em meio a esses tempos de novas tecnologias, de um mundo conectado, com apelos a velocidade e interatividade, um dos maiores problemas pedagógicos enfrentados pelos profissionais da educação é a construção de estratégias que consigam dialogar com esse universo e estimulem os alunos a se interessarem mais pelos conteúdos trabalhados em sala de aula. (CARNEIRO, 2021, p.215).

Nessa perspectiva é visto que precisamos pensar o uso de diferentes linguagens no ambiente escolar enquanto recurso pedagógico, ampliando as chances de tornar as aulas mais atrativas e participativas, revelando-se como estímulo para que alunas/os sintam interesse por determinados temas. No século XXI essa discussão tem se mostrado mais emergente ainda devido aos avanços tecnológicos, pois as/os alunas/os têm acesso as informações de modo efêmero, que além de contribuir para estabelecer novos saberes, por vezes acaba tornando obsoleto os saberes compartilhados em sala de aula.

Nesse sentido, Ciampi (2010), adverte que em meio as informações oferecidas pelos diversos meios midiáticos, tais como a TV, internet, mais do que nunca deve existir uma preocupação sobre como ensinar história nos tempos atuais, repensando o papel da professora neste cenário tecnológico, afinal, à medida em que as necessidades de aprender sofrem alterações, o ensino de história também precisa se adequar as novas dinâmicas.

Para Michel Serres (2013), o ser humano mudou e a nova geração está habituada a um contexto de aprendizagem rápido. Em sua visão, com o polegar as crianças já estão conectadas, no entanto, é necessário compreender que essas crianças e jovens por vezes usam as tecnologias apenas como meras ferramentas para saciar suas vontades momentâneas,

Essas crianças, estão, habitam o virtual. As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. (SERRES, 2013, p.19).

As reflexões de Serres (2013), apontam que é necessário compreender o uso pedagógico das tecnologias, uma vez que os jovens estão acostumados com o acesso imediato à informação, e para o educador fica a necessidade de fazer parte desse novo mundo, afinal, entendendo que “A linguagem mudou, e o trabalho se transformou” (SERRES, 2013, p.21).

Com base nos apontamentos acima, problematizamos o uso das tecnologias na sala de aula partindo da utilização de um jogo. Mas afinal, como é possível fazer uso dessa ferramenta nas aulas de história de modo a conduzir meninas e meninos no processo de aprendizagem?

Esse mecanismo permitiu que as/os estudantes se aproximasse das temáticas abordadas na sala de aula por curiosidade, visto que a atenção e o envolvimento exigidos pelo jogo Negritude(S) contribuiu para aprendizagem histórica. O desenrolar do jogo se deu de acordo com um sistema de regras predeterminado, que guiou as/os jogadoras/es. Para avançar em cada

etapa era necessário ter conhecimento sobre a vida de negras e negros escravizados e livres de Belmonte.

Nosso projeto pedagógico foi pautado na realidade das escolas públicas, as quais têm em seu público muitas vezes alunas/os que não têm acesso a uma grande variedade tecnológica, com aparelhos que suportam jogos pesados. Partindo dessa realidade, desenvolveremos um jogo que pode ser jogado de modo *off-line*, pois seu sistema é leve, podendo ser aberto em celular *androide*, computador e *tabletes*.

É válido ressaltar que quando foi dado início a proposta desse projeto tínhamos como finalidade, a aplicação do jogo no decorrer das aulas que seriam ministradas presencialmente para turma do 8º A da escola citada, pois, estávamos em um cenário educacional que não nos causava estranhamento com aulas presenciais regulares. Contudo, a pandemia causada pelo *Sars-CoV-2* desde 2020 impactou fortemente à educação e, foi necessária uma reformulação do projeto para adequar nossas aulas a nova realidade, uma tentativa do ensino remoto.

A suspensão das aulas presenciais foi uma medida necessária para preservar vidas. Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação se posicionou com a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, e dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas remotas. Nesse ínterim, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 28 de abril de 2020 lançou parecer favorável a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

Na Bahia, o retorno das aulas nas escolas públicas ocorreu de forma gradativa, principalmente no ano de 2021, quando foi necessário reduzir o ano letivo em módulos. Ou seja, o primeiro semestre dedicado para fechar o ano letivo 2020, e o segundo para iniciar e finalizar o 2021. Contudo, apesar dessa situação adversa, conseguimos espaço para realizar as atividades na Fundação Educacional Pedro Calmon, Belmonte-Ba. No município a realidade tecnológica ainda transcorre em grandes dificuldades, e devido ao fato de algumas alunas/os terem pouco acesso à internet, foi necessário desenvolver aulas assíncronas. Uma vez que não foi possível marcar aulas em tempo real com a turma, criamos um espaço de interação, um grupo no *WhatsApp* no qual enviamos vídeos aulas gravadas, permitindo criar condições para um aprendizado participativo. Nesse sentido, o jogo foi fundamental para estimular o interesse da turma, podendo ser usado por outras professoras (res) em diferentes contextos.

No intuito de aumentar o acesso ao jogo Negritude(S) para as/os alunas/os, optamos pelo processo de adaptação, criamos uma diagramação adequada ao formato de cartas contendo as perguntas, juntamente com o uso do tabuleiro, ambos materializados em formato impresso, a fim de que as/os jogadores avançasse nas etapas do jogo.

O jogo *online* e o impresso serão entregues na Fundação Educacional Pedro Calmon, para que as alunas e alunos, que tiveram contato durante a realização desta proposta pedagógica, ou até mesmo, outros estudantes que não participaram deste momento, possam ter a oportunidade de se apropriar desse recurso de ensino, com intuito de ampliar o conhecimento sobre a temática da escravidão. Esse material também foi pensado para um outro público, o corpo docente, ficando a seu critério a utilização desse jogo em suas respectivas aulas.

É necessário destacar que mesmo trazendo o jogo como ferramenta didática, sua aplicação foi articulada com uma proposta de ensino que visou dialogar com esses estudantes, tal como foi a sequência didática que produzimos. Dessa forma, conforme aponta Zabala, compreendemos que a construção de uma sequência didática serve,

como instrumentos que nos permita introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm e do papel que cada um as delas tem no processo de aprendizagem dos meninos e meninas. (ZABALA, 1998, 54).

Partindo desse entendimento a articulação do jogo com a sequência serviu para que as alunas/os tivessem contato com textos que provocaram um debate sobre aspectos da escravidão e da compreensão de como o racismo estrutural permeia a nossa sociedade, afetando diretamente na forma de como nos enxergamos hoje.

A sequência didática está de acordo com Base Nacional Comum Curricular, e aborda aspectos que fazem parte do trabalho com a habilidade (EM13CHS101) de história, que consiste em identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

Para atingir esse escopo, utilizei fontes impressas como o Censo de 1872, documentos manuscritos a exemplo dos registros eclesiásticos de batismo e de óbito da freguesia de Nossa Senhora do Carmo do século XIX, dados recentes do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e algumas reportagens atuais que retratam os trabalhos análogos a escravidão no Brasil. Partindo da análise dessas fontes em sala de aula dialogamos com outra habilidade da BNCC (EF08HI20), a fim de identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas, visto que, a partir da análise dessas fontes, as alunas/os identificaram como a escravidão marcou nossa sociedade atual. Se basear na realidade regional é fundamental para que as/os alunas/os compreendam o contexto que estão inseridos, aproximando ainda mais a temática da aula da

sua realidade circundante, possibilitando que identifiquem os marcos históricos do lugar em que vivem e compreendam seus significados.

O estudo de História Local emerge do contexto de reformulações da historiografia, à medida que em que se foi aderindo e ampliando os objetos e métodos de pesquisa, a fim de tratar acerca do ensino de História no contexto escolar, sem que houvesse negação das análises estruturais, os historiadores se atentaram para o estudo do cotidiano e das microestruturas locais, refletindo num “novo olhar sobre o indivíduo, sua ação e sua posição na história.” (GUARINELLO, 2004, p. 21). No entanto, de acordo com Schmidt (2007) algumas precauções devem ser tomadas quando se trabalha com História Local como abordagem para o ensino da disciplina. O primeiro cuidado a ser observado diz respeito ao anacronismo e o isolamento do local, como se ele contivesse em si mesmo explicação para amplas questões históricas.

Ressaltamos que mesmo se tratando de uma proposta de ensino antirracista, pode ser aplicado em outras turmas do 8º ano, desde que se observe as diversidades e especificidades pelas/os professora/es. Por isso, o roteiro desenvolvido pode ser aplicado em diferentes turmas após o conhecimento das mesmas, para que a partir de então seja realizado ajustes necessários. Como bell hooks destaca, “compreendemos que cada sala de aula é diferente e que as estratégias têm que ser constantemente modificadas, inventadas e reconstruídas para dar conta de cada nova experiência de ensino” (hooks, 2013, p.21).

O objetivo dessa abordagem no ensino de História é servir como ponto de partida para compreensão de problemáticas acerca da escravidão e os desdobramentos não podem ser vistos de forma isolada, pois algumas explicações para a realidade de Belmonte, estão conectadas aos processos mais amplos a nível regional, estadual, nacional e até mesmos ao global, já que vivemos em um mundo globalizado.

Nesse sentido, ao estudar escravidão em Belmonte, por exemplo, as alunas/os precisam perceber que falamos de um fato histórico que fez parte do cotidiano da cidade e dos seus antepassados. Historicamente, a permanência de um ensino que neutraliza as experiências de mulheres negras e homens negros, fez com que a população negra acabasse não se reconhecendo como peça fundamental da construção social, política, econômica e cultural do Brasil. O espelho eurocêntrico faz com que corpos negros se tornassem “alvos”. Como diz a professora e feminista negra bell hooks (2013), precisamos praticar uma pedagogia que se aproxime da realidade de alunas e alunos de forma que respeite e proteja as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.

Para tanto utilizei autores que abordam a escravidão em perspectivas que partem do princípio da humanização do sujeito escravizada/o, vendo-o como agente histórico integrante

de redes de relações sociais teóricos como Eugene Genovese (1988) e os trabalhos que foram influenciados teoricamente por Edward P. Thompson (1981), mostram que as pessoas têm relações numa sociedade estruturada; incluídas os processos de produção baseados na exploração e na necessidade de manter o poder sobre os dominados, sendo assim a população dominada passa a identificar pontos de interesses adversos e, por isso, começa a se confrontar.

Dentro desta perspectiva proposta por Thompson (1981) a nova historiografia sobre escravidão parte da percepção de que para demonstrar as manobras realizadas pelas/os escravizadas/os como forma de resistência, é necessário partir das experiências desses sujeitos.

Segundo Slenes (2010), havia uma utilidade política em retratar a/o escravizada/o como vítima, incapaz de estabelecer relações sólidas entre seus pares e de lutar por melhores condições de vida. A/o escravizada/o era simplesmente esmagada por um determinado tipo de “sistema colonial” ou “instituição total”. Não havia motivos para apresentá-los como seres criativos e capazes de desenvolverem manobras que desafiavam o sistema escravista.

A gente tá falando das noções de consciência e de memória. Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade. Mas a memória tem suas astúcias, seu jogo de cintura: por isso, ela fala através das mancadas do discurso da consciência. O que a gente vai tentar é sacar esse jogo aí, das duas, também chamado de dialética. E, no que se refere à gente, à crioula, a gente saca que a consciência faz tudo prá nossa história ser esquecida, tirada de cena. E apela prá tudo nesse sentido (1). Só que isso tá aí... e fala. (GONZALEZ, 1980, p.226-227).

Partindo dessa percepção analisamos as condições das/os estudantes do 8º ano da Fundação Pedro Calmon, que tiveram sua memória forjada a partir de estereótipos racistas sobre a população negra no Brasil. Assim trabalhamos a memória enquanto uma identidade descolonizada, que se forma ou a partir de uma visão mais histórica ou com base em amnésias sobre fatos que ocorreram, e que ao longo do tempo foram vítimas de todo tipo de extermínio, de negação e de exclusão, que existem hoje por meio da consciência presente do nosso mundo, em geral, atrelada mais ao processo de amnésia. Segundo Gonzalez (1980), o sujeito negro deve ser entendido como ativo, e não como um objeto coisificado ou alienado em uma consciência

hegemonicamente opressora, por isso com base nas informações da memória, o sujeito da episteme pauta-se na resistência imposta pela consciência cultural de caráter racista e sexista.

É nesse sentido que a História Local contribui para o constante processo de uma formação crítica sobre a memória histórica das/os estudantes, pois, através de um estudo investigativo de sua realidade a/o estudante passa a compreender questões mais amplas e complexas, sempre em diálogo com seu contexto. É importante destacar que não cabe a nós formar a memória histórica das/os alunas/os, pois já a possuem. Ela é resultado justamente do contexto em que foram formadas e se constituíram enquanto sujeitos. Desse modo, a formação dessa memória independe de instrução escolar para que seja formada, uma vez que a consciência dos sujeitos pode ser construída nos terreiros, em igrejas, em rodas de capoeira, em movimentos sociais, em núcleos familiares, dentre outros espaços, segundo Gonzalez (1980).

Conforme apontado anteriormente, nosso objetivo central consistiu em analisar como o ensino sobre a história e trajetória da população negra no Sul da Bahia pode contribuir para fomentar a reflexão sobre o racismo na sociedade atual, bem como para consolidar práticas educacionais antirracistas. Tal abordagem teve como objetivo final a elaboração de um material didático no formato de um jogo, sobre a população negra escravizada na vila de Belmonte. Tendo ciência, é claro, sobre os lugares que estavam subjugados, demos atenção especial ao viés de resistência e mobilidade social como forma de humanizar esses sujeitos. Mas qual seria a importância de desenvolver essa temática nos dias atuais? Sobre essa questão, a provocação de Lélia Gonzalez é muito pertinente. Assim escreve a autora:

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto. (GONZALEZ, 1980, p.226).

No Brasil a temática racial tem sido muito discutida atualmente, pois o momento tem fomentado grandes discussões, quase sempre apresentadas pelas redes sociais. O destaque dado à questão se vale, em sua maioria, pela grande relevância exercida pelas mídias em nossos dias, o que faz transparecer na dinâmica das relações sociais existentes a arquitetura de uma sociedade fundamentada no mito de uma democracia racial, cuja urgência de debater o tema se faz mais que necessário. É nesse sentido, que pensar a construção e aplicação de projetos que discutem o racismo, como forma de ampliação desse debate, de modo que se permite

demonstrar como o “jogo da dissimilação” está presente em nossos dias, e permeia todos os âmbitos de nossa sociedade.

O racismo no Brasil tem se apresentado de forma crônica e mesmo com a adoção de políticas afirmativas e da criminalização dos atos de racismo, as hierarquias sociais pautadas em critérios de cor e a desigualdade social, também regulada em critérios de cor, alcançam índices alarmantes. Nestes termos, ressaltamos a importância das ações educacionais antirracistas, assim como a essencialidade das ações de afirmação social, política e cultural da população negra, como mecanismos fundamentais no enfrentamento das desigualdades raciais.

Na história do Brasil, a questão racial consolidou-se através de organismos legítimos, como a escravidão, definidora do lugar social que cada indivíduo, branco ou negro, ocuparia na sociedade. O fim da escravidão, entretanto, não trouxe mudanças significativas nem garantiu a população negra a conquista de direitos sociais e políticos, e a cor, continuou a ser usada de modo racializado (GUIMARÃES, 1995), de forma que ainda hoje, ele está presente em nossa sociedade, e se apresenta ainda como definidor de hierarquias social, política e cultural.

Nesse sentido, pensar em uma sociedade estruturada em torno do respeito e da garantia de direitos sociais e políticos para todos os grupos étnico-culturais, existente hoje em nosso país, exige lançar mão de estratégias capazes de trazer resultados a curto, médio e longo prazo.

A revisão dos valores eurocêntricos também presentes nos livros de história e que foram massificados pela grande mídia e pelos discursos de aceitação e afirmação social, contribuem para desqualificar e inferiorizar a população negra, sua cultura, valores, religião, estética *etc.* Afirmar os direitos da população negra, e discutir as relações raciais existentes no Brasil pressupõe questionar os valores predominantes, definidores de hierarquias sociais.

Lima e Vala (2004, p. 401), destacam em seu estudo, que apesar do avanço nas discussões raciais e promoção de políticas de reparação para população negra, assim como a diminuição dos estereótipos ligados a este grupo, “novas e mais sofisticadas formas de expressão do preconceito e do racismo têm surgido” em nosso cotidiano, endossando a discriminação tanto nas relações institucionais quanto nas interpessoais e a desigualdade racial entre brancos e negros. Uma das estratégias pela qual as novas expressões racistas eclodem, fundamentam-se em parâmetros meritocráticos e nos princípios democráticos de nossa constituição. O fato de não existir em nosso país uma legislação racista e discriminatória, são os argumentos que as elites utilizam contra as políticas de reparação social (LIMA; VALA, 2004). Compreender como nossa sociedade foi constituída, percebendo as relações desiguais entre brancos e negros, é fundamental para combater esse tipo de iniciativa que prevê a

manutenção dos privilégios dos grupos dominantes, em detrimento da conquista de direitos pelos grupos historicamente desfavorecidos.

No Brasil contemporâneo é evidente o impacto das hierárquicas relações raciais na sociedade. Nas dimensões do trabalho, da justiça, do acesso à cultura e educação, aos bens de consumo, a moradia, etc. Existe uma larga desvantagem entre a população negra e a branca. Uma das principais marcas do racismo na sociedade brasileira, no entanto, é perceptível no violento convívio do povo negro com a polícia e o alarmante número de homicídios que vitimam essa população, sobretudo jovem, nas periferias das capitais e no interior do país, conforme aponta Soares (SOARES, 2007).

O quadro de violência, com claro recorte racial e de idade que vivemos já há muito tempo, evidenciam a existência de um genocídio contra a população negra, vítima das dinâmicas criminais existentes num país desigual, comandando por grupos privilegiados. Nesse sentido, cada vez mais se faz necessário pensar em práticas escolares que estejam dispostas a colocar em pauta essa situação de violência para com os povos negros. Como bem assinala Nilma Lino Gomes na entrevista “Caminhos para uma Educação antirracista” no *youtube*.

Vivemos um momento no mundo e no Brasil muito difícil, especialmente para os setores que têm um histórico de luta contra a exclusão, a desigualdade e as opressões. E a população negra faz parte desse grupo. Quando pensamos educação antirracista, estamos pensando em uma educação que não somente considere que o racismo é crime, ratificando o que a Constituição federal de 1988 diz, mas que entende que é possível educar e formar para as relações étnico-raciais. Isso tudo que nós aprendemos e organizamos como forma de pensamento tem muito a ver com nossa ancestralidade, com o que nos foi deixado como legado, com o que aprendemos em nossas famílias, com nossas mães e avós negras (GOMES, 2020, *youtube*)

Desta forma, o presente trabalho teve dois papéis fundamentais. Desenvolver uma proposta de ensino com a incorporação de um jogo como recursos pedagógico pautado em uma epistemologia antirracista e promover um ensino que dialogasse com a realidade das alunas (os). A nossa perspectiva adotada para realização desta dissertação e da intervenção pedagógica é a pesquisa-ação, que consiste em uma investigação baseada na autorreflexão coletiva. Segundo David Tripp “a pesquisa-ação educacional é principalmente 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).

Partindo da pesquisa-ação buscamos compreender a ligação entre a teoria e a prática, buscando conscientemente, intervir na prática de maneira a atuar no sentido de alterá-la mesmo

durante o desenvolvimento do processo e não guardar os resultados finais para propor ou sugerir mudanças na realidade, com a colaboração das/os estudantes será possível construir uma prática didática que as/os coloque como participantes ativas/os nas aulas.

A dissertação encontra-se estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo denominado “*Revisitando o passado para analisar o presente: mulheres e homens escravizados na vila de Belmonte 1867-1888*”, dividimos em dois momentos, inicialmente apresentando algumas reflexões sobre a educação antirracista e a lei 10.639/2003, analisando como a constituição do pensamento ocidental na modernidade colaborou para definir estruturas em que a raça foi posta como elemento central. Já no segundo momento faremos um discurso panorâmico sobre a história de Belmonte na segunda metade do século XIX, evidenciando a trajetória da população negra escravizada na formação da Vila. O objetivo desse capítulo foi apresentar como a estrutura de poder definiu e define o cenário educacional no Brasil, correlacionando com a questão racial. Para tanto recuamos um pouco na história para analisar como a população escravizada da Vila de Belmonte conseguiu se articular socialmente, analisando o cenário econômico-comercial, alguns elementos do processo de trocas culturais para população cativa bem como o convívio interétnico entre indígenas, europeus, africanos e seus descendentes por se inserir como peça fundamental para compreendermos a população belmontense.

Esse recuo historiográfico foi pertinente para problematizarmos os caminhos trilhados pela população negra no município partindo da demarcação social da escravidão, período que deixou grandes marcas raciais para população negra hoje. Para primeira parte do capítulo realizamos um levantamento bibliográfico referente aos temas propostos, e, para o segundo momento revisitamos nosso Trabalho de conclusão de curso – TCC da graduação, do curso de Licenciatura em História pesquisa que construímos e defendemos na UNEB do curso de história em 2017.

No segundo capítulo intitulado “*Laras, Kamilas, Marcos, Luans: Por um ensino de história que valorize a existência de alunas/os*” apresentamos o perfil social da turma do 8º A da Fundação Educacional Pedro Calmon. Afinal, para que seja possível construir um ensino de história antirracista e libertador, é necessário conhecer para quem essa educação será direcionada, sendo assim, buscamos conhecer quem é a nossa/o aluna/aluno, sua idade, gênero, cor/raça, sua condição socioeconômica, sua estrutura familiar, as dificuldades enfrentadas, dentre outras questões. Apresentamos ao longo desse capítulo a cidade de Belmonte, sua localização geográfica, demografia, atividades econômicas e sociais na atualidade.

No terceiro e último capítulo denominado: “*Brincadeira*” *Antirracista*: O jogo negritude(s) como estratégia didática no ensino de história da escravidão e racismo a abordagem predominante consistiu na descrição e da análise da prática pedagógica desenvolvida com as/os alunas e alunos do 8º ano A da Fundação Educacional Pedro Calmon, esse capítulo foi dividido em três momentos: análise das atividades desenvolvidas pelas/os estudantes, que tiveram como guia a sequência didática, no segundo momento apresentamos o jogo “Negritude(S) como proposta de ensino, e pôr fim a analisamos as narrativas que as alunas/os registraram sobre a suas experiências com o jogo, problematizando se o jogo enquanto estratégia didática provou um engajamento e motivação das/os estudantes, levando em consideração os impactos da pandemia causada pelo *Sars-CoV-2* desde 2020.

Optamos por manter o sigilo das/os alunas e alunos que participaram ativamente durante a aplicação da nossa proposta pedagógica, no intuito de não expor esses jovens. Desse modo, utilizamos essa metodologia vislumbrando duas oportunidades, primeiro que os nomes utilizados trariam o anonimado para as alunas e alunos e segundo vimos nesse momento a oportunidade de trazer nomes de mulheres e homens livres e escravizados que viveram na Vila de Belmonte no século XIX. Na elaboração dessa etapa compreendemos que a escolha dos nomes, mesmo que inicialmente pensado para manter o anonimado das/os estudantes, poderia ser compreendido como uma forma de carregar algumas referências dos nossos ancestrais visto aqui como sujeitos. Partilhar a feitura dos nomes gerou um efeito interessante na humanização desses sujeitos aproximando-os dessa da pesquisa que também é sobre elas e eles, livres e escravizados da Vila de Belmonte.



REVISITANDO O PASSADO PARA ANALISAR O PRESENTE: MULHERES E HOMENS ESCRAVIZADOS NA VILA DE BELMONTE 1867-1888

Enquanto a questão negra não for assumida pela sociedade brasileira como um todo: negros, brancos e nós todos juntos refletirmos, avaliarmos, desenvolvermos uma práxis de conscientização da questão da discriminação racial neste país, vai ser muito difícil no Brasil, chegar ao ponto de efetivamente ser uma democracia racial. (GONZALEZ, 2019, p.223).

A epígrafe acima, de autoria da pesquisadora Lélia Gonzalez, mulher, negra, militante e educadora, pode ser compreendida como um chamado à reflexão sobre a importância de construirmos uma política para a diversidade e para educação das relações étnico-raciais na escola. Dentro desse ponto de vista, entendemos que para se pensar uma sociedade pautada numa verdadeira democracia racial se faz necessário criar estratégias didáticas na educação que envolvam toda sua diversidade.

Compreendemos que para uma efetiva construção de uma educação antirracista não devemos apenas recontar a história da população negra no Brasil, dando ênfase para a desigualdade social. Precisamos também visibilizar ao legado de resistências e conquistas históricas de mulheres negras e homens negros na formação histórica e cultural do país, conquistas que refletiram diretamente na cultura, na política, bem como nas construções de famílias e comunidades negras. Todo esse cenário pode favorecer ensino, desde que se adote uma política educacional, comprometida e que dialogue com estas questões e com o conjunto escolar.

Esses apontamentos nos mostram o quão é desafiador implementar uma educação antirracista e um currículo intercultural, nas escolas brasileiras, pois, é necessário pensar ativamente em uma proposta de ensino que dialogue diretamente com os sujeitos que compõem a sala de aula. Para que o ensino de história seja transgressor, se faz necessário não apenas conteúdos programáticos fundamentados nos princípios epistêmicos já consolidados, mas uma percepção crítica do mundo, e de si, bem como a revisão do conhecimento que adquirimos ao longo de nossas vidas. É preciso retomar a história do povo negro, repensando a escravidão em uma perspectiva antirracista compreendendo as várias formas de resistência vivenciada por eles nesse contexto social.

Não devemos criar uma trincheira na sala de aula, pensando um ensino étnico apenas para as alunas/os negras/os, pois é fundamental trazer um diálogo com estudantes brancos, negros e indígenas. Ao compreendermos que o racismo é estrutural temos que levar em conta que não podemos pensar uma formação que exclua os estudantes brancos do debate, afinal é essa população que em maioria, fórmula as leis no Brasil, que julga e comete os casos de racismo e injúria racial. Desse modo, para pensarmos uma educação com um viés transgressor, precisamos dialogar com os discentes em sua diversidade, caso contrário os brancos continuarão oprimindo e violentando a população negra.

Partindo das questões acima expostas, este capítulo cumpre um duplo exercício de contextualização. O primeiro é mais de cunho teórico e nele analisaremos como a constituição do pensamento ocidental na modernidade colaborou para definir estruturas de dominação em que a raça foi posta como elemento central. O segundo momento contextual remonta ao século XIX e traz como objetivo ampliar a compreensão histórica sobre a trajetória da população negra na formação da cidade de Belmonte. Esses estudos históricos serão referências para definir nossa abordagem pedagógica na intervenção escolar e são importantes à medida que elucidam histórias negligenciadas ao longo do tempo. Como dito, conhecer o passado histórico dessa população é fundamental para que no presente a população negra de Belmonte possa se (re)conhecer, para que o lugar de agente histórico de seus antepassados seja reivindicado e para forjar posicionamentos antirracistas em nossa sociedade.

1.1 Caminhos para construir uma educação antirracista

Discutir a questão racial associada aos espaços educacionais no Brasil tendo em vista o alcance de uma educação antirracista implica refletir sobre os diferenciados princípios epistemológicos, teóricos e políticos que definiram as bases do nosso conhecimento e forjaram estruturas de poder que reforçam ou reproduzem diferentes tipos opressões, mas, especialmente, a racial e de gênero. Todavia, esse exercício de reflexão exige certa contextualização sobre os referenciais teóricos que legitimarão a segunda questão. Em resumo, nossa proposição aqui é iniciar uma discussão sobre as estruturas de poder que definiram e definem o cenário educacional no Brasil, correlacionando com a questão racial.

Para isso, traremos inicialmente uma abordagem segundo a perspectiva dos estudos latino-americanos sobre decolonialidade. Todavia, ressaltamos que embora apresentemos aqui um panorama teórico sobre o pensamento decolonial e destaquemos sua pertinência para compreensão das problemáticas que aqui serão expostas, esta pesquisa não se inscreve

exclusivamente segundo o seu ponto de vista. Apesar do diálogo com pesquisadores que atuam no âmbito da América Latina seja os que consolidaram os pressupostos da teoria da decolonialidade, sejam os que construíram análises sobre nossos problemas sociais de forma autônoma e na contramão do eurocentrismo, também dialogamos com pesquisadores vinculados aos centros acadêmicos europeus e norte-americano.

Embora existam convergências epistêmicas entre os diferentes grupos, sobretudo no tocante a questão das relações étnicas raciais, do ponto de vista da decolonialidade, associado ao lugar epistêmico, está o lugar social. Desse modo, buscaremos reconhecer a contribuição acadêmica e política de autores que não compartilham o mesmo lugar social que os latinos, mas, também, daremos ênfase as “interpretações e práticas políticas e culturais é a restituição da fala e da produção teórica e política de sujeitos que até então foram vistos como destituídos da condição de fala e da habilidade de produção de teorias e projetos políticos” (COSTA; GROSGUÉL, 2016, p.20).

Os estudos decoloniais germinaram ao longo da década de 1990 principalmente nos países de colonização espanhola, apresentando-se como um movimento emancipatório e libertador na perspectiva de repensar a posição da América Latina no Sistema Mundo¹⁰, bem como a relação e os impactos da modernidade sobre os povos submetidos ao colonialismo. A revisão histórica sobre a constituição da era moderna e seus impactos articulou uma série de questões dando origem ao conceito de *colonialidade*, que diferente de colonialismo, enquanto fenômeno histórico datado, se constitui como,

[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2000, p. 342).

De acordo com os apontamentos de Quijano (2000), os mecanismos de poder instaurados pelas nações colonizadoras a partir do século XVI não se reproduziram exclusivamente pelo viés da dominação política e econômica, sem gerar outros desdobramentos sobre as relações, sobre o controle dos recursos, do trabalho e da população. Tratou-se, de fato, de um sistema de dominação muito mais sofisticado que sobreviveu ao fim do colonialismo e

¹⁰ A categoria se refere ao padrão específico de poder europeu como centro do capitalismo mundial, que além de possuir o controle sobre o mercado mundial, impôs o domínio colonial a todas as regiões e povos do planeta do planeta, incorporando-as ao seu Sistema-Mundo (QUIJANO, 2000, p. 121).

continua a ser responsável por minar ou apagar a existência objetiva e subjetiva da população que habita, principalmente, os territórios outrora colonizados na América. Seria este a marca mais definida do capitalismo e o seu padrão mundial de poder.

A colonialidade se firmou, portanto, como a principal característica do mundo moderno capitalista, e este, por conseguinte, se formou em completa dependência em relação a colonização da América. Neste continente foi inaugurado um novo tipo de relação assimétrica de poder, responsável por subalternizar um conjunto de povos nativos, bem como aqueles trazidos pela diáspora africana, no qual as diferenciações estabelecidas basearam-se em critérios de raça, gênero e trabalho.

No interior da noção de colonialidade do poder houve uma expansão para outros âmbitos estruturados em torno do sistema de dominação, do qual destacamos aqui quatro conceitos, a colonialidade do *ser*, do *saber*, da *natureza* e do *gênero*. A do *ser*, compreende-se por meio da permanente violação e negação de qualquer condição de existência que não seja a moderna/capitalista, e, é responsável por deteriorar e até mesmo furtar a humanidade e a liberdade do outro. A segunda noção se manifesta a partir da desqualificação epistêmica dos saberes do outro, em virtude de um conhecimento eurocêntrico que universalizou as experiências da Europa Ocidental como o modelo a seguir. A colonialidade da natureza aponta como esta tem sido utilizada de forma super explorada para atender as necessidades do capitalismo. Por fim, a de gênero aponta como as relações modernas foram construídas seguindo padrões machistas e heteronormativos. (QUINTERO, et al, 2019).

Entre as contribuições no campo teórico destaca-se a tentativa de “recuperar e reatualizar o pensamento crítico latino-americano em linhas críticas e contextos específicos”, (QUINTERO, et al., 2019, p. 9), buscando referências alternativas para tentar superar a colonialidade. Aqui, é válido considerar que o pensamento decolonial não é algo inédito nos países latinos, mas no contexto atual, ele é inovador por colocar novas lentes sobre velhos problemas latino-americanos (BALLESTRIN, 2013). Neste ponto, surge o terceiro elemento da relação modernidade/colonialidade, isto é, a *decolonialidade*, que se apresenta como uma possibilidade de desconstrução da dominação no mundo globalizado, afinal, como ponderou Quijano (2019, p. 138-139), “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.”

Nos quadros dos estudos decoloniais observou-se que um dos elementos centrais para se pensar o lugar dos povos latino-americanos no Sistema Mundo, bem como o seu processo de libertação, é a compreensão sobre a criação histórica da noção de raça como uma construção

mental que expressa a experiência básica da dominação ao longo dos séculos. Não há precedente na América de hierarquização humana seguindo diferenças fenotípicas, senão após o início da colonização. Desde então, a “raça e identidade racial foi estabelecida como instrumento de classificação social básica” (QUIJANO, 2005, p.117), da população mundial, determinando, inclusive, a divisão das relações de trabalho e o lugar social que cada indivíduo ocupava na sociedade ao longo de mais de 500 anos.

A América latina, portanto, foi o grande laboratório em que se legitimou a relação de dominação pelos conquistadores baseados na ideia de raça, e, embora pelo Tratado de Tordesilhas o Novo Mundo fosse dividido entre duas Coras, o *modus operandi* de Espanha e Portugal no tocante à relação com os nativos e com as escravizadas (os) de origem africana foi de colonialidade. No Brasil, os desdobramentos dessa relação foram investigados por intelectuais brasileiros, diga-se de passagem, homens brancos, ligados a diferentes campos científicos ao longo do século XX, e que em geral, situaram a problemática da questão racial como um elemento intrínseco a formação nacional brasileira (TRAPP, 2019).

Se no período colonial e imperial brasileiro as hierarquias raciais eram legítimas a ponto de justificar a escravização de povos nativos e africanos, o pós-abolição não foi capaz de nivelar as relações entre os diferentes indivíduos. Na verdade, elas foram reformuladas, a fim de atenderem a estrutura de dominação moderna naquele contexto específico, demonstrando que a colonialidade é um mecanismo de dominação em constante atualização.

No campo dos estudos históricos mais recentes, a pesquisadora baiana Wlamyra Albuquerque (2012), identificou uma conexão sistemática entre a extinção do sistema escravista e a questão racial no Brasil. Em sua perspectiva, houve no pós-abolição um processo velado de racialização das relações que estabeleceu critérios diferenciados de cidadania e a construção de lugares qualitativamente distintos entre negros e brancos. Tal constatação é evidente na sociedade brasileira nas dimensões do trabalho, da justiça, do acesso à cultura e educação, aos bens de consumo, a moradia, dentre outros. Uma das consequências mais cruéis desse processo consiste na negação da identidade negra por milhares de pessoas, que a associam a um estado de subalternidade devido à violência da escravidão e aos estigmas sociais dela decorrentes (ALBUQUERQUE, 2012).

Há, portanto, uma estrutura de dominação racial, como bem definiu Sílvio Luiz de Almeida (2018), que envolve diferentes dimensões da vida humana, por isso, surge a necessidade de consolidar novos mecanismos de libertação em relação a colonialidade. Para isso, uma etapa importante é repensar o conhecimento acumulado ao longo dos últimos séculos e redesenhar nossas instituições, reconstruindo narrativas que rompam com lógicas explicativas

que nos distanciam de nossa história e de nossas práticas cotidianas. Esse é um grande desafio, pois o conhecimento é um elemento chave na manutenção da hegemonia e, também, porque há mais de cinco séculos o pensamento eurocêntrico desqualifica e impõe a classificação dos povos em termos raciais. Nesse sentido,

o eurocentrismo funciona como um locus epistêmico de onde se constrói um modelo de conhecimento que, por um lado, universaliza a experiência local europeia como modelo normativo a seguir e, por outro, designa seus dispositivos de conhecimento como os únicos válidos. O vínculo específico entre conhecimento e poder também se apoia na eficácia naturalizadora da construção discursiva dos saberes sociais modernos, legitimando assim as atuais relações assimétricas de poder (QUINTERO et AL 2019, p. 7).

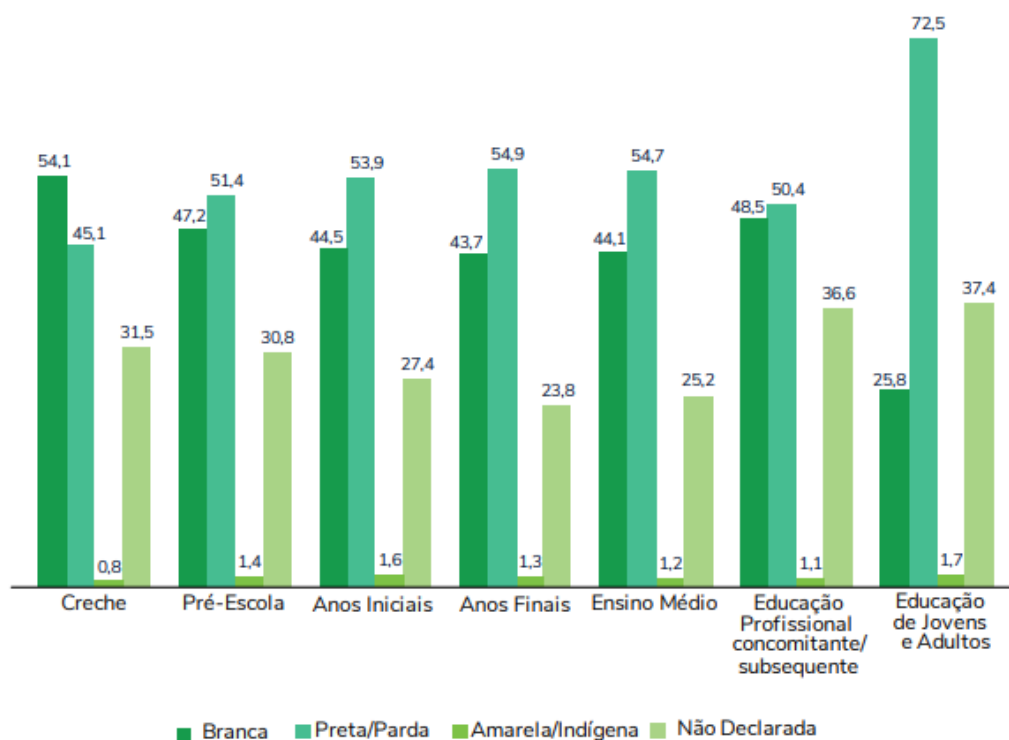
Nem a independência do Brasil nem a Proclamação da República cindiram o domínio eurocêntrico no campo político e epistemológico, relegando aos grupos subalternos o lugar de objeto, mas nunca de sujeito da produção do conhecimento. Tanto na dimensão do pensamento social e histórico brasileiro, como em outras matrizes epistemológicas, houve uma completa ausência de pesquisadoras/os negras/os, mesmo quando se tratava da compreensão sobre a história da população afro-brasileira e sobre a problemática da raça do país. Ângela Figueiredo denomina essa situação como uma “política do esquecimento”, pois a hegemonia epistemológica vigente nas universidades encobriu as hierarquias raciais de poder nesses espaços de produção do conhecimento, silenciando e marginalizando as epistêmes negras (FIGUEIREDO, 2017). Tal fato pode ser notado na inscrição de neutralidade e objetividade do conhecimento científico, princípio filosófico e epistêmico euro-ocidental, que na verdade, imprime o ponto de vista de indivíduos brancos sobre seus objetos de estudo. Nas palavras de Ângela Figueiredo,

Desse modo, os pesquisadores negros não só historicamente estiveram à margem, como ainda, na maioria das vezes, são tratados com desconfiança, já que a proximidade com o tema e a perspectiva política presente nos estudos, muitas vezes, servem de argumento para desqualificar a produção de intelectuais negros, por estarem demasiadamente próximos do objeto e, portanto, supostamente não terem a necessária neutralidade e objetividade para analisar um fenômeno social do qual fazem partes (FIGUEIREDO, 2017, p. 89).

O racismo científico produzido nos centros acadêmicos vem repercutindo na seleção dos conteúdos apresentados nos currículos da educação básica, reproduzindo saberes e narrativas excludentes. No tocante à África, por exemplo, Anderson Oliva alerta para a

permanência de um vazio sobre sua história nos bancos escolares, situação que se reverbera por meio do silenciamento ou de lembranças e imagens marcadas por estereótipos e preconceitos, entre a maioria das alunas (os). Numericamente, as escolas públicas brasileiras são compostas e refletem nossa diversidade étnico racial, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1-Percentual de matrículas por cor/raça segundo etapas de ensino- Brasil – 2019



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base no Censo da Educação Básica.

Como se vê, com exceção das matrículas na creche, nas demais etapas da educação escolar o grupo majoritário é formado por pessoas pardas e negras. Como foi dito, apesar dessa composição diversa, os currículos escolares, as práticas docentes e de gestores contribuem para que as instituições escolares se tornem um espaço de propagação do racismo, cristalizando ideologias de grupos dominantes, homogeneizando a cultura e estabelecendo padrões sociais e estéticos eurocêntricos. No caso do Brasil, o historiador alerta ainda para fatores relacionados a intolerância religiosa, já que muitos professores, dos quais boa parte não teve a devida formação sobre a história do continente africano e do povo negro, muitas vezes não se dispõem a falar sobre a cultura e sobre religiões afro-brasileiras em virtude de seus posicionamentos religiosos, em geral, de vertente cristã (OLIVA, 2009).

Em vista dos apontamentos acima destacados, qual caminho poderíamos seguir a fim de superar e enfrentar o racismo/colonialismo nas instituições de ensino, efetivando o processo de descolonização, e em que medida o Brasil está avançado na superação do eurocentrismo?

Em primeiro lugar, é necessário repensar o que sabemos sobre o mundo e sobre nós mesmos, e com isso, reconhecer a possibilidade de construção do conhecimento numa perspectiva plural, sem estabelecer critérios hierárquicos, buscando perceber nas práticas e no cotidiano dos povos subalternos os elementos mais importantes para compreender a nossa história. É necessário que os povos subalternos deixem de ser objetos do conhecimento e se tornem sujeitos de sua produção, e que a partir de suas perspectivas e experiências firmem um compromisso ético e político para elaborar saberes contra hegemônicos. Em suma,

Enfrentar o racismo epistêmico e descolonizar pensamentos e currículos escolares supõe, portanto, que se reflita de forma engajada, crítica e criativa acerca de novos olhares teóricos e novos artifícios de construção do conhecimento, atitude na qual se ponha em xeque os alicerces racistas da formação dos campos, se aponte as invisibilidades das classes populares, dos negros, dos indígenas, das mulheres, da população LGBT, entre outros, e, mais importante, se positive e se valorize as epistemologias oriundas da experiência desses grupos (TRAPP, 2019, p. 60).

No Brasil a crença no mito da democracia racial, paradigma interpretativo sobre a sociedade brasileira elaborado por Gilberto Freyre, vigorou até por volta de 1990, quando as discussões em torno das relações étnico-raciais ganharam mais repercussão e a discriminação racial passou a ser enfrentada por meio de algumas políticas públicas, sobretudo, a partir do novo milênio. De acordo com Sueli Carneiro,

A partir dos anos 1970 iniciam-se os estudos sobre as desigualdades raciais a partir das quais redefinem-se os conceitos de raça e racismo e o peso que essas variáveis tem na estratificação social. É nesse contexto que aparece o agrupamento de pretos e pardos na categoria negros, justificado pela similitude dos indicadores sociais encontrados para ambos nos levantamentos censitários oficiais e significativamente oposta aos dos auto-declarados brancos. É, pois, esse o entendimento que negro enquanto categoria analítica tem nesse trabalho que segue a maioria dos estudos contemporâneos sobre o tema (CARNEIRO, 2005, p. 28).

Um dos primeiros resultados da política de ação afirmativa foi a introdução da lei 10.639 de 2003, que tornou obrigatório o ensino sobre História da África e da Cultura afro-brasileira. A lei acabou gerando uma grande demanda por publicações na área e foi importante por também representar uma “mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico”, que abriu

caminhos para se pensar a construção de uma educação antirracista. Outra conquista fundamental para afirmação da população negra nos últimos anos foi a aprovação da lei 12.711 de 2012, que consolidou o sistema de cotas baseada em critérios raciais e sociais. Tal medida já vinha sendo adotada desde o início deste século por algumas universidades públicas, antes de ser expandido para todo sistema público de ensino superior do país. Com a lei, pela primeira vez em nossa história os acessos às universidades públicas se tornaram uma possibilidade real para muitos estudantes das escolas públicas do Brasil.

As políticas de afirmação contribuíram para consolidar um movimento de reflexão no campo epistemológico, em decorrência das questões colocadas pelos diferentes sujeitos que passaram a frequentar os centros acadêmicos, organizando-se em coletivos e levantando questões relacionadas aos problemas que enfrentavam em seu cotidiano. Gomes ressalta que ao tentar efetivar o direito universal à educação, tal política também contribuiu para democratizar o ensino superior, permitindo que sujeitos antes invisibilizados pudessem compartilhar “os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, condições de vida, sofrimentos e vitórias” (GOMES, 2012, p. 99).

Além disso, esse público tem sido responsável por questionar toda estrutura de colonialidade impressa no sistema de ensino, fomentando um campo de disputas e debates pelo direito a um conhecimento contra hegemônico, oriundo dos povos negros e indígenas. Nas duas últimas décadas já se observam uma significativa ampliação de acadêmicos e intelectuais negros, esses indivíduos ao se organizarem coletivamente, bem como ao associarem suas práticas políticas às atividades acadêmicas, estão contribuindo para construir um pensamento decolonial em âmbito nacional. Nesse sentido,

a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (GOMES, 2012, p. 105).

A consolidação da política de afirmação somou vozes à crítica e ao enfrentamento da desigualdade racial, visibilizando a pauta sobre a superação da cultura racista no Brasil, dissimuladamente forjada em torno do mito da democracia racial. As ações têm evidenciado que o combate ao racismo implica à mobilização de posturas educativas que colaborem para

pensarmos a formação do país, bem como as estruturas de poder vigentes. Nesse sentido, discutir sobre essa questão mediante a dominação racial na perspectiva decolonial, impulsiona-nos a adotar e valorizar novas práticas e discursos que conjuguem perspectivas epistemológicas e valores políticos pautados no respeito à pluralidade, nos quais vozes que foram subalternizadas possam emergir como produtoras do conhecimento.

Nesse campo, há de se destacar que assumir posturas contrárias ao colonialismo prescinde de aportes teóricos, tal qual a crítica decolonial latino-americana muito em voga atualmente. De fato, a crítica relacionada à questão racial pode ser identificada em toda tradição do pensamento negro, destacando-se o norte-americano, e, no caso do Brasil, pode ser construída por meio do engajamento social e da luta política encampada em movimentos sociais, como fez o Movimento Social Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. Tal mobilização tem tomado formas institucionais e adquiriu caráter nacional no final da década de 1970, concretizou-se como o mais importante salto qualitativo nas lutas da comunidade negra e não resultou em suas origens do esforço de grandes personagens acadêmicos ou políticos, mas “de uma negrada anônima” e das novas lideranças “forjadas sob o regime ditatorial militar” conforme definiu Lélia Gonzalez (1982, p. 42).

De fato, se houve no Brasil um avanço na discussão sobre a questão racial, desdobrando-se em políticas públicas no século atual, foi porque o MSN conquistou espaços políticos, principalmente no processo de redemocratização do país, que dentre as diversas contribuições, colaborou para derrubar o mito da democracia racial, pautado na realidade cotidianamente vivida pela população negra. Nesse sentido, embora a sigla remeta à unidade, porque em termos nacionais há uma bandeira de luta contra a discriminação racial, não se trata de um grupo homogêneo, mas sim, de uma diversidade de sujeitos que atuavam e atuam em diferentes dimensões da sociedade. Esse trânsito cultural, social, intelectual, em suma, que perpassa diferentes grupos e setores da sociedade, contribui para o exercício de uma prática política antirracista e libertadora em relação ao que foi definido como colonialismo do poder pelos estudos decoloniais.

Em suma, o questionamento e a revisão de nossas bases epistêmicas demandam no processo de constituição de um conhecimento contra hegemônico, pautado num compromisso ético e político que reverbere a voz dos povos subalternizados, produzido em diálogo com seus lugares sociais e pelos indivíduos que fazem parte desses lugares. Nesse ponto, o movimento social negro no Brasil tem sido um espaço enunciativo e de reflexão entre o lugar e o pensamento, formulando conhecimentos a partir da perspectiva e das experiências de povos subalternizados. Há, portanto, uma evidente ligação entre a luta encapada pelo Movimento, nas

últimas quatro décadas e a promulgação de leis no âmbito escolar, tais como a lei 10.639 e a lei de cotas. Aqui, vale destacar que os espaços escolares sempre foram lugares de disputa, afinal, a educação é um dos principais mecanismos de formação do povo de um país, e é, também, um dos espaços onde mais se pode visualizar como as hierarquias raciais operam.

Mas tendo em vista o advento do pensamento pós-colonial, a crítica feita à questão a racial e a importância do movimento social negro na luta contra a discriminação, quais seriam hoje as implicações, principalmente da lei 10.639, como marco de inserção obrigatória da história da África e dos afro-brasileiros nos currículos escolares? Há uma renovação na abordagem e algum questionamento sobre a composição dos currículos predominantes? E, por fim, qual a composição do público escolar nas escolas públicas do Brasil, e em que medida as políticas de afirmação contribuem para que tal público compreenda melhor sua história e seu papel na sociedade?

A *priori*, o currículo como bem aponta Nilma Lino Gomes (2012), pode ser definido como a sistematização de conhecimentos ensinados nas instituições de ensino. Por apontar os conteúdos a serem ensinados, eles colaboram para definir o país que se quer construir, mas acima de tudo, para definir o perfil de sujeitos que habitam esse país, e, por isso mesmo, é entendido como um campo controverso, sendo alvo de disputas por diversos grupos sociais. Nesse sentido, sua constituição pode ser alterada por situações diversas, tal qual o contexto social, econômico, político ou cultural, vigente em determinado período histórico, retratando e reproduzindo os conhecimentos que se julgam serem os mais importantes, em detrimento de outros que ficam silenciados.

No caso do Brasil, as escolhas sobre os conhecimentos curriculares que predominaram até então foram enviesadas pelo eurocentrismo. Tal fato não é incomum, tratando-se de um país com estruturas colonialistas, nas quais as relações de poder fundadas em critérios raciais encontram no cotidiano escolar um laboratório formidável para reprodução de hierarquias, tanto na dimensão epistemológica, quanto das relações humanas, sociologicamente falando.

Na perspectiva da pesquisadora Sueli Carneiro, além das condições materiais, os conteúdos pedagógicos e os instrumentos didáticos que conformam a realidade escolar, bem como as escolhas sobre o que deve ser ensinado, negligenciam e silenciam a existência e a luta da população negra no Brasil. Por isso, a escola se apresenta como um espaço de negação dos sujeitos, através de “processos permanentes que constituem as formas de produção social da inferioridade intelectual dos negros”, gerando ainda, certa “indigência material e cultural determinadas pelo confinamento na pobreza, expressão de sua exclusão social” (CARNEIRO,

2005, p. 283). O que nos leva a pensar sobre: quem constrói esses currículos? Quem são esses professores? São esses, brancos filhos de uma oligarquia brasileira.

No Brasil, a crítica ao modelo curricular hegemônico foi impulsionada principalmente a partir da lei 10.639/2003, relacionada ao ensino da História Africana e Afro-Brasileira. Todavia, Carneiro (2005), destacou em seu trabalho de doutorado, defendido dois anos após a promulgação da referida lei, que apesar da iniciativa, o que predominava era justamente a negação dos saberes, até então existentes, que fomentassem o combate ao racismo, privilegiando-se sempre “os saberes produzidos da ótica disciplinar e normalizadora” (CARNEIRO, 2005, p. 285).

O racismo estrutural e a sua ampla reprodução nos espaços escolares têm sido, portanto, um empecilho para efetivação da lei, bem como para a ampliação dos conhecimentos curriculares. Essa negação compromete a constituição dos indivíduos negros enquanto sujeitos históricos, pois os saberes hegemônicos ao se projetarem como universais, retiram o direito ao passado e à história dos povos africanos e dos afro-brasileiros. Trata-se de um processo de dominação que silencia, subjuga e nega a história do outro, pois, a “disputa pela verdade histórica se apresenta como estratégia inegociável de ruptura com os processos de dominação [...]” (CARNEIRO, 2005, p. 288).

É válido destacar que tanto os estudos de Lélia Gonzalez como os de Sueli Carneiro (2005), acima mencionados, são importantes não só pela relevância acadêmica, mas pela leitura autônoma, crítica e atual sobre a temática racial Brasil, que inspiram reflexões descolonizadas sobre a história de povos subalternos, tal qual outros autores que serão apresentados ao longo deste trabalho. Mas voltando a temática dos currículos escolares, já é sabido que há uma dominação, bem no sentido apresentado pela categoria de colonialidade, comprometendo a consolidação de práticas curriculares contra hegemônicas. Este é um fato analisado por muitos pesquisadores do campo da educação que se atentaram para promulgação da lei pelo país em diferentes contextos e períodos, apontado seus avanços e fragilidades. Este, porém, não foi o objetivo desta seção, na qual, à guisa de conclusão, buscaremos apresentar quais os caminhos para se pensar e colocar em prática currículos escolares antirracistas, que ampliem seus referenciais epistemológicos e pensem a história de modo mais plural, dirimindo as hierarquias raciais.

Embora seja ainda desafiador implementar uma educação antirracista e um currículo intercultural, vivenciamos hoje uma série de conquistas resultantes da luta do povo negro que corroboram fomentar novas práticas curriculares, tais como a lei 10.639. Todavia, ao analisar a lei como uma prática curricular, Nilma Lino Gomes (2012) faz a seguinte observação.

[...] o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (GOMES, 2012, p. 106).

Efetivar tal mudança nos currículos escolares implica compreendê-lo não como diretrizes que determinam saberes a serem adquiridos pelos estudantes, mas como parte de um processo de formação humana que não se reduz as competências e habilidades destinadas à obtenção de resultados, tais como a preparação para o mundo do trabalho e para o vestibular. Esse é um dos caminhos para promover a descolonização dos currículos escolares. Contudo, isso exige repensar toda estrutura curricular, ainda pautada em uma perspectiva conteudista, sem falar na ausência de diálogos entre escola e sociedade, na formação dos professores sobre a cultura afro-brasileira que ainda reflete algumas dificuldades quando se pauta o saber e a prática de ensinar.

Isabel Alice Lelis (2001) é uma pesquisadora que em muito contribui para analisarmos as práticas conteudistas das/os professoras (res) enquanto uma perspectiva pedagógica. Conforme Lelis, ao analisarmos a formação de professores, é de se levar em consideração não apenas o ensinar, mas o saber ensinar. Segundo a autora, a formação das/os educadores foi articulada de forma dissociada, sendo pautada entre o saber disciplina e o saber pedagógico, essa metodologia fez com que a formação docente ficasse baseada em dois aspectos “conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico –, embora sem a clareza do significado e do conteúdo do que se estava nomeando como conteúdo pedagógico” (LELIS, 2001 p.51). Deste modo, a falta de uma perspectiva pedagógica pode por vezes limitar as/os professoras(res) que em vez de priorizar objetivos, por fim, prioriza o conteúdo.

Ainda, segundo a autora foi na década de 1980 que ocorreu uma expansão de programas que tinham como objetivo a formação continuada de professores com o intuito de proporcionar aos profissionais, que já estavam em campo de atuação, a reflexão e a modificação de suas práticas pedagógicas, partindo de cursos de rápida duração, de oficinas, minicursos, eventos acadêmicos, o que segundo a teórica gerou convergências no que tange o conhecimento universitário dos saberes das/os professora(res), como também no que se refere ao campo da teoria e prática. Através dos caminhos apresentados pela autora, é possível analisar a lógica conteudistas, bem como entender que a relação das/os professora (res) não devem se reduzir simplesmente a transmissão de conhecimentos já constituídos, sendo necessário levar em

consideração os múltiplos saberes das/os alunas/os, a fim de incorporar esses saberes nas aulas. Esse não é um exercício fácil, pois, requer da/o docente uma reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas que dialoguem com as diferenças sociais de gênero, de classe social e étnica, da sociedade brasileira, “trabalhar com a prática, social e profissional, como espaço de constituição dos saberes do professor, implica não perder de vista o universo cultural dos diferentes agentes sociais que fazem histórica e culturalmente a escola” (LELIS, 2001 p.45).

Dessa forma, quando apontamos que para uma educação antirracista é preciso a descolonização da estrutura curricular, entendemos que é necessário um processo de renovação que não ocorra apenas no plano teórico, mas que realmente efetive a relação entre teoria e prática, reconhecendo e respeitando a história de povos, cujas vidas são ainda desconhecidas e/ou silenciadas. Nesse sentido, a lei 10.639 serve-nos de inspiração, uma vez que não se trata de uma simples norma, mas do resultado da luta e da vida de pessoas, que está contribuindo para promover uma ruptura epistemológica e cultural, “causada pela introdução mais sistemática da discussão sobre a questão racial e a História da África na escola” (GOMES, 2012, p. 103).

Com isso, tem se tornado legítimo abordar a questão da cultura afro-brasileira e história da África não apenas do ponto de vista do eurocêntrico, mas de um ensino que seja pautado no diálogo intercultural e emancipatório, que pressupõe e considera a existência de um outro, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. É nesta perspectiva que buscaremos apresentar nos próximos capítulos uma proposta de intervenção pedagógica renovada e alinhada à necessidade de consolidar de fato a educação étnico racial, afinal, as práticas pedagógicas racistas, ainda, espreitam a vivência das alunas/os negras/os nos espaços educacionais no Brasil, e mais do que nunca é urgente a necessidade de superá-las.

1.2 - Por um Ensino antirracista: Reconstruindo narrativas sobre a trajetória da população negra

No tocante ao ambiente universitário no Brasil, debates foram surgindo a respeito da diversidade epistemológica e sobre a participação e importância da população negra, indígena, de mulheres e homens trabalhadores que agora aparecem como protagonistas nos espaços de discussão, seguindo as novas tendências historiográficas.

Contudo, é evidente que os últimos 18 anos se constituem de um período que pode contribuir para repensar acerca de novas epistemes para educação brasileira, conforme

pontuamos no tópico anterior, de modo que a realidade em torno da promulgação da lei 10.639/2003 se inseriu num contexto de novas demandas para o campo educacional.

Todavia, com relação à educação básica, mesmo com a promulgação da lei, não se garantiu ainda um efetivo avanço qualitativo ao ensino das relações étnico-raciais no Brasil. De acordo com Anderson Oliva (2003), um dos fatores mais determinantes é justamente o fato de não ser possível ensinar uma história que não se conhece, afinal, a forma como a temática que a lei abrange foi trabalhada ao longo do tempo e esteve marcada por estereótipos, sobretudo, sobre o continente africano. O autor defende seu argumento elencando alguns questionamentos, como se vê abaixo.

Quantos de nós estudamos a África quando transitávamos pelos bancos escolares? Quantos tiveram a disciplina História da África nos cursos de História? Quantos livros ou textos lemos sobre a questão? Tirando as breves incursões pelos programas do *National Geographic* ou *Discovery Channel*, ou ainda pelas imagens chocantes de um mundo africano em agonia, da AIDS que se alastra, da fome que esmaga, das etnias que se enfrentam com grande violência ou dos safáris e animais exóticos, o que sabemos sobre a África? (OLIVA, 2003, p.423).

Esse artigo foi publicado em 2003, e mesmo após 17 anos os questionamentos de Oliva ainda se constituem como uma realidade concreta, ou no máximo passa por um lento processo de transformação, pois o ensino de história da África no cotidiano escolar ainda é uma história vista como de segunda importância, se comparada ao tempo que se dedica para estudar a história da Europa. Ao colocar no currículo escolar a Grécia, a Roma, a Reforma Religiosa e as Revoluções Liberais, o que se sobressai é esse contexto social e econômico europeu, e segundo o referido autor, tal demarcação se dá, devido os padrões eurocêntricos em que se constituiu a sociedade brasileira (OLIVA, 2003). Mais recentemente, ao avaliar os fatores que têm dificultado a promulgação das relações étnico raciais após a lei, Santos et al (2018), sinaliza que:

Nota-se que o desconhecimento teórico e epistemológico sobre a dinâmica das relações étnico-raciais, bem como acerca de conteúdo específicos sobre fatos, histórias, conceitos, descobertas e avanços tecnológicos dados a partir de uma matriz afro-brasileira constitui um quadro que impede que a implementação da lei avance para além de marcos e discussões pontuais. O desconhecimento acerca dos conteúdos específicos está vinculado à falta de formação básica dos professores e demais membros das equipes escolares para preencherem tais lacunas com dados e entendimentos das culturas, línguas, histórias e costumes africanos e afro-brasileiros que compõem direta ou indiretamente nossa organização social e nossas práticas cotidianas, mas que somos impedidos de (re)conhecer devido ao fato de sermos levados a conhecer e

reconhecer o mundo a partir de um prisma eurocêntrico que, no limite, refuta a validade de outras formas de conhecimento e práticas. (SANTOS, et al, 2018, p. 958).

Como resultado, a formação da consciência histórica entre os estudantes da educação básica sobre a história dos povos africanos e seus descendentes, ainda, é vítima da ausência de práticas pedagógicas que se pautem em análises mais aprofundadas sobre continente. Isso corrobora para cristalizar visões equivocadas e para reproduzir preconceitos e estereótipos que orientam os alunos para o desconhecimento, bem como o desrespeito e a recusa da identidade afro-brasileira. Repensar as nossas ações e concepções sobre os povos subalternos perpassa pela necessidade de ampliar nossa compreensão histórica sobre a temática, e, nesse processo, o ensino de história é fundamental para promover uma ruptura, na perspectiva de tornar a escola um espaço de promoção do respeito pela diferença e pelas diversas expressões humanas.

um exercício vital da memória coletiva que varre o campo do passado para reconhecer suas próprias raízes. Após tantas visões exteriores que tem modelado a marca registrada da África a partir de interesses externos (até nos filmes contemporâneos), é tempo de resgatar a visão interior de identidade, autenticidade, de conscientização: “volta repatriadora”, como diz Jaques Berque, para designar esse retorno às raízes. (KI- ZERBO, 2010, p. 43)

Mobilizados com o mesmo sentimento, entendemos que para nós brasileiras/os reconhecermos nossa história é, também, preciso compreender a história do Continente Africano, os trânsitos culturais e sociais que fazem parte da constituição do nosso povo e do nosso país.

Ao formular uma proposta de ensino que dialogue com educação antirracista se faz necessário compreender como o racismo estrutural opera nos espaços de formação educacional. Para Silvio Almeida (2018), a sociedade tem o racismo não como exceção, mas como regra, estando diluído na sociedade como um todo. É o pensamento racista que tem organizado a nossa sociedade e nossas instituições. Segundo o autor, o racismo estrutural opera no campo da racionalidade e normalização.

Nesse sentido, ao analisarmos o contexto educacional no Brasil nos deparamos com um cenário que associa alunas/os negras/os em uma perspectiva negativa, que acaba se desdobrando, inclusive, num elevado índice de evasão escolar, dificuldade de aprendizagem, além de que esses alunos acabam sendo enquadrados como os mais problemáticos nesses espaços escolares. E essa prática é normalizada por profissionais da educação e pela própria sociedade que associa o mal desempenho de alunas/os negras/os à falta de interesse em

aprender, e não à estrutura educacional que reproduz as condições de desigualdades colocando esses estudantes na base da pirâmide educacional.

Nesses moldes compreendermos que a educação é moldada para manutenção das hierarquias raciais, visto que, o racismo está ligado diretamente a um projeto de educação estrutural, quando pensamos a negação da identidade negra nos bancos escolares, precisamos pensar qual história está sendo contada? A quem interessa essa história? Porque as histórias da população negra não têm relevância para compreendermos a construção da sociedade brasileira.

Sueli Carneiro (2005), propõe analisar o campo educacional vinculado ao epistemicídio. Na visão da autora, ao partir desses lócus de investigação se torna possível analisar como se dá a construção do “Outro como Não-ser do saber e do conhecimento”. Para Carneiro (2005), o racismo promove dor e sofrimento. O conhecimento invisibilizado e o embranquecimento cultural geram a produção de fracasso e evasão escolar da população negra. Para a autora, esse fenômeno estaria relacionado ao fato de a educação não proporcionar as/os estudantes negras e negros o pertencimento, eles se sentem alheios ao que são ensinados, aquela realidade não lhes contemplam. Isso faz com que se acabe perdendo o interesse de estudar, já que a realidade trabalhada na escola é diferente da vivenciada em seu cotidiano.

Uma das questões mais candentes que envolve pessoa negra e a educação diz respeito aos processos de sua exclusão na escola, que se refletem nos indicadores de evasão escolar, em especial de meninas/os e jovens negras/os. Isto está relacionada a falta de um currículo que contemple a identidade negra, que valorize a cultura negra, que trabalhe com o passado do seu povo. Nesse sentido, Carneiro aponta que,

Da perspectiva de Foucault, a escola não tem por função primordial excluir e sim fixar, ou melhor, é um aparelho de normalização. Porém, com relação aos negros ocorre uma especificidade, pois, além de normalizados, são expulsos ou excluídos da escola. (CARNEIRO, 2005, p. 279).

A normalização é entendida como a negação das subjetividades. Vivemos em uma sociedade que normaliza a cultura branca e promove a desvalorização da cultura negra. Segundo a autora os índices de evasão é reflexo de um sistema que não integra a todos, que não trabalha com as subjetividades, que afasta os alunos da escola com um currículo excludente, que nega a diversidade. O currículo escolar favorece o racismo estrutural, a subordinação racial, e essas humilhações raciais partem da sociabilidade, tendo a escola um papel nisso, pois ela reproduz à medida que não discute sobre o racismo, sobre a forma como é estrutural, que não intervém

nem problematize falas e posturas polêmicas em sala de aula, quando obriga os estudantes se encaixar em uma universalidade. Dessa forma,

A negação da identidade, da racialidade negra, no qual a miscigenação é um operador, implica no plano político em destituir o negro da condição de um grupo de interesse, a ser reconhecido, é uma estratégia de controle e anulação do sujeito político. É em relação a esses danos que a **educação escolar e na família em geral se omite, silencia, nega** permite sua perpetuação comprometendo a autonomia das pessoas negras (CARNEIRO, 2005, p. 281, **grifo nosso**).

As práticas pedagógicas racistas estão a muito tempo enraizadas no campo educacional avançando na construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, de abolição dos privilégios étnicos, no enfrentamento do mito construído sobre a/o negra/o e na consolidação antirracista no espaço escolar que possa abolir as desigualdades étnicas raciais.

Ao demarcar o ensino e história da escravidão na cidade de Belmonte – BA, como locus de investigação dessa pesquisa, o que nos interessa não é explorar apenas o contexto histórico e a vida de mulheres e homens que viviam no século XIX, mas considerar a possibilidade de um ensino para uma luta antirracista. Desse modo torna-se necessário identificar quem foram esses agentes e como eles moldaram a dinâmica social na Vila de Belmonte? Dessa problematização será possível avaliar como o público estudantil da rede básica municipal compreende aquela sociedade de quase dois séculos, bem como seus desdobramentos nos dias atuais observando as dinâmicas étnico raciais.

Da mesma forma, interessa-nos entender qual o legado histórico que esse período histórico deixou para a sociedade atual, afinal, como bem ponderou Anderson Oliva, “o passado comunica o presente, o presente dialoga com o passado” (OLIVA, 2003, p. 423). O caminho a ser percorrido será por intermédio de um diálogo entre as alunas (os) do ensino fundamental sobre história da África e dos Afro-brasileiros, sobre escravidão, e, principalmente, sobre ancestralidade, criando um ambiente de debates no qual as alunas (os) se sintam pertencentes ao contexto histórico. Estabelecer um diálogo pautado no princípio da ancestralidade significa que nós buscaremos compreender “um princípio histórico material e concreto capaz de contribuir para a objetivação da identidade profunda de um dado complexo étnico e das suas formas de ações sociais”, conforme ponderou Fábio Leite (1996, p. 110). Trata-se de uma complexa proposição de existência que pensa a relação vida e morte, conjugando os saberes e as vivências dos povos negros, e tomando-os como um dos princípios para estabelecer as bases

de nosso conhecimento, repensando os padrões universalizantes sobre dimensões múltiplas. Nesse sentido, Leite ressalta que,

o princípio histórico estabelecido pelos ancestrais é elemento objetivador das regras mais decisivas que regem a estrutura e a dinâmica dessas sociedades. Torna-se necessário ainda indicar que esse princípio ancestral é suficientemente amplo para incluir, além dos ancestrais nascidos do homem – os ancestrais históricos – também as divindades e até mesmo o preexistente, pois que os dados de realidade indicam que todos esses seres estão indissolivelmente ligados à explicação do mundo e à organização da realidade, não obstante as diferenças de substância (LEITE, 1996, p. 110).

Concordamos com Machado (2020), ao destacar a importância da ancestralidade como instrumento de combate ao racismo, levando-nos a seguir uma luta engajada pelo direito à vida e à existência sem restrições, a partir de nossas capacidades de “reinvenções, ressignificações, reconstruções, re-existências pautadas pela ancestralidade, pelo encantamento tecido pela força vital que nos tece, pelo templo que somos nós” (MACHADO, 2020, p. 36). Ao introduzir esse debate no Ensino de História a memória coletiva é um campo que precisa ser explorado, pois é o local em que se constitui as lembranças, sendo elas suas ou estabelecidas a partir de um processo coletivo e que foi introjetado em decorrência de um determinado contexto social. Muitas das lembranças e imagens da população brasileira tomam como “verdade” questões referentes à escravidão no Brasil, por exemplo, compreendem um contexto de subserviência e passividade dos sujeitos escravizados. Mesmo após 132 anos do fim jurídico da escravidão no Brasil, esta memória, ainda, é algo presente na sociedade. No pensamento de Halbwachs (1990)

Acontece com muita frequência que nós atribuímos a nós mesmos, como se ela não tivesse sua origem em parte alguma senão em nós, ideias e reflexões, ou sentimentos e paixões, que nos foram inspirados por nosso grupo. Estamos então tão bem afinados com aqueles que nos cercam, que vibramos em uníssono, e não sabemos mais onde está o ponto de partida das vibrações, em nós ou nos outros. Quantas vezes exprimimos então, com uma convicção que parece toda pessoal, reflexões tomadas de um jornal, de um livro, ou de uma conversa. Elas correspondem tão bem a nossa maneira de ver que nos espantáramos descobrindo qual é o autor, e que não somos nós (HALBWACHS, 1990, p. 47).

Nesse sentido, tratar sobre escravidão no contexto escolar não significa que apresentaremos exclusivamente os conteúdos e discussões que julgamos mais adequadas para atingir os nossos objetivos. Pelo contrário, a leitura que faremos sobre a temática se dará em diálogo com o conhecimento prévio das alunas (os) e com a forma como vivenciam na sociedade atual as experiências de seu passado histórico. Num contexto mais geral, as memórias

que os estudantes possuem sobre a temática e sobre os séculos passados foram constituídas também através das telenovelas, livros e filmes, e, por isso, buscaremos perceber em que medida esses veículos de profusão de conhecimento influenciam na formação da consciência histórica dos estudantes e na percepção sobre as relações étnico raciais na sociedade em que vivem.

Em diálogo com Fischmann (1994), Sueli Carneiro (2005) ressalta que as pesquisas no campo da educação devem envolver um certo comprometimento social, estabelecendo premissas metodológicas que não estejam voltadas apenas para análise dos sujeitos enquanto objeto de pesquisa, mas que promova uma real melhoria em suas condições de existência não só como indivíduo, mas como ser integrante de uma coletividade social. Nestes termos, Carneiro dialoga com a perspectiva conceitual e metodológica do “paradigma do Outro”, uma vez que ela assume diferentes compreensões,

pois expressa de um lado a vivência pessoal da discriminação racial e de ativista no combate ao racismo e às estratégias de subjugação racial. De outro, abarca a memória ancestral concebida como experiência coletiva da dominação, da escravização, da resistência à opressão, e de busca de afirmação étnico-cultural e emancipação social e a experiência de aculturação e as contradições que ela encerra (CARNEIRO, 2005, p. 25).

A referência proposta por carneiro reafirma a necessidade de superarmos o comportamento essencialmente utilitária das pesquisas em educação, conferindo um caráter de importância social e política às nossas investigações acadêmicas. Em nosso caso, destacamos em nossa ação pedagógica a importância em se problematizar essa memória coletiva, partindo do pressuposto de que a constituição da memória de cada indivíduo, trata-se, afinal, da combinação aleatória das memórias dos diferentes grupos nos quais ele sofre influência. Por exemplo, é certo que as experiências vividas em determinado local influenciam na constituição da memória coletiva. Desse modo, para uma jovem que reside em Salvador -BA, a vivência construída no contexto histórico em que estava inserida resulta numa memória coletiva sobre a escravidão que é diferente da memória de uma jovem com a mesma idade, residente num município como Belmonte-BA (BARCA, 2006).

Mas afinal, como as alunas (os) podem se sentir inseridas nesse contexto de discussão histórica? Qual a relevância de se discutir a escravidão e as experiências de vida de pessoas negras no âmbito escolar em Belmonte-Ba? Dessa forma, utilizaremos o jogo Negritude (s) visando estimular as/os estudantes a analisarem criticamente a escravidão. Além disso, ele auxiliará no combate a ideia de que o sujeito escravizado não teve experiências própria e foi

incapaz de desenvolver pensamentos e ações dentro do sistema escravista. O jogo será trabalhado como um recurso didático que nos auxiliam para problematizar com a turma as experiências cotidianas, do social e cultural de escravizadas/os da vila de Belmonte de forma a, motivar as/os estudantes a construir um olhar consciente sobre as suas origens e ancestralidade.

Compreendemos que para responder as indagações propostas acima, faz-se necessário voltar nosso olhar para o passado, identificando alguns aspectos centrais sobre a escravidão em Belmonte. Para tal, lançaremos mão dos estudos até então disponíveis sobre o perfil dos sujeitos escravizados na Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, na Vila de Belmonte, que trazem como recorte temporal a segunda metade do século XIX. A principal referência é o estudo, por nós, realizado, como monografia de graduação, fruto de um projeto de iniciação científica, em que analisamos a vida de escravizados e escravizadas que viviam na Vila de Belmonte, como indivíduos capazes construir relações sociais com o “mundo” dos livres, agindo dentro de suas possibilidades e obrigações, enquanto indivíduos integrantes das redes de relações sociais. Utilizando fontes eclesiásticas, segundo Bassanezi (2009), os registros eclesiásticos são fontes populares, pois, escravizados, indígenas, crianças enjeitadas dentre outros também tiveram seus eventos vitais sendo registrados: o nascer, o casar e o morrer. Antes da Proclamação da República, esses eram os registros que oficializavam os momentos vitais. Sobretudo, o primeiro, o registro de batismo. Por registrarem os citados momentos vitais da grande parte da população, esses documentos são de grande importância e permitiram que fizéssemos uma análise quantitativa e sociocultural da vila de Belmonte.

1.3 Revisão de literatura: As formas de sociabilidade e resistência apresentadas pelas(os) escravizadas/os

O estudo sobre o período Oitocentista na Bahia se desenvolveu na esteira dos estudos clássicos sobre a escravidão africana no Brasil. A década de 1980 é especialmente profícua no desenvolvimento de pesquisas que buscaram realçar a participação de homens e mulheres escravizados na resistência ao sistema escravagista, nas barganhas e na criação de espaços de autonomia, mas também, no processo que a longo prazo criou rachaduras profundas na estrutura da escravidão.

Os estudos acerca da História da escravidão no século XIX são bastantes diversas e cobrem várias regiões do Brasil de modo geral e da Bahia de maneira particular. No cenário nacional a obra de Mary Karasch (2000), buscou destacar como viviam as/os escravizadas/os

na cidade do Rio de Janeiro, ao empreender tal pesquisa, a autora aponta os espaços de autonomia e mesmo as formas de estabelecimento das relações cotidianas dos escravizados

No que se refere as pesquisas que se voltaram para a análise das relações familiares dos cativos, temos Robert W. Slenes (2011), suas pesquisas abordaram de maneira substancial a formação do que ele vai nomear de comunidade escrava, no interior da província de São Paulo, mostrando como os africanos ali escravizados recriaram uma série de signos, tradições culturais e modos de se relacionarem familiarmente no interior das senzalas. Na mesma linha analítica, temos Sidney Chalhoub (2012), que buscou compreender as visões de liberdade que norteavam as lutas dos escravizados, o autor evidencia que liberdade nem sempre esteve associada a conquista da alforria, liberdade poderia ser para muitos escravizados, ao menos a curto prazo, a possibilidade de construir uma casa para si e para sua família ou mesmo a chance de criar animais próprios.

Esses autores, buscaram como enfatizou Silvia Hanald Lara (1995, p.46) adaptar o pensamento de Edward Thompson ao estudo da escravidão negra brasileira delineando que “as relações-senhores escravos” eram “fruto das ações de senhores e de escravos, enquanto sujeitos históricos” essa análise contraria a historiografia que analisou a escravidão apenas pela ótica da dominação, que minava qualquer tipo de espaço de autonomia dos escravizados. Lara continua sublinhando que tais experiências foram tecidas por “homens e mulheres diversos, imersos em uma vasta rede de relações pessoais de dominação e exploração”, essa dominação, no entanto, não era passiva e as/os escravizadas/os souberam manipular quando possível o mundo a sua volta.

Para outras regiões do Brasil diversos historiadores apontaram as nuances da escravidão e as formas com que os escravizados a experienciaram. Para a região norte do país, temos a dissertação de Bárbara da Fonseca Palha (2011) que buscou compreender a escravidão em Belém, capital do Pará. A pesquisa realizada por Palha, evidencia para a Belém Oitocentista a acachapante participação feminina na aquisição de suas próprias liberdades ou na liberdade de familiares. É evidente também segundo a autora a diversidade de ocupações destinadas as/os escravizadas/os bem como, a pulverização da posse escrava na cidade de Belém, característica inclusive, bastante comum a escravidão urbana. Para o nordeste diversas pesquisas proliferaram-se ao longo das últimas décadas, exemplo é a pesquisa de Luciano de Lima (2008), que ao analisar as relações escravistas em Campina Grande, Paraíba evidenciou como outros pesquisadores Brasil a fora que “a família, consanguínea e espiritual foi um importante suporte

material, político e psicológico na vida dos escravos” (LIMA, 2008, p. 244). O historiador Cristiano Lima da Silva (2017) realizou uma pesquisa entorno da alforria em Minas Gerais, lá como nos outros casos a família escrava também foi o esteio fundamental na luta pela liberdade, segundo o autor “a luta pela alforria reforçava ainda mais os laços familiares e de solidariedade entre escravos” (SILVA, 2017, p.203), para o autor a o projeto de liberdade era coletivo tendo em vista que as/os escravizadas/os “não lutavam apenas por si, mas também por seus filhos, irmãos, afilhados e demais parentes” (SILVA, 2017, p.205.).

As pesquisas a cima mencionadas revelam como a família escravizada foi de extrema importância na dinâmica da escravidão, sendo fonte muito de solidariedade, carinho e um ponto de retorno caso alguma coisa desse errado no complexo e tortuoso mundo da escravidão. Poderíamos listar aqui ainda mais um cem número de pesquisas que escolheram como tema a escravidão no Brasil porém, todas elas apontariam exatamente as variadas possibilidades abertas aos escravizados seja no mundo do trabalho, na família ou mesmo frente a possibilidade de liberdade.

Desse modo esses intelectuais buscaram tratar as escravizadas/os como agentes históricos, possibilitando a emergência de estudos sobre a mulher, a família escravizada, os significados da liberdade e as estratégias para consegui-la, além de outras temáticas. Nesse viés é importante salientar as conquistas da Nova História Social da Escravidão demarcando que as mulheres e os mulheres escravizadas eram atores sociais, sujeitos da sua própria narrativa e não coadjuvantes. O conceito de experiência defendido por Thompson (1981), considerou que as relações sociais construídas por mulheres e homens estão em um movimento constante e são frutos de lutas, conflitos e resistências.

Na Bahia de maneira particular, as pesquisas também buscaram compreender os espaços de alteridade criados por africanos e seus descendentes, nesse sentido, temos os estudos de Katia Mattoso (1992), Stuart Schwarz (1988) e João José Reis (1991). Esses autores fazem parte de um processo de renovação nas interpretações sobre o sistema escravista brasileiro, não sendo por isso, possível desconsiderá-los. Mesmo não tocando nas especificidades locais de outras regiões da Bahia, como é o caso do Sul e Extremo Sul, estes autores são fundamentais para o entendimento de como se configuravam as relações socioeconômicas e políticas na capital baiana e no Recôncavo.

Kátia Mattoso criou um verdadeiro inventário da província da Bahia no século XIX, seus estudos tocam vários aspectos da vida cotidiana do povo baiano. As pesquisas realizadas sobre o comércio provincial são de extrema importância pois, aponta a lacuna existente na historiografia brasileira no que tange os estudos voltados para pluralidade familiar, visto que, a

classificação dos grupos domésticos não estava padronizada em um modelo unicamente patriarcal onde o homem era o centro da família, tais abordagens, segundo a autora, excluía a participação de mulheres e crianças. Na contramão dessa interpretação, em suas pesquisas Mattoso enfatizou as variações da família baiana e exortava para a necessidade de “tentar uma classificação que pudesse servir para várias regiões brasileiras, de modo a permitir comparações entre as estruturas familiares [...]”. De acordo com a pesquisadora, “seria essencial distinguir famílias formadas por pessoas livres, alforriadas ou escravas, para que fosse possível captar mobilidades sociais e afastar a ideia de uma sociedade bloqueada, dual, que opunha, sem nuances, senhores brancos e escravos negros” (MATTOSO, 1992, p.143).

É perceptível a preocupação que Mattoso teve para encontrar os tipos de associações familiares, e para tanto utilizou como fontes principais, o recenseamento¹¹ realizado em 1855 na cidade de Salvador e inventários *post mortem*, realizando a catalogação e quantificação destes dados, Mattoso apresenta informações importantes das camadas sociais do período Oitocentista. Essa perspectiva possibilitou uma revisão historiográfica dando abertura para o uso de documentações seriadas e o desenvolvimento de métodos específicos nas investigações, reconhecendo o uso de novas fontes, que permitiram novas possibilidades de pesquisas e temas, essas mudanças influenciaram também a historiografia brasileira. (BURKE, 1992).

Significativas são também as discussões provocadas por Isabel Reis (2007), que abordou as relações familiares no tempo da escravidão, problematizando ao longo de suas pesquisas o significado dos laços familiares para a comunidade escravizada. Reis conseguiu através de fontes como processos criminais, testamentos, inventários *post mortem*, documentos eclesiásticos (assentos de batismo, óbito e matrimônio), após o levantamento desses dados Reis realizou o cruzamento de fontes para conseguir traçar pequenas biografias de homens e mulheres escravizados.

Compreender os significados dos laços familiares no contexto social Oitocentista perpassa pelo entendimento da diversidade de arranjos familiares que coexistiram no interior da sociedade baiana. Isabel Reis ao longo de suas pesquisas empreendeu um exaustivo trabalho de mapeamento das tipologias dos arranjos familiares, a autora identificou: famílias formadas com base no casamento católico, ou seja, a nuclear (MATTOSO, 1992)¹², a

¹¹ Operação administrativa que consiste em fazer o cadastro da população de um estado, de uma cidade, de um país.

¹² “[...]biológica, base de toda associação familiar. No Brasil, essa família era legítima (ou seja, abençoada pela Igreja).

consensual (REIS, 2007)¹³, a nuclear parcial e a poligâmica influenciada pelas raízes africanas no Brasil, que embora não fosse aceita pela lei brasileira também existiu. A respeito da poligamia na Bahia, Isabel Reis identificou alguns casos, sobre isso a autora asseverou que,

a poligamia não pôde pelo menos institucionalmente ser estabelecida uma vez que, além dos valores morais do mundo católico em defesa da preeminência da família nuclear e monogâmica, a alta taxa de masculinidade pode ter inibido a poligamia. Entretanto, isto não significa dizer que “extraoficialmente”, em sua vida cotidiana, africanos e afrodescendentes não cultivassem tal prática em seus arranjos de vida familiar e afetiva, comportamento masculino ainda bastante recorrente na Bahia dos nossos dias. (REIS, 2007, p.113)

Com base nesta exposição podemos perceber os tipos de associações que fugiram a regra, a família na realidade, tinha mesmo que a margem da sociedade uma variedade de arranjos e rearranjos, não sendo por isso, fácil identificá-la.

O marco temporal desta pesquisa se estende de 1867 a 1888, esse período foi marcado por várias mudanças que abalaram as relações sociais da época, com ênfase na relação senhor x escravizada/o, tais mudanças se deram, pois, o desejo pelo fim da escravidão que já existia no Brasil se fortaleceu ganhando cada vez mais apoio popular. Neste cenário de disputas os principais envolvidos eram a Igreja, o Estado, as/os escravas/os e os senhores, todos lutando por seus respectivos interesses.

Em 1869 foi instituída a Lei nº 1.695 de 15 de setembro (2007), que proibiu as vendas de escravizados em pregões públicos, trazendo em seu artigo 2º a proibição da desagregação da família escrava pelo comércio em separado de seus membros. Apesar de na prática muitos dos dispositivos da lei terem sido ignorados por diversos senhores Brasil a fora, sua instituição representou uma importante conquista para a manutenção dos laços familiares. A lei suscitou uma série de debates que posteriormente deram abertura para o fortalecimento das lutas abolicionistas, que paulatinamente foram intensificadas, até que em 1870, surgiu um movimento abolicionista mais organizado e robusto, que passou a congrega vários setores da sociedade não escravizadas, dentre os escravizados esses acontecimentos despertaram um sentimento esperança.

As reivindicações abolicionistas, pouco a pouco foram sendo incorporadas ao escopo de leis do império, de modo que os novos ventos, passaram a soprar em favor dos escravizados. As leis de maneira particular foram recepcionadas de diferentes formas por senhores e

¹³ “[...]estruturas extensas de família, parentesco simbólico, rituais de corte amoroso, práticas de nomeação dos filhos, entre outros”.

escravizadas/os, como destacado por Isabel Reis. A lei de 28 de setembro de 1871, por exemplo, conhecida como Lei do Ventre Livre ou Lei Rio Branco tinha como ponto central declarar livres os filhos de mãe escravizadas nascidos a partir da data de sua promulgação

além de reeditar a proibição da desagregação da família escrava pelo comércio em separado de seus membros e declarar livres os filhos da mulher cativa nascidos a partir daquela data, determinou providências sobre a criação e tratamento a serem dispensados às crianças nascidas das mulheres cativas; deu liberdade aos cativos pertencentes à nação, aos cativos dados em usufruto à coroa, aos cativos das heranças vagas e aos cativos abandonados por seus senhores. (REIS, 2007, p. 322- 323.)

A promulgação da lei do Ventre Livre representou uma importante conquista na luta pela emancipação pois, foi a primeira grande interferência governamental na relação senhor-escravizada/o, desse modo, a principal preocupação a partir de setembro de 1871 era fazer com que todos os dispositivos da lei fossem cumpridos. Para tanto, se fez necessário o desenvolvimento de juntas fiscalizadoras. É importante frisar que apoiar a lei de 1871 não significava ser favorável ao esfacelamento por completo do sistema escravista, tendo em vista que parcelas significativas da população desenvolvia atividades econômicas que dependiam da mão de obra escravizada, se colocando desse modo, contrários ao término da escravidão, uma vez que economicamente teriam muito a perder.

É formidável destacar que com a implementação da lei as/os escravizadas/os conquistaram outros direitos, tendo por exemplo, a oportunidade de acumular pecúlio através de doações, legados, heranças e o que conseguissem amealhar com o consentimento do seu senhor através do seu trabalho. Poder acumular algum dinheiro era de extrema importância para os escravizados pois, futuramente esse dinheiro poderia contribuir de forma significativa na compra de sua própria alforria ou até mesmo na de familiares.

Isabel Reis (2007), salienta que apesar de ser um importante direito para a comunidade escrava, a Lei do Ventre não foi totalmente benéfica para a/o escravizada/o já que o ingênuo nascido, por exemplo, em 1871 só se veria livre definitivamente do cativeiro em 1892, ao atingir a idade de 21 anos. Essa projeção está ligada ao fato de que

os filhos das mulheres cativas nascidos a partir de 1871, estes ficariam sob a responsabilidade dos senhores de suas mães, que estavam obrigados a mantê-los até atingirem 8 anos de idade, quando o proprietário de sua mãe teria que decidir se entregaria a criança ao Estado, recebendo uma indenização no valor de 600\$000rs, ou se a manteria até os 21 anos (REIS, 2007, p.259).

A análise de Reis, aponta para um quadro complexo tendo em vista que apesar de livres os ingênuos ainda estariam sob a tutela do estado ou mesmo dos senhores de suas mães, de certo modo, a lei garante ao senhor caso esse quisesse a manutenção de mão de obra gratuita em suas propriedades, limitando assim, a plena liberdade dos agora ingênuo.

O sertão da Bahia foi bastante estudado por diversos historiadores nos últimos, salientamos aqui o trabalho de Ivanice Ortiz para a vila de Caetité. A historiadora afirma que nas terras sertanejas sujeitos escravizados, livres e libertos “criaram através de ações individuais e coletivas espaços de autonomia para a realização de projetos de vida” (ORTIZ, 2014, p. 124). Tais espaços puderam na concepção da autora ser criados graças aos laços sociais tecidos por estes sujeitos no mundo do trabalho, na vida religiosa, e sobretudo, nas famílias que “ajudaram esses sujeitos sociais a criarem estratégias de sobrevivência dentro e fora dos cativeiros” concluía a autora enfatizando que “as famílias constituídas [...] possibilitaram uma rede de amparo para seus membros” (ORTIZ, 2014, p.124).

A historiografia brasileira não fornece muitos dados sobre os núcleos familiares que existiam na época colonial e no século XIX, porém compreender como o cumprimento destas leis se efetivaram na vila de Belmonte servirá para entender as lutas e as relações sociais das escravizadas/os na vila, contribuindo para problematizarmos um ensino de história da escravidão que coloque esses sujeitos sociais em evidência.

Como se vê, a literatura acerca da escravidão na Bahia é vastíssima, mas raras são as obras que abordam a escravidão da população negra em lugares como Porto Seguro, onde havia uma grande população indígena. Uma breve leitura da historiografia produzida nos últimos setenta anos permite a visualização de três abordagens distintas nesta seara, a saber: a antropológica cultural, a marxista e as influenciadas pelo marxismo revisionista.

Apesar de um novo pensar historiográfico as pesquisas desenvolvidas nesse período seguem na direção de privilegiar nos seus estudos os maiores centros urbanos da Bahia. Uma análise dessas obras permite entrever que nas décadas 1970,1980 e 1990 as Comarcas do Sul da Bahia pouca atenção ganharam da historiografia regional; é somente a partir da segunda década dos anos dois mil que assistiu-se um desenvolvimento significativo de pesquisas voltadas para a compreensão das particularidades do Sul baiano. Essas pesquisas estimularam que nos anos subsequentes uma profusão de pesquisas se debruçasse sobre a vida cotidiana, econômica e sobre as experiências da população escrava sul litorâneas.

As vilas do Extremo Sul da Bahia, estiveram localizadas no século XVIII em uma zona de intensa troca cultural e comercial com a província de Minas Gerais, tais relações foram objeto das pesquisas de Isnara Pereira Ivo (2009). Esta autora salienta que as relações

comerciais foram empreendidas como um exercício de trocas, nas quais os agentes envolvidos fizeram dos sertões o lócus de mediação cultural que se integrou e definiu-se no contexto da expansão e interiorização do império português. Dessa forma, tanto o sertão da Bahia como o sertão de Minas se formaram enquanto espaços que agregaram uma população fruto da união oriunda do encontro de povos de diferentes origens. Desta feita, é possível conjecturar que a sociedade Oitocentista foi então, produto desse processo simbiótico de trocas entre duas regiões do império marítimo português e mais tarde do império brasileiro.

Algumas pesquisas nos auxiliam num cercamento do tema naquilo que tange a uma historiografia regional. Como já salientado foi só nos anos dois mil que de fato houve uma forte produção historiográfica preocupada em delinear as nuances da escravidão nas ditas Comarcas do Sul que englobavam entre outras as Comarcas de Porto Seguro, Ilhéus e Caravelas. A historiografia acerca da escravidão nessas vilas privilegiou em número de produção a comarca de Ilhéus, talvez por um imaginário de que ali as dinâmicas foram mais ricas em narrativas, ou simplesmente por ser a comarca mais populosa do Sul da Bahia a época.

Dentre as pesquisas que enfocam a escravidão na vila de Ilhéus, temos a de Victor Gonçalves (2014), intitulada *“Escravos e senhores na terra do cacau”*, esse trabalho evidencia a dinâmica de povoação da região da comarca de Ilhéus e consequentemente das regiões circunvizinhas a Belmonte, dando uma boa compreensão de como as vilas se integravam. Segundo Gonçalves, várias pessoas das vilas de Canavieiras, Belmonte e Itácaré iam a sede da comarca, a vila de Ilhéus, para comercializarem os mais diversos produtos, já que em pouco tempo aquela vila desenvolveu-se como importante centro econômico. É provável que essas relações comerciais se estabelecessem por meio das rotas fluviais que ligavam as duas comarcas¹⁴.

No que tange a escravidão, Gonçalves (2014) destaca a presença da família formada por escravizados na região, e a partir de suas análises o autor enfatiza que os arranjos familiares foram feitos pelo horizonte da/o escravizada/o, sendo “manifestação da vontade da própria população escrava e representava seus elementos culturais próprios” (GONÇALVES, 2014, p.197). Por outro lado, na perspectiva do senhor de escravizadas/os a família funcionou como um elemento “de controle empregado pelos dominantes” (GONÇALVES, 2014, p.197).

¹⁴ Julian da Mota ao estudar a vila de Maraú, vila pertencente a comarca de Ilhéus, evidenciou a importância dos rios para a dinâmica econômica das vilas do sul da Bahia. Segundo esse autor a “fluviosidade” da região, que entrecortada por rios facilitou a navegação de cabotagem e consequentemente o escoamento da produção agrícola e o trânsito de pessoas” (MOTA, 2020, p.170)

Nesse ponto podemos perceber que o autor se alinha a uma nova forma do fazer história, enfocando as vontades, estratégias e ações das/os escravizadas/os no sentido de formarem uma teia de relações que lhe possibilitasse alguma autonomia, ao mesmo tempo em que delineia o jogo de vontades e desejos das duas categorias antagônicas ou seja senhor e escravizada/o. Importa-nos perceber antes de mais nada que na região sul da Bahia tiveram lugar uma série de arranjos familiares que para as escravizadas/os funcionaram “como uma eficaz estratégia de sobrevivência” (GONÇALVES, 2014, p.197). Para a Belmonte Oitocentista, sobretudo no contexto de desagregação da escravidão a família também funcionou como um importante alicerce no complexo mundo da escravidão.

A historiadora Cristiane Batista dos Santos por seu turno em sua pesquisa intitulada *Entre o fim do império da farinha e início da república do cacau: negros em festas, sociabilidades e racialização no sul da Bahia (1870-1919)* buscou compreender as sociabilidades, o cotidiano e as festividades da população negra do sul da Bahia. Cristiane dos Santos destaca que apesar de numericamente inferior em relação a capital e ao Recôncavo, a escravidão no sul da província “não deixou de ser uma instituição diversa e complexa” carecendo por isso de análises “por diversos prismas, indo do econômico ao cultural e religioso” (SANTOS, 2015, p. 253). Segundo a autora,

O desafio foi trazer para frente da cena sujeitos que ficaram nos bastidores, trazê-los em seus momentos de desregramento em práticas culturais, religiosas e afetivas, evidenciando uma agência escrava também neste sentido, realçando o modo como eram atores das sociedades em que viviam. (SANTOS, 2015, p.18)

Em recente pesquisa o historiador Julian da Mota (2020), debruçou-se sobre as experiências de homens e mulheres escravizados na vila de Maraú, umas das vilas que fez parte do estudo de Santos, o pesquisador buscou delinear de maneira mais singularizada as relações sociais firmadas por escravizados e não escravizados, lançando especial atenção às relações familiares. Mota destacou que “ter laços familiares, fossem consanguíneos ou espirituais no mundo dos livre e libertos” foi salutar “para que o escravizado conseguisse ajuda para torna-se livre” (MOTA, 2020, p.150), o autor conclui que foi a família “uma das variáveis mais importantes na hora de se conseguir a liberdade” (MOTA, 2020, p. 150).

Esse mesmo autor destaca ainda que as pequenas posses e relativa estabilidade da escravidão na vila possibilitou a formação de núcleos familiares relativamente longos no tempo, para o autor, essa estabilidade das relações familiares esteve associada a uma não participação da vila no tráfico interprovincial. (MOTA, 2020).

Outra importante pesquisa que enfatizou as relações entre escravizados na região Sul da Bahia, foi a de Uerisleda Alencar que fazendo uso de documentos eclesiásticos também enfatizou a importância dos laços familiares no mundo criado pelas/os escravizadas/os. Alencar, chegou a conclusão de que o matrimônio funcionou para a população escravizada de Caravelas, como uma forma de “fortalecer o grupo negro e cativo o qual pertenciam” (ALENCAR, 2014, p.165) ao autor conclui enfatizando que ao fortalecerem tal grupo os cativos abriam a possibilidade “ajudarem-se mutuamente” (ALENCAR, 2014, p. 165)

As pesquisas apresentadas acima tentam evidenciar exatamente as múltiplas potencialidades do estudo da escravidão, que foi em outrora negligenciada, buscando colocar os povos negros no centro da observação historiográfica. Com esta mesma perspectiva, buscaremos desenvolver um trabalho que articule passado e presente, analisando o ensino de história da escravidão na Vila de Belmonte e problematizando a vivências de negras e negros nos dias atuais. No próximo tópico, apresentaremos o contexto histórico em que sujeitos negros viveram, na vila de Belmonte.

1.4 - Uma terra conhecida por “meus antepassados”: a vila de Belmonte no século XIX

A Vila de Belmonte¹⁵ integrava o território da Comarca de Porto Seguro, sendo criada na segunda metade do século XVIII em atendimento ao contexto de reformas políticas e administrativas ocorridas na América Portuguesa, durante o governo do Marquês de Pombal, conforme apontou o historiador Francisco Cancela (2012). A vila foi criada como estratégia para fomentar o crescimento demográfico e econômico na região, principalmente nas áreas anteriormente habitadas pelos povos indígenas. Associados a tais interesses, estava o processo de catequização cristã dos indígenas, que ocorria por intermédio da atuação da Igreja Católica.

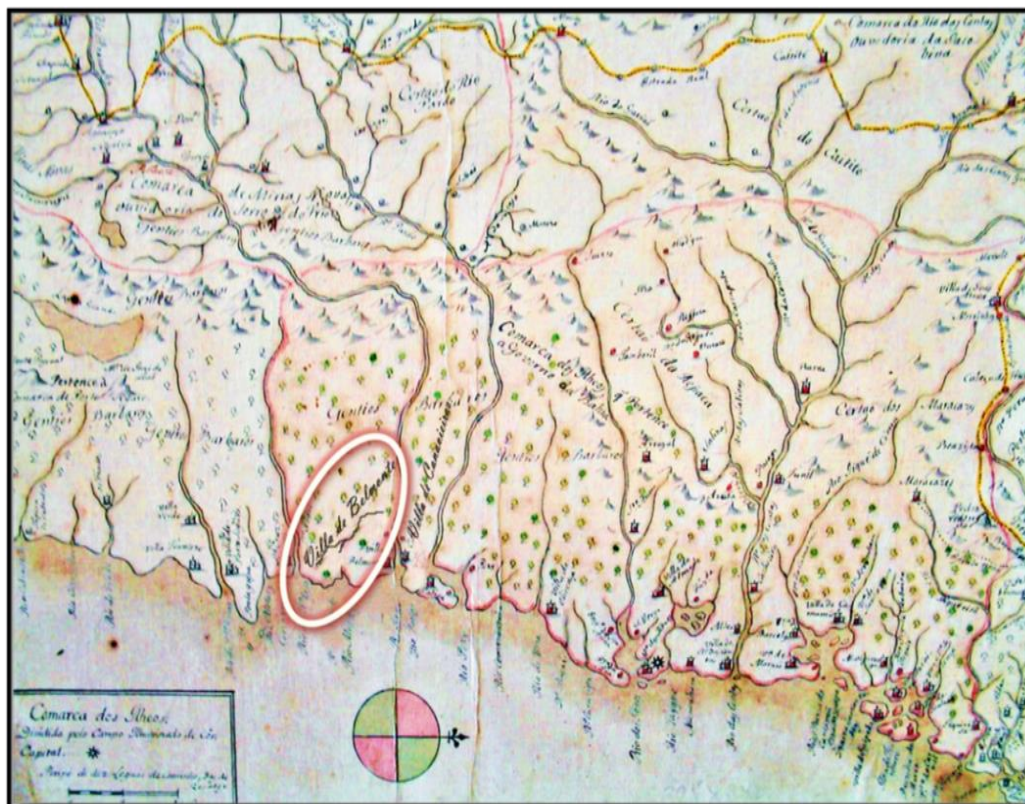
Dessa forma, não só Belmonte, mas outras vilas da Comarca de Porto Seguro naquele contexto, foram instituídas a partir da constituição de freguesias. De acordo com Rezende, o termo freguesia correspondia a designação portuguesa de paróquia, ou seja, era um território cuja administração espiritual estava subordinada a uma autoridade religiosa, que também exercia a administração civil da vila. Como apontou o historiador,

¹⁵ A Vila de se constituiu sob a jurisdição da Capitania de Porto Seguro que passou a ser Comarca em 1758. Por um período Vila de Belmonte continuou fazendo parte da comarca de Porto Seguro, indo posteriormente fazer parte da comarca de Canavieiras em 1873, uma vez que em 20 de maio de 1873, por resolução Provincial nº1311, foi criada a Comarca de Canavieiras, que abrangia inicialmente os termos de Canavieiras e Belmonte¹⁵. Segundo Lisboa (2015), a Comarca de Canavieiras correspondia a Belmonte, *Povoação Cachoeirinha de Belmonte, Colônia Comandantubae a Freguesia de Una*, dados definidos com base nos Mapas das Aulas enviados à Diretoria Geral dos Estudos a partir de 1850 (LISBOA, 2015, p.49).

A elevação de um núcleo religioso à condição de freguesia tinha como pressuposto básico a existência de um contingente populacional expressivo, demandando a assistência de um representante da igreja para definir o quadro da vida cotidiana. Ou seja, sua instalação em determinada localidade implicava a existência de um motor econômico ativo e do exercício de atividades rurais e urbanas. Por outro lado, as freguesias eram sinônimas de status e de prestígio para as regiões onde eram assentadas, bem como para os seus moradores, afinal, mais que um aparelho religioso e de controle social, elas se configuraram como espaços de sociabilidade onde ocorria boa parte da vida colonial (REZENDE, 2019, p.33).

Um aspecto importante na Vila Belmonte era sua localização estratégica, por estar situada nas margens do rio Jequitinhonha, o que possibilitava conexões fluviais com a Província de Minas Gerais. No mapa abaixo, relativo à Comarca de Ilhéus, em 1808, Mapa (2), podemos observar a localização de Belmonte, entre Porto Seguro e Canavieiras. Um ponto interessante a se destacar, era dificuldade para se acessar a região, devido a precariedade das estradas e das imprecisões sobre o tráfico fluvial, pois o rio Jequitinhonha era largo e caudaloso, de modo que nas épocas das cheias seu acesso ficava ainda mais perigoso.

Figura 2- Localização da Vila de Belmonte



Fonte: Comarca de Ilhéus, 1808. Arquivo do Exército. Cotação: 02.03.287.

Como podemos observar na carta topográfica, a Vila de Belmonte estava localizada na margem direita do Rio Jequitinhonha. Observando mais acima nota-se que o Rio chegava até a Comarca de Minas Gerais, fator importante na constituição do território belmontense, por tornar possível o contato com as Minas Gerais, tanto através da navegação do Jequitinhonha como por estradas. Dessa forma, as dinâmicas em torno da navegação tornaram-se cruciais para o desenvolvimento de vias de comunicação e comércio, integrando regiões como a da Comarca de Porto Seguro, Minas Gerais, Ilhéus, e, também, com a cidade de Salvador. (FRANÇA, 2003).

A partir de 1808, com a chegada da Família Real portuguesa e a abertura dos portos, iniciou-se um contexto de mudanças, dentre os quais estava a redefinição geopolítica do território. De acordo com Costa (2008), esse período foi marcado pela busca e estabelecimento de fronteiras no país.

Desde a segunda metade do século XVIII houve um crescimento demográfico expressivo em Belmonte, tendência que se manteve ativa ao longo das décadas do século XIX. Um dos fatores que corrobora com o crescimento populacional da Vila de Belmonte nesse período foi a ampliação das vias de comunicação pelo Rio Jequitinhonha e abertura de novas estradas. A partir de 1846, conforme é apresentado em alguns relatórios provinciais (ANDRÉA, 1846)¹⁶ maiores investimentos começam a ser empregados na vila, tais como o calçamento de ruas, construção de prédios públicos, pontes, estradas.

Como medida de incentivo a povoação da vila, o, então, presidente da Província da Bahia, João Maurício Wanderley, contratou a Companhia de Africanos livres, trabalhadores enviados para trabalhar no Jequitinhonha, onde se instaurou uma colônia de Africanos nas margens deste rio. Em seu relatório sobre os novos moradores o presidente fez a seguinte menção:

Africanos livres que se acham empregados no Jequitinhonha debaixo de minha reação. Estão ali hoje 27 pretos, 5 meninos de 14 a 16 anos e 28 pretas. Nascerão este ano hum menino e duas meninas, das quais faleceu uma com dois meses mais ou menos de idade (WANDERLEY, 1854, p.14-15)¹⁷.

Gradualmente, esses africanos livres começaram a trabalhar não só em obras públicas, mas também com outras atividades agrícolas, tais como a plantação da mandioca. Essa cultura, abriu a possibilidade para possuírem seu próprio plantio, o que dava a esses indivíduos a oportunidade de um maior dinamismo dentro daquela sociedade. No século XIX se pode

¹⁶O presidente então província da Bahia em 1846.

¹⁷ O presidente então da província da Bahia em 1854.

observar um constante esforço das autoridades provinciais em promover o desenvolvimento regional, concentrando os estudos em pontos poderiam ser, no futuro, locais de concentração demográfica, e onde se fixaria a indústria. Para isso, era necessário colonizar as terras e navegar as águas do Rio Jequitinhonha e Prado (RELATÓRIO, 1866).

A partir do censo 1872, é possível fazer uma análise mais detalhada dos segmentos que compunha a população belmontense. Com base nesses níveis, podemos aventar algumas suposições, ainda não definitivas, no que se refere às características e estrutura da população, na tabela (1), apresentamos uma relação das mulheres e homens que foram registrados em Belmonte pelo censo de 1872, apontando tanto a população escravizada como a livre, totalizando cerca de 4.323, almas na Freguesia de N.S do Carmo de Belmonte:

Quadro 1- População geral da Vila de Belmonte – 1872

Homens		Mulheres	Total	%
Livres	2.043	1.818	3.861 Almas	89%
Escravizados	256	206	462 Almas	11%

Fonte: Disponível em: <https://archive.org/stream/recenseamento1872ba/ProvinciaDaBahia#page/n298/mode/1up>. Acesso em: 26 mai. 2021.

Considerando o recenseamento eclesiástico da Freguesia de N.S do Carmo, em 1872 o número provável de habitantes da freguesia era de 4.323 almas. Dessa forma, consideramos que os investimentos empreendidos na Vila de Belmonte contribuíram para o seu desenvolvimento e crescimento da sua população. De acordo com o censo, é possível perceber que 11% dos habitantes de Belmonte eram os escravizados. Entre a população livre os homens correspondiam a 53% e as mulheres 47%, somando o total de 3.861 almas. Já entre as escravizadas (os) as taxas eram um pouco menores, com 55% de homens e 45% de mulheres.

Não há dúvidas de que a população belmontense livre era mais numerosa, mas não devemos esquecer a existência de uma população escravizada de origem africana e, também, indígena, já que entre os livres havia uma parcela de nativos que passaram por processo de inserção na sociedade dos brancos. Nesse contexto, devemos destacar que a cor foi um aspecto importante a ser destacado nos registros de óbitos (1872-1888) da Freguesia de Nossa Senhora do Carmo. Neles, foi possível identificar os diferentes sujeitos e atores existentes na vila de

Belmonte no Século XIX, retratando o trânsito “racial” existente naquela sociedade. Através dos dados oficiais sobre a província, percebemos a presença de crioulos, curiboca, pardos, pretos e cabras, sem que houvesse a predominância de uma classificação sobre a outra.

Destacamos a contribuição do trabalho de Rezende ao analisar alguns aspectos da composição racial na Comarca de Porto Seguro, no final do século XVIII e início do XIX. Embora não trate especificamente do nosso marco temporal, seu estudo apresenta análises importante sobre a variedade de classificações existentes nos dados oficiais na região, que nos serve de referência para se pensar a segunda metade do século XIX. Em suas palavras, as diferentes definições de cor sobre os sujeitos que viviam na região, “Além de servirem como referência para delinear um perfil da população que habitava a Comarca de Porto Seguro naquele período”, traduzem as “hierarquias sociais e as ambiguidades no modo como os indivíduos eram classificados na América portuguesa em face do processo de miscigenação” (REZENDE, 2019, p.83). Em sua perspectiva, tais definições,

muito mais que classificar em termos raciais, apresenta um pouco da heterogeneidade cultural, as hierarquias sociais definidas pela tonalidade do fenótipo e a condição jurídica dos indivíduos. Demonstra igualmente que naquele contexto nem todo escravizado era exclusivamente negro, isso em termos de definição da cor, e nem todo livre era branco, pois já existia grande número de pardos, crioulos, pardos disfarçados, nascidos em condição de liberdade ou que a alcançaram ao longo de sua vida. (REZENDE, 2019, p.84)

De acordo com o historiador, a cor dos indivíduos nos anos finais do período colonial deve ser encarada como um problema histórico, produzido no tempo e no espaço. “Além de sua percepção social e cultural, as condições materiais, a inserção no mundo dos brancos, as especificidades do processo de miscigenação em cada região, a condição legal” (REZENDE, 2019, p.85), além de outros fatores, sempre contribuiu para defini-la.

No caso de Belmonte, sua inserção no panorama produtivo do século XVIII e XIX implicou na constituição de uma sociedade cujo fenótipo era bem variante, sendo identificado personagens pardos (as), indígenas e brancos (as), cada um ocupando seu espaço na dinâmica social e econômica da respectiva Vila.

Essa composição, bem como as diferentes composições dela decorrente, pode ser entendida se percebermos que a escravidão foi uma realidade no litoral Sul da Bahia, a partir da vinda da mão de obra negra, principalmente com o desenvolvimento econômico, além da preexistência de um contingente indígena muito grande na região.

Na segunda metade do século XIX, o percentual das escravizadas (os) correspondiam a 11,96% das almas na freguesia de Nossa Senhora do Carmo, ou seja, 462 (quatrocentos e sessenta e duas) almas eram escravizadas, num quadro total de 3.861(três mil oitocentos e sessenta e uma) almas.

Segundo Isnara Pereira Ivo (2016), a denominação de preto, foi muito usual no século XVIII e XIX para se referir aos africanos. Contudo, essa denominação como os demais termos utilizados na classificação dos indivíduos também sofreu variação, “referindo-se, algumas vezes, à condição e, em outras, à ‘qualidade’¹⁸ do indivíduo”, ou seja, as determinações variavam conforme o contexto das dinâmicas de mestiçagens” (IVO; SANTOS, 2016, p.110). Na perspectiva de Gonçalves,

As designações de cor eram interpretadas pela sociedade colonial/imperial não somente como uma questão de pigmentação da pele, estando intimamente relacionadas com contextos políticos e sociais. Assim, expressões como ‘negro’, ‘cabra’, ‘pardo’ e até ‘crioulo’, tanto poderiam indicar a cor, quanto a posição social do indivíduo. No geral, a cor da pele era uma marca simbólica de distinção social, pois fazia parte da “linguagem que traduzia visualmente as hierarquias sociais, a cor branca podia funcionar como sinal de distinção e liberdade, enquanto a tez mais escura indicava uma associação direta ou indireta com a escravidão”. Consequentemente, nomear os indivíduos como negros, pardos, pretos e crioulos era um jeito de associar esses indivíduos à escravidão, empurrando-os, sempre que possível, para longe da liberdade. Ainda que se possam estabelecer algumas conexões entre cor e condição social, é preciso lembrar que os dispositivos que relacionavam a identidade entre os dois aspectos variavam de acordo com as circunstâncias e as correlações de força existentes entre os indivíduos envolvidos (GONÇALVES, 2014, p.110).

No censo de 1872, da Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, a categoria preta foi utilizada tanto para escravizados quanto para a população livre, como poderemos ver na tabela (2). Infelizmente, apenas com os dados apresentados não é possível distinguir quem eram as/os pretas/os livre das/dos pretas/os libertas/os e o que representavam na dinâmica social belmontense.

A classificação da população como parda foi comumente utilizada para determinar a população mestiça no censo de 1872, uma vez que a definição poderia abranger qualquer tonalidade de pele com certo grau de arranjos culturais (LIBBY,2010). Tanto preto como pardo

¹⁸ Isnara Ivo e Ocerlan Santos nos chama a atenção para o *status* jurídico utilizado no século XIX. De acordo com os pesquisadores, a definição de cor significava a “qualidade”, o que permitia definir a que grupo social cada sujeito pertencia. Dessa forma, a “qualidade” na Vila de Belmonte foi utilizada para definir a população da forma que se segue: brancos, pretos, negros, crioulos, mamelucos, mestiços, mulatos, pardos, curibocas, crioulos e cabras, em seus respectivos status jurídicos, tais como escravos, forros e livres. (IVO; SANTOS, 2016, p.110).

serviam em Belmonte para classificar a “qualidade” social dos escravizados. De acordo com o censo, com a exclusão da definição, crioulos (as), Curiboca e Cabra podemos concluir, como fez Amantino que os personagens identificados como, pardos (as), cabras e em algumas ocasiões como mulatos (as), estavam relacionados às relações consensuais tecidas entre negras/os e indígenas, bem como entre negras/os e brancas/os

Neste sentido, é relevante a discussão proposta por Rosilene Costa Cardoso (2011), que sugere uma comparação a respeito da homogeneização do “negro” para os povos africanos. A autora ressalta que a construção da terminologia, “negro (a)” se deu para os africanos como uma forma de suprimir as identidades culturais e locais do continente africano, com vistas à planificação por meio da categoria negro. Dessa forma, nos cabe analisar com base nos dados apresentados pelo censo de 1872 que ao definir a população mestiça como parda havia uma posição do Governo Imperial de demarcar o olhar do homem branco, uma vez que ao transformar a população mestiça em parda servia como um mecanismo de desconstrução das diversidades raciais étnicas e das realidades culturais da população mestiça, bem como dos povos indígenas da Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, Vila de Belmonte.

Quadro 2- Quadro geral da população escravizada da Vila de Belmonte (1872)

RAÇA	HOMENS	MULHERES	TOTAL	PORCENTAGEM
BRANCOS	-	-	-	-
PARDAS	111	86	197	42,64%
PRETOS	145	120	265	57,35%
CABOCLAS	-	-	-	-
TOTAL	256	206	462	100

FONTE: TYP. E. G. Leuzinger & Filhos. – Ouvidor 31. Rio de Janeiro /Censo Populacional do Império– Bahia, 1872.

Considerando esse viés da cor para definir a população cativa, supomos que os pardos correspondiam a 42,64%. Nesse sentido, é provável que escravizados fruto dos arranjos culturais de negros e indígenas também integrassem esse quadro. Em suma, as relações sociais que formaram na sociedade das vilas antiga Comarca de Porto Seguro, em meados do século XVIII e início do XIX, era característica da população escravizada da Vila de Belmonte, devido a participação de indígenas, portugueses, africanos e seus descendentes. Com base nos dados levantados, percebemos que os escravizados nascidos no Brasil, sobretudo na Bahia, foram

majoritários entre a população classificada como preta, e estas compuseram a população da freguesia aqui estudada.

Em via de conclusão, cabe algumas palavras para justificar essa viagem no tempo em que descrevemos alguns aspectos das relações sociais entre a população negra, livre e escravizada na vila de Belmonte, no século XIX. Em primeiro lugar, gostaríamos de reconhecer a importância e de dar visibilidade aos estudos até, então, existentes, e no caso aqui apresentado, sobretudo no campo historiográfico, sobre a formação não só de Belmonte, mas de toda região que hoje compreende o extremo sul baiano, e que analisaram particularmente a participação negra no território, tanto no passado como atualmente (LIMA, 2015).

Não cabe aqui descrever cada um desses estudos minuciosamente, mas gostaríamos de destacar que a partir desses estudos nos deparamos hoje com elucidação e compreensão sobre a trajetória da população negra no atual extremo sul baiano, que tem contribuído para repensarmos a nossa história e fortalecer as identidades étnicas em uma região historicamente forjada pelo pensamento eurocêntrico¹⁹.

Em segundo lugar, é preciso reconhecer, conforme já foi mencionado antes, que “o passado comunica o presente e este dialoga com o tempo de outrora, por isso, as duas temporalidades não podem ser pensadas de forma isolada. Conhecer o presente implica em perceber o seu passado histórico e as memórias ao longo do tempo construídas, pois como afirmou Emília Vioti (1998) “Um povo sem memória é um povo sem história. E um povo sem história está fadado a cometer, no presente e no futuro, os mesmos erros do passado”. Queremos com isso dizer que ao se falar sobre esses negros livres e escravizados do passado, provocando uma análise sobre a trajetória e as histórias dos antepassados de pessoas que existem atualmente no município de Belmonte e que frequentam à escola onde a oficina será executada.

É preciso que a escravidão deixe de ser pensada como um fenômeno isolado e superado historicamente, estando dissociada de qualquer aspecto da realidade vivida hoje pela população negra no Brasil. Infelizmente, esse pensamento orbita em nosso imaginário, inclusive entre os afrodescendentes, afinal, olhar para a vida de pessoas que foram escravizadas e criar qualquer

¹⁹ Destacamos a importância do Campus XVIII da Universidade do Estado da Bahia, por meio do curso de Licenciatura em História, na promoção desses estudos, especialmente através da professora Doutora Joceneide Cunha dos Santos. Esses e outros trabalhos são decorrentes das atividades de pesquisa de projetos por ela realizados, dentre os quais destacamos: Escravos negros em terras de índios? Um estudo sobre a escravidão de origem africana nas Vilas de Belmonte e Porto Seguro nos Oitocentos; Cartografias identitárias do sul da Bahia; Entre amasios, relações legítimas, divisões de moradias: um estudo sobre os arranjos familiares que envolvem negros em Canavieiras (1801-1888). Além da UNEB, mais recentemente a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), através do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais, especialmente por meio do componente curricular História da População Negra no Extremo Sul da Bahia, tem contribuído para dar visibilidade e para ampliar os referidos estudos.

identificação consigo, hoje, significa perceber que o lugar que esses indivíduos ocupam na sociedade, tem contribuído para forjar em sistema escravista de extrema violência. Perceber as desigualdades e as sequelas do racismo na vida cotidiana do povo negro hoje, não é uma tarefa fácil, pois ao se deparar com a realidade e confrontar os nossos dilemas sociais, exige um trabalho extenso e cauteloso. Como aponta Gomes,

Enquanto dois processos densos, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais, a educação e a identidade negra estão imersas na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, e são incorporadas, ao mesmo tempo em que incorporam, à dinâmica do particular e do universal. (GOMES, 2002. p.39).

Compreendemos que a educação antirracista não apenas problematiza a história de desigualdade que produz o atual tecido da nossa realidade excludente, como também celebra e visibiliza o legado de resistência política e cultural de famílias e comunidades negras.

Dessa forma, queremos finalizar retomando as questões expostas por Lélia Gonzalez, apresentadas no início deste texto, e, sobretudo, nos ajudam a perceber que encarar de frente à problemática racial no Brasil, como também realizar uma práxis de conscientização que envolvam todos os indivíduos de nossa sociedade, é fundamental para chegar ao ponto de efetivamente sermos uma democracia racial (GONZALEZ, 2019).

É preciso, a vista do que foi posto ao longo deste capítulo, rever a trajetória da população negra, inclusive no contexto de escravidão para perceber que o povo o negro tem história (S), e que ela é um processo de luta, resistência e conquistas e precisamos tomar posse dessa (s) história (S) para nos reconhecer. No próximo capítulo, veremos quais abordagens podem ser possíveis para se promover um ensino de história na perspectiva antirracista.



**LARAS, KAMILAS, MARCOS, LUANS:
POR UM ENSINO DE HISTÓRIA QUE VALORIZA A EXISTÊNCIA DE
ALUNAS/OS**

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o perfil social da turma do 8º A da Fundação Educacional Pedro Calmon. Em suma, para que seja possível construir um ensino de história antirracista e libertadora, é necessário conhecer para quem essa educação será direcionada, sendo assim, buscamos conhecer quem é a nossa/o aluna/aluno, sua idade, gênero, cor/raça, sua condição socioeconômica, sua estrutura familiar, as dificuldades enfrentadas, dentre outras questões.

Apresentamos ao longo desse texto a cidade de Belmonte, sua localização geográfica, demografia, atividades econômicas e sociais na atualidade. Ciente da importância desses conhecimentos, é de fundamental relevância a proposta de ensino antirracista dentro da perspectiva elaborada, executada e analisada, a fim de problematizar e promover um ensino de história capaz de dialogar com a realidade das/os estudantes belmontenses.

Antes de iniciarmos essa discussão, abrimos um breve espaço para nos colocarmos no texto, antes de ser mestrande no Programa de Pós-Graduação de Ensino e Relações Étnico-Raciais, a pesquisadora que vos escreve teve de trilhar um longo caminho, considerando válido compartilhá-lo. Em Eunápolis-BA, nos anos 90, eu, uma menina negra oriunda da classe trabalhadora, filha de um policial militar negro e de uma trabalhadora informal negra²⁰, ambos sem concluir o ensino regular e com pouco hábito de leitura na época, não tinha naquele momento um referencial que ensinasse sobre identidade racial. A escola era vista como o caminho para se aprender novos saberes, no entanto, a menina negra continuava sem um referencial que dialogasse com ela, pois os saberes ensinados na escola eram pautados de acordo com o pensamento racista e sexista vigente naquele período.

Nas escolas, a história de mulheres negras e homens negros não era colocada em pauta, isso dentro de uma perspectiva de representatividade e resistência. Dessa forma, partia-se do pressuposto de que o espaço escolar seguiria mantendo a hegemonia branca e sexista. Então, onde essa menina negra teria o reconhecimento de sua própria identidade?

²⁰ Em 2010 minha mãe Sueli Pereira Bispo Laureano ingressou na UNEB – Universidade do Estado da Bahia, para realizar um sonho de se tornar uma Turismóloga formada, e com grande alegria ela finalizou o curso em 2014.

Como bem descreveu Sueli Carneiro (2005), em seus estudos, a socialização racial impede que as pessoas se percebam enquanto negras e busquem se encaixar dentro do padrão da sociedade, que mudem seus cabelos, suas vestes, de modo a embranquecerem sua identidade. Ainda segundo a autora, nesse contexto faz-se necessário compreender o papel da família e da escola, visto que a família assume,

Um papel perverso e desagregador na formação da identidade racial, educando no sentido contrário ao do pertencimento racial, introjetando as diferenciações cromáticas impostas no trato político da miscigenação, da não-fixação racial como dimensão da dominação racial. A família apreze como um dos primeiros cenários em que se vivencia a dor da cor. (CARNEIRO, 2005, p. 280)

Ao analisar as palavras de Sueli Carneiro (2005), é possível compreender a realidade de uma juventude negra, pois a ausência de referencial racial em suas famílias, coopera para introjetar a branquitude como referência baseada em novelas: filmes, telejornais e em todo tipo de entretenimento que fortalece essa construção.

Não cabe aqui assumir papel de juiz e condenar mães, pais, tias, tios, avós e avôs trabalhadoras/es, que também são “vítimas” do racismo estrutural, moldado para apagar as múltiplas histórias da população negra. Na verdade, nos cabe perceber que a família dessas/es jovens negras e negros são também ensinados a sobreviver em uma sociedade que mata, criminaliza e subjuga a população negra, entretanto quando coloca o racismo como pauta,

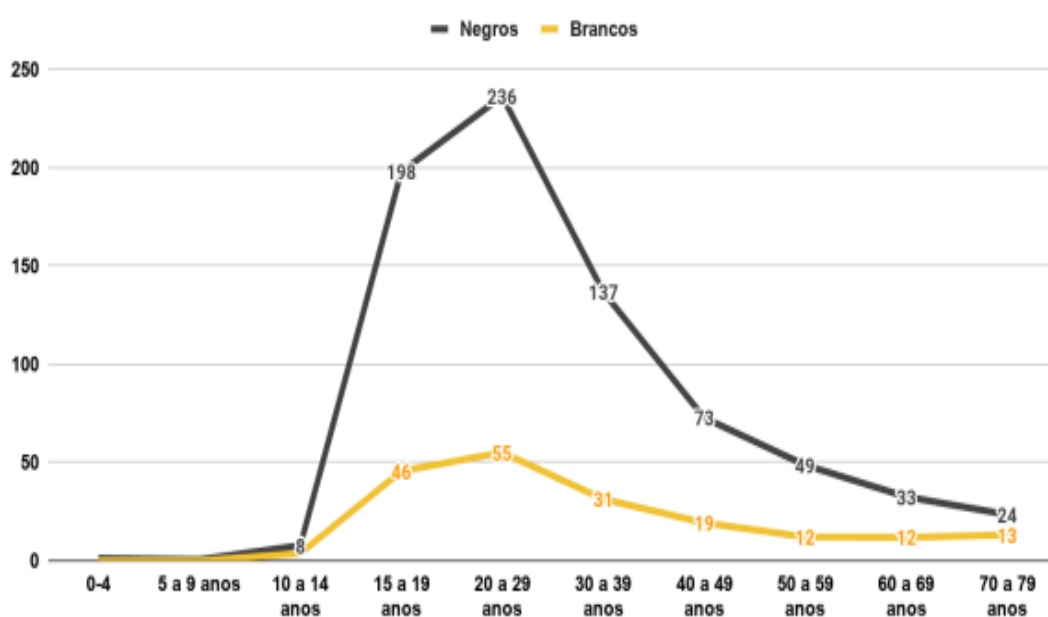
A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por que? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, cianice, etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha (Gonzales, 1979b), pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados. (GONZALEZ, 1980, p.226).

Partindo das contribuições de Lélia Gonzalez, me pergunto: algum dia conseguiremos viver em uma sociedade que não tenha como natural o genocídio da juventude negra? Que não objetifique e violence as mulheres negras? Que não silencie meninas negras e meninos negros no espaço escolar? As questões levantadas são gritos ecoados no pensamento da presente pesquisadora, a qual questiona e desnaturaliza uma mentalidade que foi socialmente propagada e introjetada na sociedade como normal e natural.

Nesse sentido, cabe mencionar a prática comum, por exemplo, de notícias locais que anunciam os assassinatos de jovens na região ou crimes contra mulheres com tons sensacionalistas, transformados em algo percebido como natural e costumeiro. Abrir esses *sites* é visualizar que “mais um” jovem foi assassinado seja por outro jovem ou pela polícia e teve sua morte naturalizada e justificada por meio do envolvimento com drogas, maquiando, desse modo, a triste realidade de uma sociedade estruturada pelo viés da cor e classe social.

Como podemos observar no gráfico abaixo, o Relatório da Rede de Observatórios da Segurança²¹ revela que a violência na Bahia tem cor, e embora esse relatório seja de 2018, ele permanece bastante atual. Os dados coletados pela Rede chamam atenção justamente para analisarmos os números alarmantes de homicídios que têm como alvo a população negra. É de se compreender também que a intencionalidade da Rede não é a de apenas denunciar a violência, mas de formar espaços de discussões para que a população compreenda o contexto racista, homofóbico e machista da nossa sociedade.

Gráfico 2- Taxa de homicídios entre homens na Bahia por faixa etária e cor/raça (2018)



Fonte: SIM/DATASUS e IBGE | Elaboração: Observatório da Segurança BA

Fonte: Disponível em: <http://observatorioseguranca.com.br/a-rede/o-que-e/> 12/09/2021. Acesso em: 12 set. 2021.

²¹“Cinco organizações, de cinco estados, conectadas com um objetivo: monitorar e difundir informações sobre segurança pública, violência e direitos humanos. A Rede de Observatórios da Segurança é uma iniciativa de instituições acadêmicas e da sociedade civil da Bahia, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo dedicada a acompanhar políticas públicas de segurança e a criminalidade nesses estados.” <http://observatorioseguranca.com.br/a-rede/o-que-e/> 12/09/2021 às 10h:21.

O gráfico acima ilustra o abismo que separa homens brancos e negros na Bahia no que se refere à mortes violentas. As taxas para a população total de homens negros e brancos já são suficientes para sustentarmos que há viés racial na violência letal na Bahia; mas, quando se acrescenta o dado idade à análise, o resultado é mais alarmante. É na faixa etária dos jovens de 20 a 29 anos que as diferenças são maiores: entre jovens negros, a taxa chega a 236 por cem mil habitantes, enquanto os jovens brancos apresentam uma taxa de 55 por cem mil habitantes. Ou seja: a letalidade violenta entre jovens negros nessa faixa etária é quase 4,3 vezes superior à dos jovens brancos. (SIM/DATASUS; IBGE, 2018)

Compreender como nossa sociedade foi constituída, percebendo as relações desiguais entre brancos e negros, é fundamental para coibir iniciativas de sustentação dos privilégios de grupos dominantes, em detrimento da conquista de direitos pelos grupos historicamente desfavorecidos. No Brasil contemporâneo, o impacto das hierárquicas relações raciais na sociedade está evidente, por exemplo, nas dimensões do trabalho, da justiça, do acesso à cultura e educação, aos bens de consumo, a moradia, em que se percebe uma larga desvantagem entre a população negra e a branca no acesso a tais.

Como citado, o racismo na sociedade brasileira desdobra-se, dentre outros modos, na forma truculenta de abordagem da polícia para com os povos negros e, sobretudo, os alarmantes números de homicídios de jovens, que residem nas periferias das capitais e no interior do país, conforme aponta Sergei (SOARES, 2007). O quadro de violência apresenta o recorte racial e etário que vivemos há muito tempo, evidencia a existência de um genocídio contra a população negra, vítima das dinâmicas criminais existentes num país desigual, comandando por grupos privilegiados.

Essa violência racista é um chamado para pensarmos a importância de fortalecer uma rede de apoio para população negra brasileira, que está tendo suas filhas/os, sobrinhas/os, mãe, pais, netas, netos, amigas e amigos sendo brutalmente assassinados. Precisamos agir contra a repressão histórica, afim de construir um lugar seguro para as novas gerações.

Quando entramos em nossas salas de aula, nos deparamos com a realidade de alunas e alunos que podem ter perdido algum de seus familiares ou amigos para a violência racial, ou que muitas vezes, eles mesmos estejam entrando nesse mundo, podendo ser ela ou ele mais um número para o gráfico do estado. Como foi salientado no capítulo I, promover uma educação antirracista deve ser entendido como uma postura política capaz de propor uma educação para o fortalecimento identitário e libertador desses sujeitos.

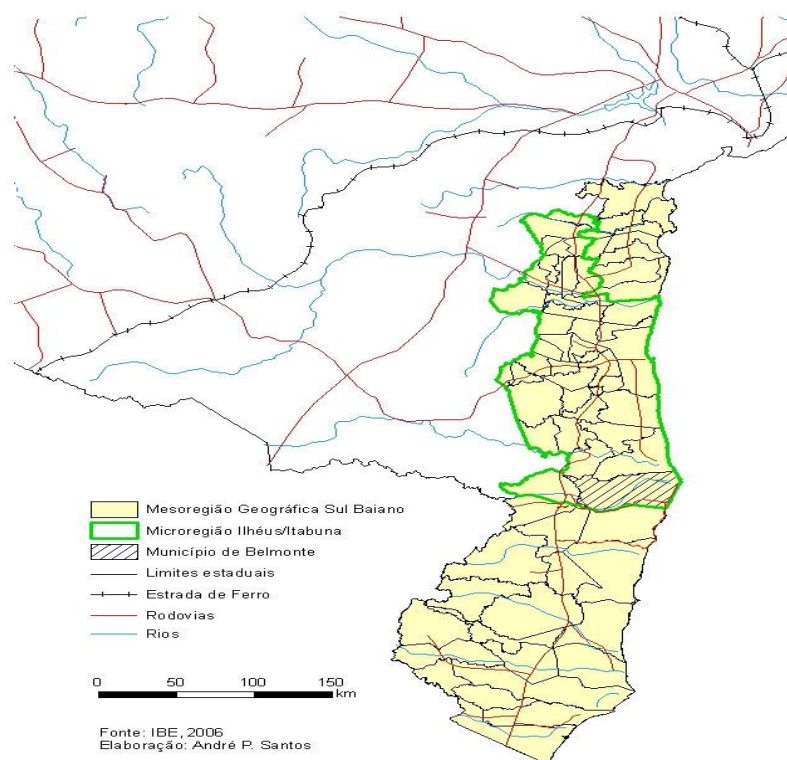
Mas quem são elas e eles? Escrever sobre a menina negra dos anos 90, em Eunápolis-BA é uma forma de pensarmos as várias experiências que as alunas e alunos do 8º A, da Fundação Educacional Pedro Calmon também podem ter. Nesse sentido, alguns

questionamentos devem ser colocados em pauta, tais como: por quem são criados? Quais os bairros que eles vivem? O que os estudos podem representar em suas vidas? São perguntas como estas que nos guiará para humanizar esses jovens, e como diz bell hooks, para que possamos criar uma comunidade de aprendizado entusiasmada e quem sabe humanizada.

Sendo assim, é interessante discorrer sobre o município Belmonte-BA, onde encontra localizada a Fundação Educacional Pedro Calmon e que, segundo dados do IBGE (2010), possui uma área de extensão de 2009,896 Km², com um quantitativo populacional de 21.798 habitantes. Localizada no Extremo Sul da Bahia, Belmonte integra a Costa do Descobrimento. Próxima a municípios baianos como Santa Cruz Cabrália, Porto Seguro, Canavieiras e Eunápolis e de Estados como Minas Gerais, a exemplo de Salto da Divisa.

O perfil da sociedade belmontense na atualidade é um reflexo de seu passado colonial, conforme discutido no capítulo anterior, dados do IBGE (2010), evidenciam a diversidade da população. O último censo registrou um total de 15.817 pessoas pardas, 2.502 pretas e 2.598 brancas, sendo assim, podemos afirmar que a população belmontense é majoritariamente negra (SILVA, 2019). A priori, fazemos um apanhado geral e sucinto sobre a cidade de Belmonte na atualidade. Abaixo, um mapa desse município, com a apresentação de sua localização regional.

Figura 3- Localização Regional de Belmonte.



Fonte: (SANTOS, 2008, p.15).

Como é possível verificar na figura acima, Belmonte-BA encontra-se situada na microrregião de Ilhéus/Itabuna. Região essa que foi palco de desenvolvimento da lavoura cacaueira, mais especificamente em finais do XIX e início do XX. Segundo Santos (2008), no período mencionado a produção de cacau estava no auge, ocupando o 3º lugar na balança de exportações da Bahia, o que acentuava a importância, especialmente de Ilhéus e Itabuna. Canavieiras, que se encontra próximo ao município de Belmonte teve seu período de ascensão, proporcionado por essa atividade econômica.

Segundo Wemis Santos (2021), a conexão entre Canavieiras e Belmonte se dava, principalmente, através da comercialização de gêneros alimentícios como “milho, coco, mandioca, café, dentre outros”, Canavieiras era umas das principais responsáveis por abastecer Vilas vizinhas como Belmonte e de lugares distantes como a cidade de Salvador e a Província de Minas Gerais.

Não menos importante que os municípios mencionados, Belmonte também teve seus momentos de glórias com a lavoura cacaueira, um dos legados deixado e visível de se mencionar é a arquitetura da Cidade, construída com a riqueza gerada pela alta do preço do cacau no mercado internacional.

Segundo Santos (2008), os anos áureos dessa produção econômica foram importantes para o surgimento de uma nova elite social, os coronéis, estes, enriquecidos, instalaram-se em Belmonte, a “cidade funcionava como sede das propriedades rurais” (SANTOS, 2008, p.20), deles e de outros segmentos sociais como: agregados, pequenos comerciantes e pescadores.

A lavoura cacaueira contribuiu para atrair para Belmonte uma concentração demográfica significativa, sendo considerada a mais populosa do Extremo Sul no século XX (SANTOS, 2008). Ainda de acordo com o autor, na década de 1990, empresas como a Veracel, Aracruz e Bahiasul difundiram a cultura do eucalipto no Extremo Sul Baiano (alguns exemplos de cidades foram Teixeira de Freitas, Itamaraju, Prado, Mucuri, Alcobaça e Belmonte), resultando em drásticas alterações na vegetação da área.

Conforme Santos (2008), no ano de 2000 houve um esvaziamento da população do campo para a cidade, muito em decorrência das atividades econômicas. A partir de dados do IBGE (2010), foi possível ter acesso algumas informações sobre a os trabalhos desempenhados pelas/os belmontenses, abaixo um quadro,

Quadro 3- Profissão- grandes grupos de atuação

Grandes grupos de ocupação	Feminino	Masculino
Diretores e gerentes	51	173
Membros das forças armadas, policiais e bombeiros militares		43
Ocupações elementares	743	1.693
Operadores de instalações e máquinas e montadores	55	358
Profissionais das ciências e intelectuais	420	155
Técnicos e profissionais de nível médio	118	192
Trabalhadores de apoio administrativo	99	81
Trabalhadores dos serviços, vendedores dos comércios e mercados	535	498
Trabalhadores qualificados da agropecuária, florestais, da caça e da pesca	307	1.122
Trabalhadores qualificados, operários e artesãos da construção, das artes mecânicas e outros ofícios	68	744
Ocupações mal definidas	136	250

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do IBGE (2010).

No quadro 3, temos a distribuição por gênero dos serviços prestados pela população de Belmonte. Observamos que os homens assumem lideranças na maioria dos trabalhos, nos cargos como diretores e gestores, como operadores de instalações de máquina e como montadores, como técnicos profissionais de nível médio, trabalhadores de serviços, vendedores dos comércios e mercados, trabalhadores qualificados da agropecuária, nas ocupações elementares, dentre outros. Enquanto as mulheres assumem o maior número de profissionais das ciências e intelectuais, trabalhadoras de apoio administrativo, vendedoras do comércio e mercado. Outras atividades desenvolvidas por homens e mulheres são evidenciadas no quadro 4,

Quadro 4-Atividades diversas

Trabalhos	Masculino	Feminino
Administração pública, defesa e seguridade social	389	269
Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e agricultura	2.413	600
Água, esgoto, atividades de gestão de resíduos e descontaminação	38	16
Alojamento e alimentação	127	163

Artes, cultura, esporte e recreação	36	
Atividades administrativas e serviços complementares	57	13
Atividades imobiliárias	8	
Atividades mal especificadas	174	87
Atividades profissionais, científicas e técnicas	19	
Comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas	593	416
Construção	665	
Educação	106	351
Indústria de transformação	439	104
Outras atividades de serviços	46	29
Saúde humana e serviços sociais	60	119
Serviços domésticos	37	366
Transporte, armazenagem e correio	102	

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do IBGE (2010).

Os quadros 3 e 4 contribuem para percebermos os trabalhos de destaque na atualidade em Belmonte-BA, isso em um período posterior aos anos áureos da lavoura cacaueteira. A diferença nos serviços prestados por homens e mulheres, é notável, observamos que atividades com administração pública, defesa e seguridade social, pesca, agricultura, pecuária, reparação de veículos automotores e motocicletas, construção, Indústria de transformação, dentre outros, em sua maioria, são protagonizados pelo gênero masculino. As mulheres lideram serviços no campo da educação, da alimentação e alojamento, saúde humana e nos serviços sociais e domésticos.

A partir dos quadros apresentados podemos perceber que o município de Belmonte possui uma diversidade de atividades econômicas, com destaque para os setores ligados a agricultura, pecuária, pesca e comércio, sendo um dos principais geradores de renda no município. Desde o ano de 2012 “o setor agropecuário do município toma um novo impulso, em função da produção de madeira em toras para fabricação de papel e celulose, o que contribuiu para aumentar a participação do setor agropecuário no PIB municipal” (AGUIAR; BRUNO; PIRES et.al.,2020). Conforme Aguiar, Bruno, Pires et.al. (2020), o cacau teve seu período de auge e, apesar de ser uma unidade produção desenvolvida e importante na atualidade, não exerce o mesmo nível de influência de antes. Ainda de acordo com o levantamento do IBGE, o rendimento das/os belmontenses dos denominados domicílios permanentes corresponde a:

Quadro 5- Rendimento

Domicílios particulares permanentes	6.371
Classe de rendimentos nominal mensal domiciliar	
Sem rendimento	303
Até 1/2 salário mínimo	619
Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	1.620
Mais de 1 a 2 salários mínimos	2.031
Mais de 2 a 5 salários mínimos	1.439
Mais de 5 a 10 salários mínimos	303
Mais de 10 a 20 salários mínimos	47
Mais de 20 salários mínimos	9

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do IBGE (2010).

A média mensal da sociedade belmontense é de 1 a 2 salários mínimos, seguido de um número razoável das/os que sobrevivem com 1/2, sendo uma parcela ínfima de pessoas que vivem com mais de 20 salários. Os dados apresentados na página anterior e na atual tiveram como objetivo evidenciar a diversidade da economia belmontense e, a desigualdade de distribuição de renda no município.

2.2 - Por um Ensino de História Local: Reconstruindo narrativas sobre a trajetória da população negra

Nosso primeiro contato com a Fundação Municipal Pedro Calmon ocorreu no final de 2019, quando apresentamos a proposta inicial ao diretor da instituição de ensino, que se mostrou motivado e aberto a possibilidade de um diálogo com a coordenadora pedagógica e com as professoras de História da escola, de modo que a aplicação do projeto fosse possível na segunda unidade do ano letivo de 2020.

Todavia, não prevíamos o surgimento de uma pandemia, muito menos tínhamos noção de sua dimensão e de seus impactos em todas as esferas sociais, interferindo em toda a dinâmica escolar em nível nacional e mundial, visto que por um período todas as atividades que não estivessem ligadas à saúde, segurança e setores alimentícios tiveram que ser interrompidas, escolas foram fechadas, medida necessária para diminuir a disseminação do *Sars-CoV-2*.

Em meio à suspensão das atividades escolares em todo o país em decorrência da pandemia de coronavírus e a incerteza em relação a quando as salas de aula poderão voltar a ser ocupadas pelos estudantes, secretários municipais de educação de todo o país discutem alternativas para conseguir cumprir o calendário escolar previsto para 2020. Eles ainda cobram do governo federal

medidas emergenciais para que, durante o período em que as aulas permaneçam suspensas. (ANTUNES, 2020, p. 1)

Em decorrência desse novo cenário o contato com a escola ficou suspenso e só retomou em março de 2021, período em que as escolas do município estavam se reorganizando para a retomada das aulas de forma remota. O plano de retorno foi ajustado de acordo com a realidade local, de modo que as “aulas” ocorreram através da entrega de módulos de atividades. Inicialmente a entrega era realizada quinzenalmente, depois ajustado para ser entregue mensalmente, de acordo com as orientações que as alunas/os recebiam via *WhatsApp*.

Devido às características geográficas do município e o fato de algumas/alguns estudantes morarem em áreas rurais, a realização de aulas síncronas tornou-se inviável, em decorrência de um número significativo não dispor de acesso à internet, e os que têm, não tinham um serviço de qualidade.

Para que o projeto se adequasse a essa nova realidade, realizamos duas reuniões virtuais e um encontro presencial com a coordenadora pedagógica da escola e com as professoras de História. A imagem abaixo é o registro da segunda reunião virtual com as professoras responsáveis por ministrar a disciplina de História nas turmas do fundamental II.

É válido ressaltar que essas reuniões evidenciaram as dificuldades de conexão no município, pois mesmo na escola, as professoras tiveram o sinal interrompido inúmeras vezes, dificultando o desenrolar da reunião. Desse modo, reforçaram que seria inviável realizar aulas síncronas com as alunas/os, pois acabaria excluindo parte da turma que não possui acesso à internet. O que poderia ser feito seria o envio de vídeos aulas no grupo do *WhatsApp* e a entrega completa do material do projeto com as orientações detalhadas para que todas e todos participassem.

Figura 4- Reunião Virtual



Fonte: Print de tela, Meet, 2021.

Usamos as duas reuniões virtuais para debatermos a sequência didática que estava sendo desenvolvida para aplicar na turma, bem como a proposta do jogo Negritude(S) com objetivo de contribuir para um ensino antirracista. As professoras abraçaram a proposta e se mostraram entusiasmadas para poder trabalhar com ele futuramente.

O contato direto com a coordenadora pedagógica e com as professoras ocorreu no dia 31 de maio de 2021, como pode ser observado na figura 2 (abaixo). Esse momento foi muito importante para concretizarmos a realização do projeto, pois, tive contato com a escola e mesmo sem a presença das/os alunas/os, pude compreender um pouco da dinâmica da escola, me aproximando das professoras e me apresentando pessoalmente, no intuito de criar um vínculo necessário na educação.

Esse encontro serviu para mostrar que minha proposta de ensino não é algo utópico, muito menos apresenta receita pronta para prática docente. Na verdade, é uma estratégia didática para contribuir com o ensino de História que já desenvolvem na escola.

Figura 5- Encontro com as professoras e coordenadora pedagógica



Fonte: CORDEIRO, 2021. Acervo pessoal

Nesse momento chamamos atenções para discutir, brevemente, a importância do reconhecimento racial das professoras de história da Fundação Educacional Pedro Calmon, ambas se identificam como mulheres negras nascidas e criadas em Belmonte.

Nilma Lino Gomes (1996) nos auxilia na compreensão sobre a representatividade que a figura dessas mulheres pode impactar na vida das/os estudantes do 8º ano A. Gomes, a partir de um trabalho etnográfico se propôs a discutir sobre os demarcadores de raça e gênero em uma escola de Belo Horizonte em Minas Gerais.

Discussão necessária, visto que a escola é,

Um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades. O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses vêm a si mesmos e ao outro no cotidiano da escola (GOMES, 1996, p. 2).

A escola é um espaço que contribui para a formação dos sujeitos, corroborando para o desenvolvimento das subjetividades, tendo um papel crucial nas discussões de temas sensíveis aos olhos sociais. Temáticas que são constantemente alvos de um grupo conservador, privilegiado, contrários a qualquer debate que contribua para o caminhar de uma sociedade mais justa e equânime. Assim, proporcionar uma educação com viés antirracista de modo a desconstruir e derrubar as barreiras dos preconceitos de gênero, racial, classe, dentre outros, deveria ser um dos objetivos da educação brasileira.

Durante um período de oito meses, Nilma Gomes (1996, p.68), se propôs a investigar “como o contexto escolar vivenciado por mulheres negras contribuiu para a reprodução do preconceito e da discriminação racial e de gênero, e a interferência destes na prática pedagógica dessas mulheres”. Identificando durante seu processo de análise a presença marcante de percepções racistas pautadas em teorias raciais do final do século XIX e início do XX. Salientando a relevância de discussões de temas como raça e gênero na educação básica e no Ensino Superior, especialmente, pensando que os seus sujeitos de pesquisa são diariamente afetados por esses demarcadores.

Também revela a necessidade premente de desmontar o discurso racista introjetado por essas mulheres, mostrando-lhes que os “deslizes racistas” presentes nas suas falas são reflexos do racismo em nossa sociedade e das adaptações teóricas por ele sofridas, ao ponto desse racismo se fazer recorrente nas falas das próprias mulheres negras, sem que estas o percebam (GOMES, 1996, p. 68).

A autora identificou que essas mulheres negras foram às maiores vítimas de uma formação acadêmica que não lhes permitiam o acesso a discussões sobre as questões raciais,

não contribuindo para o processo de desconstrução de discursos racistas e machistas e que foram introjetados ao longo de sua vida e que acabaram sendo reproduzidos por elas no ambiente da sala de aula. Ora, o racismo como estrutural, dita e molda comportamentos, discursos e posições sociais dos sujeitos, sendo o processo de desconstrução uma tarefa árdua e contínua (ALMEIDA, 2018).

Com isso, destacamos a complexidade e problemática em considerar que um ensino antirracista será alcançado e conquistado apenas mediante a inserção de homens e mulheres negras/os nos espaços escolares. É preciso que esses sujeitos tenham uma formação que os propiciem a refletir sobre o patriarcalismo, racismo, dentre outros demarcadores que as/os afetam cotidianamente em todas as esferas sociais, a fim de fornecer a base para que consigam pensar criticamente e se dedicar a esses estudos.

Assim como as professoras da escola estudada pela pesquisadora Nilma Gomes (1996), as docentes de História da turma do 8º A da Fundação Pedro Calmon, também, são mulheres negras. Todavia diferente da pesquisadora não tivemos oito meses para analisar as práticas pedagógicas das professoras em suas aulas, e com isso não sabemos em qual viés o debate racial é por elas proposto, o que percebemos nesse pouco contato foi que as docentes estão abertas para o diálogo de temas como racismo e cultura afro-brasileira. Assim não nos interessa aqui julgar a postura pedagógica delas, e sim compreender o aprendizado que as/os alunas/os tem sobre as temáticas raciais, tento como foco a compreensão da escravidão e os seus resquícios do racismo na vida da população belmontense.

Eu como professora negra, compreendo que minha postura em sala de aula, bem como o ato de educar é uma ação política. Como ressalta bell hooks (2013), para professoras/es negras o ato de educar tem raízes na luta antirracista.

Partindo da compreensão da pedagogia engajada apresentada por bell hooks, tínhamos consciência de que a estratégia didática proposta por si só não mudaria a realidade da sala de aula, fazendo com que todas/os participassem e se transformassem de imediato a partir da análise e produção das atividades propostas, bem como de sua interação com o jogo. Na verdade, “a pedagogia engajada afirma que cada sala de aula é diferente, que as estratégias tem que ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizar para dar conta de cada nova experiência de ensino.” (hooks, 2013, p.21).

Partindo desse entendimento, ao longo de nossa pesquisa buscamos desenvolver uma estratégia pedagógica que se aproximasse da realidade das alunas/os do 8º A, de modo que mesmo sendo aplicado de forma assíncrona, conseguíssemos trazer um entusiasmo para a sala de aula, que nesse contexto se transformou em um grupo no *WhatsApp*.

Quadro 6- Sequência didática

PÚBLICO ALVO	Esta sequência didática tem a intensão de atingir alunas e alunos do 8º ano da Fundação Educacional Pedro Calmon do Município de Belmonte-Ba.
COMPETÊNCIA	Contribuir para que os educandos construam seus questionamentos sobre como as relações escravistas no Brasil impactaram nossa sociedade, deixando como legado o racismo.
HABILIDADES	a. Problematicar a história da escravidão na Vila de Belmonte no século XIX, partindo das fontes históricas produzidas no período. b. Analisar o legado racista da escravidão em nossa sociedade. c. Expor a relevância da população escravizada da freguesia de Nossa Senhora do Carmo na formação atual do município de Belmonte.
HABILIDADE DESENVOLVIDA DE ACORDO COM A BNCC	Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com a herança da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
PREVISÃO SEQUENCIADA	A proposta didática está dividida em 5 aulas, faremos as devidas adaptações para o ensino remoto, apresentando para as alunas (os) materiais em PDF como documentos de textos, imagens, áudios ou vídeos com as devidas orientações. Para execução completa desta proposta presume-se, seja necessário um prazo de 20 a 30 dias.
EXPECTATIVA DA APRENDIZAGEM	a. Almeja-se que alunos e alunas passem a identificar e analisar os processos sociais de forma crítica. b. Que relacionem a história de Belmonte com as suas próprias histórias. c. Que identifiquem e discutam as dinâmicas da escravidão na Vila de Belmonte e as lógicas de resistência da população negra.
SUPORTE PEDAGÓGICO	Jogo Negritud@s: No decorrer de cada aula as alunas (os) terão que sistematizar o aprendizado através do jogo. A cada aula uma fase do jogo deverá ser jogada. Essa ferramenta auxiliará no processo aprendizagem das alunas (os), uma vez que a dinâmica do jogo, inevitavelmente, remeterá a contextos temas das aulas.
RECURSOS NECESSÁRIOS / ADAPTAÇÃO PARA O ENSINO REMOTO	Computador/ telefone ou tablete com acesso à internet e disponibilização das fontes impressas. Dois espaços de socialização midiática serão criados, uma página no facebook e um grupo no WhatsApp, onde as alunas (os) possam interagir sobre seus aprendizados ao longo das aulas e também como objeto de avaliação.
AValiação	No início das aulas sequenciadas será entregue para cada aluna (o) um caderno, que servirá como um diário de aula, no qual terão que deixar suas impressões do que foi discutido, o que gostou, o que não gostou, o que não entendeu. Esse caderno também servirá para registrar atividades propostas, desenhos, entrevistas e questionários, além da experiência de jogar cada fase do game. Todo esse material será avaliado durante as aulas e servirá como a avaliação final. Cabe ressaltar esse caderno pode ser substituído por um blog ou página no facebook dependendo da escolha da professora (o).

Fonte: Sequência didática elaborada pela autora, 2021

Foi a partir dessa necessidade de ouvir e problematizar, que desenvolvi o jogo Negritude(S) e a sequência didática, com o intuito valorizar a identidade e a ancestralidades das/os estudantes. Partindo do conhecimento histórico sobre a população negra livre e escravizada na Vila de Belmonte no século XIX, buscamos analisar a população afro-belmontenses na atualidade, fazendo uso da história local.

O ensino da história local tornou-se pauta e ferramenta de muitas professoras/es à medida em que a historiografia foi aderindo ao ponto de adequar a novos objetos e métodos de pesquisa, dilatando suas fronteiras científicas por meio do diálogo interdisciplinar, além disso, vem expandindo suas perspectivas de abordagens para a produção do conhecimento histórico, como já foi referido. Sem que houvesse negação das análises estruturais, os historiadores se atentaram para o estudo do cotidiano e das micro estruturas locais, refletindo num “novo olhar sobre o indivíduo, sua ação e sua posição na história.” (GUARINELLO, 2004, p. 21). O estudo de História Local emerge desse contexto, das reformulações da historiografia e a abordagem já tem se desdobrado sobre o ensino de História no contexto escolar.

No entanto, de acordo com Schmidt (2007, p. 188), esta não é uma temática nova no ensino História, pois desde a década de 1930, está inserida nos referenciais curriculares da educação brasileira. O que ocorre na atualidade procede das recentes inovações historiográficas, quando houve uma mudança quanto à perspectiva de abordagem da História Local, sinalizando algumas problemáticas e limites metodológicos, além de novas possibilidades para a utilização no processo de ensino e aprendizagem histórica. A autora considera que algumas precauções devem ser tomadas quando se trabalha com História Local como abordagem para o ensino da disciplina. O primeiro cuidado a ser observado diz respeito ao anacronismo e o isolamento do local, como se contivesse explicação para amplas questões históricas.

O objetivo dessa abordagem no ensino de História é servir como ponto de partida para compreensão de problemáticas inseridas em contextos maiores, assim, não podemos isolar o local destes contextos, pois algumas explicações para a realidade localizada estão conectadas aos processos mais amplos, ligados ao regional, estadual, nacional e até mesmos ao global, já que vivemos em um mundo globalizado.

Uma segunda questão que deve ser destacada se refere à definição dos objetivos a serem alcançados com o estudo da localidade. Sem definir os objetivos ao qual se quer chegar, sem aporte teórico adequado e sem realizar análises das problemáticas referentes ao lugar estudado, o trabalho com essa abordagem não contribuirá para ressignificar saberes sobre a História e Cultura local. Não podemos cair no erro de reproduzir em pequena escala os equívocos que

tradicionalmente estiveram presentes no ensino de História, valorizando mesmo que em nível local, pessoas específicas ou grandes nomes.

Maria Auxiliadora Schmidt (2007), destaca que o objetivo do trabalho com a realidade imediata dos discentes deve estar articulado ao processo de desenvolvimento da consciência histórica, considerando que a História Local é fundamental no processo de significar o conhecimento histórico em sua relação com a vida prática dos sujeitos, através do aprofundamento do estudo da realidade vivida, tornando-se uma estratégia de ensino profícua, já que:

Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, suas vivências culturais, com as proximidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos. (SCHMIDT, 2007, p.190)

Outra questão a ser evidenciada, é que a abordagem da História Local contribui para desenvolver ações investigativas no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo os discentes na prática de pesquisa pautada em experiências da realidade cotidiana no espaço onde vivem, permitindo “[...] criar sua própria historicidade e produzir a identificação de si mesmo e também do seu redor, dentro da história, levando-o a compreender como se constitui a sua historicidade”. (SCHMIDT, 2007, p. 191).

Ao se trabalhar com a História Local, é fundamental considerar os conteúdos culturais de cada lugar. O primeiro princípio para tal é levar em conta questões teóricas acima já discutidas, que perpassam pela compreensão dos objetivos a serem alcançados com essa abordagem. O segundo princípio diz respeito às questões práticas do ensino de História, e aos métodos estabelecidos para realizá-lo: “Nesse sentido, o trabalho com a História local indica algumas possibilidades, como a exploração de arquivos locais, do patrimônio, da estatutária, da toponímia e da imprensa local.” (SCHMIDT, 2007, p. 191)

Conforme Márcia de Almeida Gonçalves (2007, p.176), a História Local deve ser compreendida “[...] como uma determinada consciência histórica, em especial na dimensão de um saber ordenado e ordenador e que, nessa qualidade, condiciona a própria percepção das experiências da vida partilhadas por determinados sujeitos”. Para a pesquisadora, a História Local é o caminho para o reconhecimento da identidade dos diferentes sujeitos, estabelecendo e fortalecendo os vínculos de pertencimento a um grupo e a um local específico.

Com a abordagem local, esperamos tornar a dinâmica em sala aula num momento de troca de experiências e construção de saberes por meio de um diálogo, cujos múltiplos sujeitos envolvidos se colocam em processo de formação. Afinal, como bem ponderou (CERRI, 2007, p. 112) a finalidade do ensino de história é assegurar aos seres humanos determinada orientação temporal. Em outras palavras, a história tem a função de possibilitar ao indivíduo a capacidade de agir em sua vida prática, bem como de realizar a leitura do mundo a sua volta por meio de sua consciência histórica. Partindo dessa premissa, Cerri argumenta que não cabe ao professor de história despertar essa consciência histórica, mas, estimular sua ampliação.

Não compete ao trabalho da história na escola formar a consciência histórica dos alunos – eles já chegam com suas consciências formadas em seus traços fundamentais – mas possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles. (CERRI, 2007, p. 116)

Levando em consideração que todos os estudantes possuem uma consciência histórica, resultado de suas vivências enquanto sujeito no mundo e na localidade onde habita, e que essa consciência surge mesmo antes de frequentar a escola, há a necessidade de compreender esse espaço como *lócus* privilegiado de conhecimento, cujos diferentes sujeitos, com habilidades diversificadas se encontram e trocam experiências de vida.

Nesse sentido, as experiências docentes devem dialogar com esses saberes, tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios dos estudantes e a articulação de conhecimentos científicos e populares, de modo a ampliar a consciência histórica dos alunos em relação à temática, lançando novos olhares sobre aquilo já conhecem e fazem parte de seu cotidiano.

Com essa abordagem, buscamos com a sequência didática e o jogo perceber quais são e como repensar a história da população negra e como as estudantes convivem no contexto atual com o legado histórico da escravidão em Belmonte-Ba. Na perspectiva adotada, o ensino de História deverá partir do universo do educando, por meio de um estudo investigativo de sua realidade, permitindo ao estudante compreender questões mais amplas e complexas, sempre em diálogo com seu contexto.

O objetivo abordado diz respeito ao sujeito e conexão com seu meio social e seu cotidiano, ou seja, todo âmagô de representações que o indivíduo traz com ele em suas vivências. Essa perspectiva, por outro lado, chama atenção para pensarmos sobre a posição docente e suas práticas, que se deve pautar na observação da/o aluna/o em um processo investigativo, de modo que possa planejar e executar as aulas de acordo com perfil dos discentes e sua consciência histórica.

Nesse sentido, Barca aponta que,

Na dinâmica da compreensão temporal para a orientação na vida prática do sujeito, o Ensino de História deve contribuir “para mudar ou organizar, aprofundar e expandir as ideias históricas dos discentes” (BARCA, 2014)

O conhecimento é historicamente construído e propositalmente selecionado, a depender dos grupos que atuam no poder. Por essa razão, por vezes o currículo escolar se comprometeu com a reprodução de valores ligados aos grupos dominantes e não com emancipação crítica dos estudantes. O ensino de história, ao olhar para o passado através do olhar do dominador produz concepções limitadas sobre passado e presente. Nesse sentido, percebemos que o conhecimento histórico cria hábitos e modela comportamentos sociais.

A função da história fundamentalmente crítica é analisar e questionar essa realidade histórica moldada por meio de valores pretensiosos, permitindo as/os alunas/os sistematizarem as ideias que possuem, como também avançarem para outras concepções históricas que ampliam capacidades críticas, que de fato possam contribuir para emancipar o estudante. Para isso, é fundamental partir da realidade do aluno e apresentar nos fatos cotidianos as evidências históricas. O caminho viável para a criticidade e autonomia dessa ação implicaria em construir conhecimentos significativos sobre a História a partir da reflexão. Conforme aponta Lélia Gonzalez,

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, da negra(o) da índia (o) na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. (Mulherio, ano II, nº 5, janeiro/fevereiro de 1982, p. 3)

Lélia Gonzalez faz um chamado para refletirmos sobre a importância das histórias de mulheres negras/os e indígenas na formação histórica e cultural do Brasil. Mas, principalmente, denuncia e adverte sobre a necessidade de refletirmos sobre o lugar que esses grupos subalternos ocuparam e ocupam nos bancos escolares. Desse modo, ao falarmos sobre lugares marginais atribuídos aos determinados povos, somos mobilizados a perceber que tal problemática ao afetar e estruturar a sociedade em cada período histórico, também afeta a estrutura da prática escolar e os seus curriculares.

Nesse sentido, ao pautar particularmente o ensino de história no Brasil se faz necessário pensar sobre a necessidade de “(des)folclorizar” mulheres negras e homens negros, dissociando-as dos estigmas a elas atribuídas pelas estruturas de dominação. É preciso

promover um ensino que saia do lugar-comum, e, para isso, as interseções entre raça, classe e gênero fomentam tais problematizações, à medida que permitem repensar a forma como principalmente as escolas públicas no Brasil tem operado, como o racismo tem atuado em suas bases, bem como o ensino de história pode contribuir para romper com as lógicas opressoras que se entrecruzam na sociedade e no espaço escolar. Em diálogo com as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, fica evidente que,

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (BRASIL, 2006, p. 21)

A observação acima nos leva a constatar que para transformar a realidade em que vivemos, é necessário um novo posicionamento dos profissionais ligados à educação, pautando na perspectiva de um ensino que não coloque a população negra apenas em lugares de subserviência.

Enfretamento esse que ganhou força nos últimos anos, associando-se com emergência no debate sobre o tema do não silenciamento da professora/o em sala de aula no Brasil. Nesse ínterim, a problemática converteu-se numa bandeira de luta política, uma vez que os ataques e os retrocessos no campo dos direitos e da igualdade que a educação vêm enfrentando, estão, pois, ligados à manutenção de projetos políticos de grupos hegemônicos, que defendem uma educação de viés elitista, branca e heteronormativa. Nestes termos, devemos ter em mente que o espaço educacional é um campo de disputa de currículos e que se tratando de um espaço político, não podemos nos silenciar diante do apagamento e marginalização da população negra.

Para construir uma educação antirracista é necessário, portanto, compreender os espaços de resistência que nos cabe enquanto professoras, entendendo que a sociedade e que a escola são campos repletos de conflitos, sendo necessário questionar e lutar contra os mecanismos das desigualdades sociais, raciais e de gênero. Compete lembrar que esse sentimento de militância contra hegemônica já tem impactado de modo progressista o espaço educacional, quer seja formal ou não formal, de tal modo que as histórias dos grupos “subalternizados” estão sendo reescritas em consonância com as revisões e avanços epistemológicos em áreas do conhecimento como a História, a Antropologia e a Educação.

Trago aqui mais uma vez as experiências de bell hooks, por se tratar de uma mulher, negra, professora, ativista social, que sentiu o que era ser uma menina negra em uma escola que não dialogava com sua realidade. Sua vivência está atrelada à sociedade que promovia a segregação racial²², na qual meninas negras como ela, tinham apenas três caminhos a seguir, sendo eles: o casamento, o trabalho como empregadas domésticas, e, por fim, tornar-se professoras de escolas? Esta situação não difere do que ocorreu no Brasil com a grande maioria das mulheres negras, sendo essas mulheres hoje, as mães de meninas que estão matriculadas na Fundação Educacional Pedro Calmon, em Belmonte-Ba. (hooks, 2013, p.9)

Mesmo se tratando de realidades distintas existem pontos em comum que tornam diálogo com hooks de grande relevância para essa pesquisa. Afinal, como a vivência de uma menina negra belmontense pode ser ouvida na sala de aula? Quais os caminhos para desenvolver uma prática pedagógica que realmente dialogue com as necessidades das alunas/os do 8º ano A da Fundação Educacional Pedro Calmon?

São essas e tantas outras questões que precisamos provocar, não no intuito de dar respostas prontas e formuladas para as professoras/os da rede de ensino. Como hooks salienta, esses questionamentos farão com que pensemos propostas e estratégias para transformar o aprendizado, aquele de origem normativista que a educação está imersa, pois é preciso criar condições para transformar e transgredir, originado um espaço seguro para exercer a liberdade e promover o diálogo. Nas palavras da educadora,

O entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. (hooks, 2013, p.17-18).

²² “Contemporaneamente a segregação racial ainda pode ser definida como uma espécie de política do Estado que visa separar os indivíduos ou grupos de indivíduos de uma mesma sociedade com base em critérios étnicos ou raciais. Tal medida foi executada particularmente ao final do século XIX e encontrou ênfase no século XX, em países como a Alemanha nazista, que empreendera uma política antissemista, na África do Sul, com a instituição do apartheid e igualmente nos EUA” É nesse contexto que hooks se torna professora, e foi sua experiência de vida que a transformou em uma professora capaz de compreender e transformar a vida de alunas/os.

Destarte, reforça que para criar uma comunidade de aprendizado em sala de aula, a professora/o precisa estar disposta a aprender com suas alunas/os e escutar realmente o que esses jovens tenham a dizer. Ao chegar em uma sala de aula, a professora/o em exercício precisa desconstruir o “mito” do autoritarismo que foi consolidado por um ensino conservador. Essa não é uma prática fácil de se desestruturar, uma vez que, também, as/os alunas/os já estão ambientadas/os com práticas pedagógicas tradicionais. Inserir novas práticas requer paciência e cuidado por parte dos docentes, que se tornam responsáveis por criar uma dinâmica na sala de aula que permita um entrosamento coletivo de aprendizado, a fim de promover uma construção de uma pedagogia emancipatória a favor da luta antirracista, em que professoras/os e alunas/os constroem juntos a aprendizagem. Nesse sentido, hooks ressalta,

Quando a educação é a prática da liberdade os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor. Esse fortalecimento não ocorrerá se nós recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajarmos os alunos a correr riscos (hooks, 2013, p.35).

É necessário o diálogo pautado nas múltiplas experiências das alunas/os sobre a temática da escravidão em Belmonte, com finalidade de contribuir para um ensino que faça sentido na vida desses sujeitos. Compreender que para esses jovens, a memória apreendida estabelece rede de conhecimento mediado por meio de determinado período histórico, ao qual está presente na cidade de Belmonte perante os espaços sociais e de comunicação, mas também possui atravessamento familiar por meio das histórias dos seus ancestrais que foram passadas de geração para geração. Com isso, é importante possibilitar a criação de um espaço seguro para valorizar a expressão desses estudantes, a fim de fortalecer as diversas identidades, cabendo a professora/o compreender tais contribuições, trazendo questões que possam dialogar com as múltiplas vozes na sala de aula.

Contar a história de pessoas negras, que foram escravizadas, auxiliam nas práticas educacionais que visam à superação do racismo, pontuando a importância do trabalho pedagógico multicultural como um ato ético e político. Em seus escritos bell hooks provoca a paixão e compromisso que uma professora/o deve ter ao adentrar em uma sala de aula, mesmo que seja oriunda de um outro contexto social, precisa estar disposta a escutar e construir práticas pedagógicas que respeitem a vivência dos sujeitos.

Ou seja, “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2013, p.22). Desse modo, fica perceptível a importância de confrontar o modelo educacional hegemônico que ainda está presente nos currículos escolares, que não só inviabiliza as mulheres negras, trabalhadoras das classes populares, mas que, também, levanta muros para manutenção da exclusão social dos negros.

Tratando-se do projeto de intervenção aqui apresentado, as proposições de bell hooks são extremamente pertinentes, tendo em vista o contexto educacional em que os estudantes e a referida escola se situam. Como foi salientado no início, a escola fica localizada na zona urbana de Belmonte, a Fundação Educacional Pedro Calmon atende aos anos finais do Ensino Fundamental e vem contribuindo com a formação educacional, sobretudo, das classes populares da cidade, compreendida, principalmente, por pessoas pardas e negras.

Tendo em vista este quadro numérico, resta-nos perceber até que ponto as histórias e as vidas dos antepassados desses indivíduos são rememoradas, ou melhor, como são recordadas no contexto educacional da escola? Afinal, como refere o periódico descrito abaixo,

Vivemos em um mundo de disputa. Nossa sociedade tem profundas marcas das desigualdades que foram desenhadas ao longo da história. Na atualidade parece que há espaço para debate, a tão falada representatividade está sobre a mesa. Mas o povo preto quer mais. Queremos narrar nossas próprias histórias. Queremos ter direito de fala não somente quando essa é concedida. Somos múltiplos, somos muitos e plurais. A ótica de ser preto no Brasil se revela como um espectro, tamanha a diversidade dos povos ancestrais que nos originaram, e a variedade de experiências que podemos ter e ser. Pertencer. O que nos conecta é a pele (JORNAL PRETO LIVRE).

Eis aqui uma questão pertinente sobre a qual devemos questionar, ou seja, ao se falar sobre o povo negro, quem está falando e como está falando? Nosso intuito, a partir de tal percepção é fomentar uma prática de ensino em que os sujeitos possam integrar os bancos escolares, bem como participar do processo de construção do conhecimento. Não somente o saber presente nos livros, mas o que lhe é adquirido a partir de suas vidas, da vida de seus pais, avós e outros antepassados, sobretudo aqueles que de alguma forma tiveram suas trajetórias definidas pela cor impressa na pele. São essas vidas negras, que buscaremos apresentar ao longo desta pesquisa. Para o próximo tópico traçaremos um perfil mais detalhado dessas alunas/os do 8ºA.

2.2 Composição social das/os alunas/os do 8º A da turma da Fundação Pedro Calmon

O presente tópico tem por objetivo apresentar a composição social das/os estudantes da turma do 8º A, da Fundação Educacional Pedro Calmon, Escola Pública Municipal localizada na cidade de Belmonte/BA, na Avenida Cel Jose Gomes, nº 545. Esta instituição oferece a comunidade escolar serviços de: alimentação escolar; água filtrada; água da rede pública e de poço artesiano; energia da rede pública; esgoto da rede pública; lixo destinado à coleta periódica e acesso à internet (*SITE ESCOLAS*).

A infraestrutura conta com nove salas de aula, espaços como: a diretoria, sala de professoras/os, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro adequado aos estudantes com alguma deficiência ou mobilidade reduzida, secretaria, refeitório e almoxarifado. Abaixo, uma imagem da Escola:

Figura 6-Imagem da frente da Escola



Fonte: CORDEIRO, 2021.

A Fundação Pedro Calmon dispõe de: TV, impressora e som. A média de estudantes do 8º ano é de 33 por turma. A Escola oferta o Ensino Fundamental- anos finais e, também, o Supletivo. Na avaliação mais atual do IDEB, 2017, a nota atribuída foi 3,0 (*site Escolas*), como podemos verificar no quadro abaixo,

Quadro 7- IDEB da Fundação Pedro Calmon

Escola	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL PEDRO CALMON	2.8	3.2	3.2	2.6	2.9	2.4	3.1	*	2.9	3.0	3.3	3.7	4.0	4.3	4.6	4.8

Fonte: INEP, 2021.

O Índice de Desenvolvimento Humano- IDEB varia de 0 a 10, quanto mais próximo de 10, melhor a situação da Escola e/ou Colégio. A nota é avaliada a partir de alguns elementos: a taxa de aprovação das/os discentes na educação básica, e o nível de aprendizagem das turmas nas disciplinas de Português e Matemática, testado através do SAEB²³.

Como podemos observar a partir do quadro acima, em 2007 e 2009, a Fundação não só conseguiu atingir a média pretendida, como ultrapassou, objetivo este não alcançado nos anos posteriores, a exemplo de 2017, muito aquém de 4,3. É importante ressaltar que o índice de 2019 não aparece em decorrência “do número de participantes no SAEB terem sido insuficientes para que os dados fossem divulgados”. Retornando para o quadro, observamos que houve uma acentuada queda na nota nos anos posteriores a 2009, apresentando instabilidade no decorrer dos anos.

É importante salientar que a situação apresentada não diverge das demais escolas que ofertam os anos finais do fundamental II no município de Belmonte, como podemos ver a partir dos dois quadros abaixo,

Quadro 8- IDEB do Município

Município	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
BELMONTE	3.0	3.1	3.1	2.5	2.8	2.6	3.0	3.2	3.1	3.2	3.5	3.9	4.3	4.5	4.8	5.1

Fonte: INEP, 2021.

Em 2007, Belmonte alcançou a meta, mas nos anos posteriores, ficou aquém do esperado, observamos uma oscilação nas notas no decorrer dos anos. Em 2019 teve o índice equiparado ao de 2007, entretanto, ficou ainda muito abaixo do projetado (4,8). A média do município não destoa em grandes proporções do apresentado no estado baiano. A Bahia somente alcançou a meta em 2007, 2009 e 2011, ficando aquém nos anos posteriores, a exemplo de 2019, estando abaixo do esperado na Rede pública da Bahia (Federal, Estadual e Municipal).

A avaliação empreendida pelo IDEB serviu de interesse de diversas/os pesquisadoras/es, podemos destacar os estudos de Chirinéa e Brandão (2015), que produziram um artigo para discutir sobre a forma de avaliação do IDEB, configurando como muito mais quantitativo do que qualitativo. Percepção esta justificada com base no desprezo e/ou falta de consideração do

²³ Segundo o site Todos pela Educação, antes das alterações implementadas pelo governo eram aplicadas três provas com nomes e em datas diferentes na educação básica: Prova Brasil, Saeb e Avaliação Nacional da Alfabetização que passaram a integrar uma só, denominadas de SAEB.

sistema com as singularidades de cada cidade, escola, turma, relação familiar e *etc*, ciente que esses e outros fatores influenciam no processo de aprendizagem das/os estudantes.

De fato, a escola que possui uma infraestrutura adequada e funcionárias/os bem preparadas/os são importantes para o desenvolvimento cognitivo das/os estudantes, entretanto, não se pode desprezar fatores como: condição econômica da família, quantidade de irmãos/irmãos, aparatos psicológicos, escolarização dos pais, incentivo, acolhimento, acompanhamento, acesso à internet, lazer, bibliotecas, dentre outros, fatores estes que, também, contribuem de forma significativa nos resultados das/os alunas/os.

A partir de algumas pesquisas e análises sobre o IDEB, Chirinéa e Brandão (2015), observaram que algumas gestões, preocupadas em atender ou evitar notas baixas na avaliação, concentraram seus esforços em preparar as/os estudantes para responder as provas (de forma mecânica e padronizada) com objetivo de alcançar a média aceitável ou adequada. Na perspectiva da autora/autor:

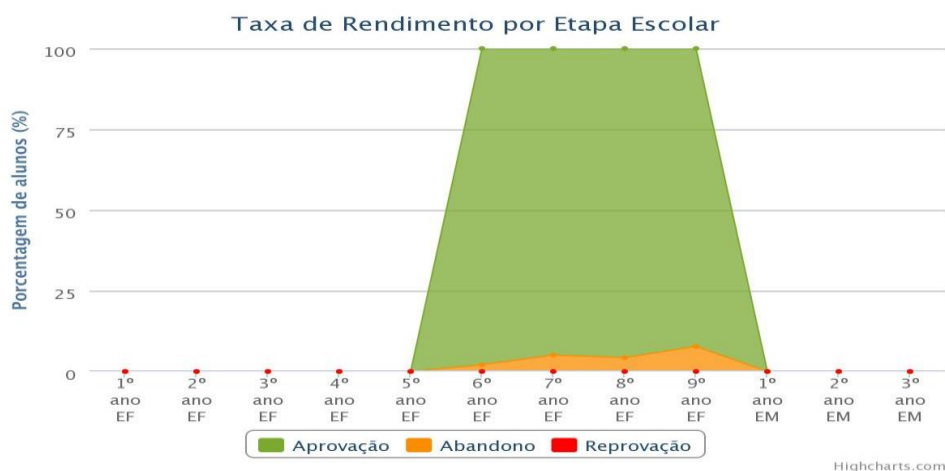
O IDEB é um indicador importante na medida em que demonstra fragilidades nas escolas brasileiras relacionadas a fluxo e desempenho escolar; no entanto, é insuficiente para medir a qualidade da educação por restringir-se apenas a essas duas variáveis, desconsiderando outros aspectos igualmente importantes para a qualidade, como a cultura organizacional da escola, a prática docente, o nível socioeconômico e cultural das famílias, e o estilo de gestão e liderança (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 473).

Em concordância com a perspectiva da autora e autor, salientamos a importância de o Estado abandonar a posição de mero regulador do ensino e avançar para a condição de investidor da Educação, de modo a proporcionar as/aos alunas/os um ensino de qualidade por meio de profissionais preparados, bem remunerados, com uma infraestrutura adequada, *etc*. Desse modo, salientamos a importância de se considerar as várias nuances do processo que envolve o aprendizado das/os discentes.

Com isso não estamos negando ou ignorando a relevância do sistema como indicador/alerta da situação escolar, muito menos a importância de se estabelecer metas para melhorias no ensino, mas tecendo críticas que são válidas e pertinentes para a melhoria do sistema e da educação.

A partir de dados disponibilizados no *QEDU* (2020), identificamos que dos 320 matriculados nos anos finais na Fundação Educacional Pedro Calmon, 15 pessoas abandonaram a escola, situação essa que pode ser visualizada no gráfico abaixo,

Gráfico 3- Taxa de rendimento (2020)



Fonte: QEDU (2021).

Segundo o *site QEDU*, abandonaram os estudos: 2 estudantes do 6º ano, 5 do 7º ano, 3 do 8º ano e 5 do 9º ano. Observamos que o número foi inferior ao de 2017, dos 415 matriculados nos anos finais, 22 abandonaram à escola, 6 do 6º ano, 10 do 7º ano, 3 do 8º ano e 3 do 9º. Entretanto, é pertinente ressaltarmos que mesmo diante da redução do número de desistência do ano de 2017 para 2020, não podemos esquecer que a quantidade de estudantes que desistiram com relação ao 9º ano, por exemplo, teve um aumento, saltando de 3 em 2017, para 5 em 2020.

A partir do gráfico acima foi possível percebermos que à medida que as/os estudantes avançavam para as séries subsequentes, o número de abandono aumentava, uma triste realidade vivenciada em muitas escolas da rede pública, como pode ser evidenciado no 8º, 9º e 1º do Ensino Médio.

Os motivos elencados são diversos, vai desde a oferta de um ensino destoante da realidade do corpo discente, condições de trabalho dos profissionais da educação e infraestrutura precária, condição socioeconômica vulnerável das/os estudantes, além de ter dificuldades de aprendizagem, desinteresse com a escola; falta de uma estrutura familiar de apoio, ausência de incentivo, criminalidade, transtorno de aprendizagens, dentre outros.

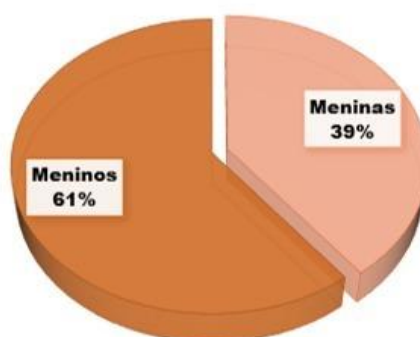
A partir do gráfico, observamos também que não houve nenhuma reprovação nas turmas da Fundação Pedro Calmon, situação está que contrasta com os dos anos anteriores, o *site QEDU* registrou em 2019, 74 reprovações dos 380 estudantes matriculados nos anos finais, 19 no 6º ano, 32 no 7º ano, 11 no 8º e o mesmo número no 9º ano. No ano de 2017 foram quantificadas 123 reprovações: 42 no 6º, 35 no 7º, 30 no 8º e 17 no 9º. A taxa de reprovação sofreu uma queda do ano de 2017 para o de 2019, percebemos, também, que à medida que

avançavam de séries, o índice de reprovação diminuía, situação esta que pode ser compreendida a partir de várias hipóteses:

- As/os estudantes dedicaram-se e estudaram mais, com objetivo de concluir a etapa do ensino fundamental II na idade apropriada e assim ingressar no ensino médio;
- O número de reprovação no 6º ano e 7º foram superiores em decorrência das/os discentes estarem em processo de adaptação ao Ensino Fundamental II;
- A taxa de reprovação nos anos finais do fundamental II foi menor em decorrência da preocupação de gestores e corpo docente, que tinham como foco a diminuição dos números de estudantes reprovados, fornecendo maiores chances, sendo mais complacentes no Conselho de Classe, com fins de não atrasarem estudantes e, assim poderem ingressar no ensino médio.
- A taxa de reprovação foi inexistente no ano de 2020 em decorrência da pandemia do Covid-19, sendo evitadas reprovações devido às circunstâncias.

Como mencionado em parágrafo anterior, os pontos destacados são hipóteses formuladas a partir dos dados disponibilizados pelo *site*. Ao as/os alunas/os da Fundação Educacional Pedro Calmon relatarem por meio do formulário *online* e das respostas no diário de bordo um pouco de suas histórias de vida, foi possível conhecermos a realidade que as/os circundam e que de certo modo as/os afetam, seja de forma positiva ou negativa, situação essa que é trabalhada nesse tópico e no próximo capítulo, de forma aprofundada. A turma trabalhada nesta pesquisa possui um total de 38 discentes matriculadas/os no 8º ano A. Desse número, observamos que percentual de meninos é maior que o de meninas, como é possível verificar no gráfico 4 abaixo:

Gráfico 4-Distribuição de gênero

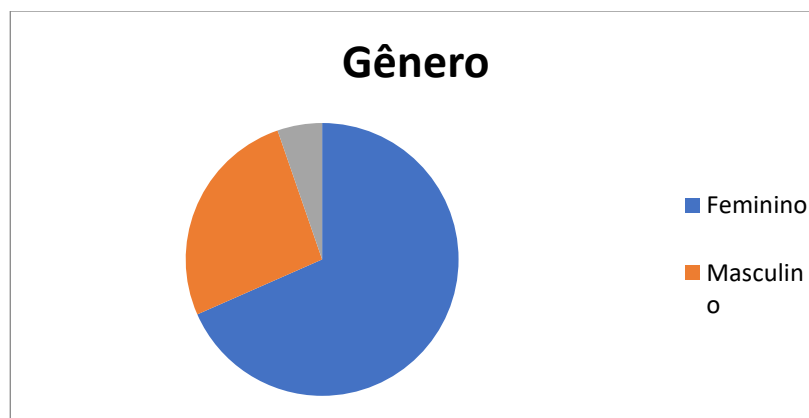


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir do gráfico 4, observamos que a diferença de número é notável, as meninas são minorias nessa turma, em contrapartida, são as que apresentaram maior envolvimento nas

atividades desenvolvidas no período de aplicação da proposta pedagógica como é possível perceber a partir do gráfico 5 abaixo:

Gráfico 5-Gênero



Fonte: Elaborado pela autora, com base no formulário online (2021).

Diferentemente do gráfico 4, o 5 apresenta um percentual feminino maior que o masculino, a diferença demonstra o maior envolvimento das meninas nas dinâmicas das aulas. É imprescindível ressaltar que o gráfico 4 foi elaborado com base no número de matrículas da turma, enquanto o gráfico 5 foi construído de acordo com a identificação das/os alunas/os, ou seja, como se reconhecem.

Dos 100%, 5,3% identificou-se como não binário, ou seja, das 20 pessoas que responderam o questionário, apenas 1 não se identifica com gênero feminino e masculino. Concordamos que o binarismo aprisiona e limita o desenvolvimento da subjetividade dos seres de forma plena, ao tentar enquadrar todos os sujeitos dentro de uma ótica sexista, portanto, excludente. Encontramos em Scott (1995), alicerce para essa discussão a partir do conceito de gênero, que pode ser entendido como uma construção social que perpassa por relações de poder, desnaturalizando a feminilidade e masculinidade que foram socialmente construídas como características naturais dos sujeitos.

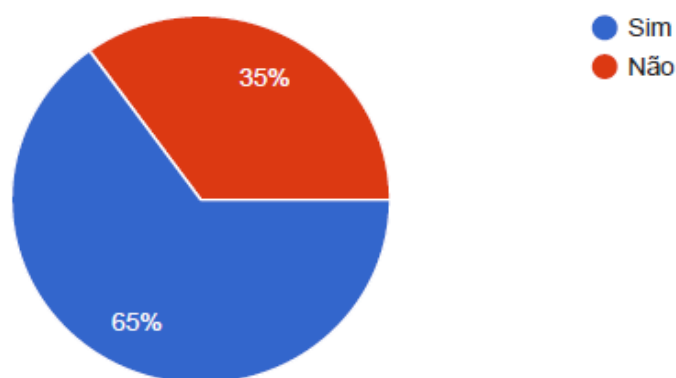
A partir das respostas (formulário *online* e diário de bordo) de Antonio²⁴, pudemos ter acesso a um pouco de sua história de vida, segundo nos conta,

²⁴ É válido reforçar que optamos por criar outros nomes para manter o das/os alunas e alunos que participaram ativamente durante a aplicação da nossa proposta pedagógica, no intuito de não expor esses jovens. Vislumbrando duas oportunidades, primeiro que os nomes utilizados trariam o anonimado para as alunas e alunos e segundo vimos nesse momento a oportunidade de trazer nomes de mulheres e homens livres e escravizados que viveram na Vila de Belmonte no século XIX

[...] quando fui pro 5º série no Lucio Coelho eu sofria muito bullying, fui 6º série conheci muita gente legal e não sofro mais bullying. Meu esporte preferido é futebol, faço curso de: informática gosto muito de desenhar, faço parte comunidade LGBTQI. (ANTÔNIO, DIÁRIO DE BORDO 2021).

Antonio foi vítima do que ele define como bullying, isso na 5ª série (6º ano), infelizmente não temos maiores informações sobre o tipo de agressão que sofreu, o que nos impediu de fazer uma análise profunda do problema, limitando-nos a formulação de hipótese. As ofensas, as quais foi vítima, pode ser interpretada a partir de informações que nos forneceu, especialmente, quando diz: “faço parte da comunidade LGBTQI+” (ANTÔNIO, DIÁRIO DE BORDO 2021), o que nos leva a considerar que, possivelmente, tenha definido como bullying o que pode ser compreendido como um preconceito a sua orientação sexual e a sua performance de gênero, a hipótese em questão encontra consonância no dado abaixo, divulgado a partir do gráfico 6.

Gráfico 6- Piadas machistas e homofóbicas

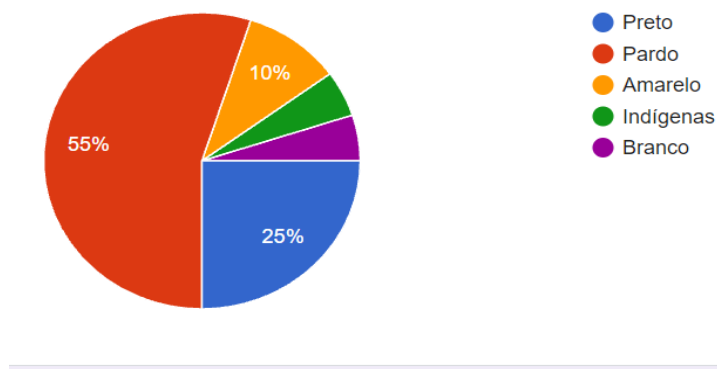


Fonte: Elaborado pelo formulário online (2021).

Mais da metade das/os estudantes responderam que ouviram e/ou presenciaram falas de cunho machistas e homofóbicas, inclusive Antonio, o que alimenta a nossa hipótese de que o bullying que sofreu na escola, tenha sido na verdade preconceito de gênero.

Avançando para outros demarcadores sociais, nos próximos parágrafos trabalhamos com o quesito: cor/raça:

Gráfico 7- Cor/raça



Fonte: Elaborado pelo formulário online, Google (2021).

A partir do gráfico acima, podemos identificar a percepção da turma sobre si, 10% identificaram-se como amarela, o que corresponde a duas pessoas, Antonio e a Esmeria. Mas o que significa ser amarelo no Brasil? É o que nos propomos a discutir nesse e no próximo parágrafo. A partir de uma revisão bibliográfica, percebemos que no primeiro recenseamento do Brasil inexistia a cor/raça amarela. Segundo Petruccelli (2013, p. 23) “[...] em 1872, se cristalizou um sistema de classificação da cor no País, com a utilização das seguintes categorias: branco, preto, pardo e caboclo”, um exemplo claro das categorizações do período, baseado nas condições das pessoas, ou seja, se eram livres ou escravizadas (FERREIRA, 2012).

No recenseamento de 1890, a única mudança ocorreu na substituição no termo pardo que passou a ser mestiço. A mestiçagem foi concebida como um método para embranquecer a sociedade e assim diminuir a quantidade de pretos no país, uma concepção mergulhada nas teorias raciais, ideologia essa que propagou a falsa superioridade da raça branca em detrimento da preta, um clássico resquício do passado colonial e escravista.

Isso pode ser evidenciado a partir da política de incentivo de imigrantes ao País, segundo Petruccelli (2013, p.24), privilegiou-se a “europeia, ou “caucásica” [...] buscando assim suíços, alemães, nórdicos, de preferência; sendo depois aceito os de origem italiana e espanhol.

Pela primeira vez, no ano de 1940, a categoria amarela passou constar no recenseamento, categorização essa que foi utilizada para definir imigrantes japoneses. Consideramos válido destacar que essa classificação já era tema de pauta nos jornais e discursos políticos desde finais do século XIX (MUNANGA, s/d, p.2).

Posteriormente, essa categoria serviu para classificar imigrantes originários de outros países asiáticos como a China, entre outros. Essa, e as demais

categorias não brancas oficiais – preta, parda e indígena – são definidas a partir do contraste com os significados atribuídos à categoria branca [...]

Dessa forma, entende-se como amarelo todo aquele ou aquela que forem descendentes de asiáticos. Ao conciliar a revisão bibliográfica sobre o tema com os dados coletados no formulário, emergiram alguns questionamentos quanto os sujeitos desta pesquisa que marcaram a opção de cor/raça- amarela. De fato essas duas pessoas são descendentes de asiáticas/os? Sabem o significado de amarelo no seu país? Quais dados as fazem se reconhecer como amarelas? A falta de contato com o corpo discente dificultou encontrar as respostas para tais perguntas.

Salientamos que não estamos pondo em questão a inexistência de pessoas de procedência asiática no município de Belmonte, inclusive isso pode ser evidenciado a partir da amostra características da população do IBGE do ano de 2010, a questão que foi posta refere-se ao fato de que não sabemos se de fato as duas pessoas que se autodeclararam como amarelas sabem o significado dessa categorização

Prosseguindo com a análise do gráfico 7, observamos que 5% autodeclarou-se como branco e 5% identificou-se como indígena, ou seja, uma minoria. Começamos com a Isabel, que se declarou como branca. Ao analisamos o panorama histórico, salientamos que o branco ao longo dos séculos foi construído como a raça superior.

No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas raças. Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletiva e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela. Ora, a cor da pele é definida pela concentração da melanina. É justamente o degrau dessa concentração que define a cor da pele, dos olhos e do cabelo. A chamada raça branca tem menos concentração de melanina, o que define a sua cor branca, cabelos e olhos mais claros que a negra que concentra mais melanina e por isso tem pele, cabelos e olhos mais escuros e a amarela numa posição intermediária que define a sua cor de pele que por aproximação é dita amarela. Ora, a cor da pele resultante do grau de concentração da melanina, substância que possuímos todos, é um critério relativamente artificial. (MUNANGA, S/D, p.2).

São inegáveis as oportunidades, dentre outros privilégios que um branco desfruta na sociedade brasileira. Ainda de acordo com o autor, no século XIX, a classificação perpassava por critérios morfológicos. Observamos que ao longo da história os critérios foram sofrendo alterações, no entanto, as teorias raciais desse período reverberaram por vários séculos, interferindo na percepção do sujeito sobre si. Diferentemente do branco que sempre esteve nos

recenseamentos, o indígena foi introduzido e depois retirado como categoria, retornando somente no ano de 1991:

Em 2000, encontram-se, novamente, as cinco categorias atualmente utilizadas nas pesquisas, pela ordem em que figuram no questionário – branco, preto, amarelo, pardo e indígena – as quais também constam no Censo Demográfico 2010. Este último, por sua vez, apresenta duas novidades em relação ao anterior: a pergunta de classificação aplicou-se à totalidade dos domicílios do País, e não apenas aos que compõem a amostra, como ocorrera nos levantamentos realizados em 1980, 1991 e 2000; e, pela primeira vez, as pessoas que se identificaram como indígenas foram indagadas a respeito de sua etnia e língua falada. (PETRUCCELLI, 2013, p. 24).

Das pessoas que responderam o formulário *online* Nicolau foi o único que se identificou como indígena. A maioria da turma se autodeclarou como parda, cerca de 55% e um grupo menor como preta, 25%, como foi possível observar a partir de um dos gráficos. Vimos em páginas anteriores que mais da metade da população belmontense se reconhece como parda, podendo ser uma das explicações para o fato de mais da metade do 8º A, ser majoritariamente composto de estudantes pardas/os.

Conforme Silva (2019, p. 50), “a categoria parda engloba uma minoria étnica que são os mulatos, caboclos, morenos e similares, entendidos pelo Estado também como mestiços”. A autora salienta que o termo pardo ou mestiço foi apropriado e utilizado como estratégia de embranquecimento pela sociedade brasileira, principalmente para afirmar a inexistência de uma estrutura racista no sistema brasileiro. A mestiçagem foi/é amplamente utilizada para sustentar o mito da democracia racial, investida essa que se escancara nos inúmeros casos de desigualdades sociais, raciais e que discutimos no desenrolar da presente pesquisa. A autora salienta que essa investida de órgãos é uma tentativa de mascarar a realidade, que se revela nos diversos casos de desigualdades sociais, raciais,

Quadro 9- Rendimento por cor ou raça

Cor ou raça	Pessoas
Amarela	322,05
Branca	880,41
Indígena	694,74
Parda	555,48
Preta	554,03

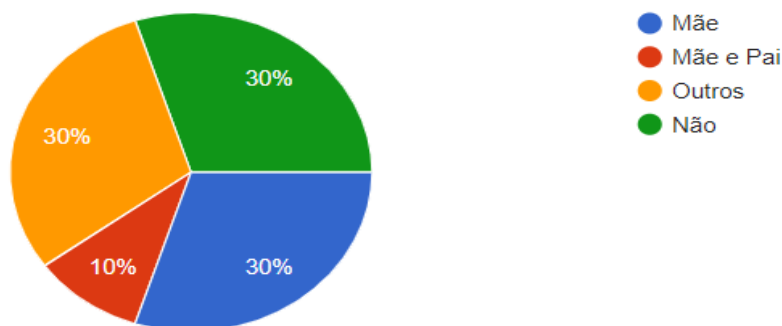
Fonte: Elaborado pela autora, IBGE (2010)

Os dados acima evidenciam que a população amarela, seguida de parda e preta, são as que menos recebem. Observamos uma desigualdade de distribuição de renda entre a população belmontense, assim, apesar das que se autodeclaram como pardas serem maiorias, são as que também compõem o grupo que possui remuneração inferior à população branca, estando inclusive, entre os maiores índices de desempregadas/os. Para além dessas questões é importante salientar que “outros fatores estruturantes das desigualdades entre brancos e não brancos aparecem juntos como, por exemplo, a falta de estrutura para os estudos, moradia, saúde e meios de produção.” (SILVA, 2019, p. 51).

Tais fatores influenciam e causam impactos negativos no processo de aprendizagem das/os estudantes nos resultados em sala de aula, como também no desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, nos debruçamos nas próximas páginas, nos seguintes dados das/os estudantes: bairro que moram, religião, auxílio nos estudos, uso de tecnologias, dentre outros, com finalidade de compreender o perfil da turma do 8º A.

Perguntamos a turma, por meio do formulário *online*, se contava com o auxílio dos responsáveis nas atividades escolares e as respostas foram as seguintes,

Gráfico 8- Acompanhamento familiar nas tarefas escolares



Fonte: Elaborado pelo formulário online, Google (2021).

Primeiramente chamamos atenção para o fato de que a opção Mãe e Pai foi a de menor porcentagem, apenas 10%. As demais foram equivalentes, uma parcela significativa marcou a opção Mãe e um mesmo percentual relatou que estuda sem o auxílio dos responsáveis. A partir desses dados constatamos que a participação e envolvimento da mãe na vida escolar e educação das/os filhas/os é superior ao dos pais, isso pode ser compreendido a partir socialização dos papéis de gênero, as mulheres foram educadas a serem mães, isto é, se envolver em todas as

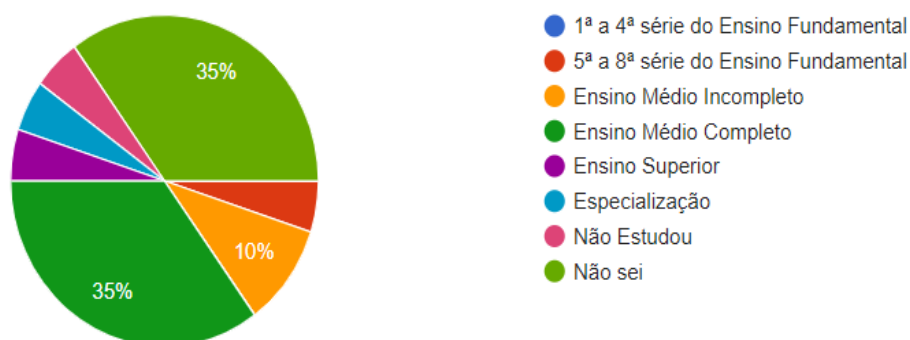
esferas da vida de suas/seus filhas/os, são elas as responsáveis pelo sucesso de sua prole, pelo seu resultado na escola.

Os homens não são cobrados da mesma forma que as mães, quando o assunto é educação, são representados como os provedores, os responsáveis pelo sustento do lar. E mesmo aqueles que não conseguem suprir com as expectativas sociais, com o papel ao qual foi incumbido, não demonstram serem participativos como deveriam na vida escolar de suas/seus filhas/os.

É importante salientar a participação da família no processo de educação de sua prole, sendo fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo, especialmente diante das circunstâncias do momento, das adaptações que as escolas tiveram que passar diante desse novo cenário, o *Covid-19* exigiu das famílias uma participação mais efetiva nesse processo de ensino aprendizagem. A participação dos responsáveis, especialmente, diante dessa nova conjuntura se mostrou extremamente necessária.

Prosseguindo com os dados coletados por meio do formulário, abaixo, temos informações sobre a escolaridade dos pais das nossas/os alunas e alunos,

Gráfico 9- Escolaridade do pai



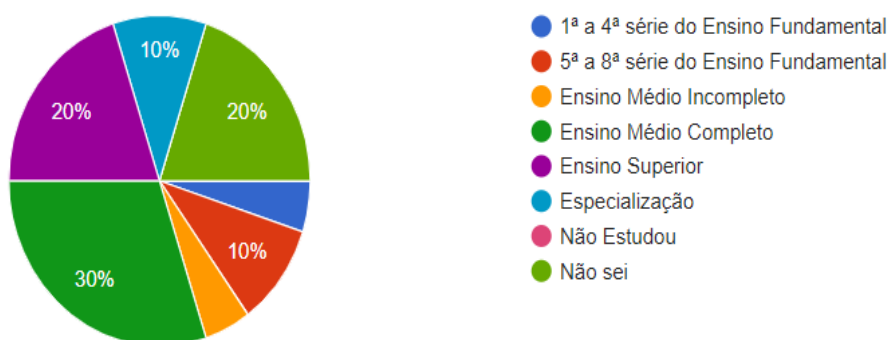
Fonte: Elaborado pelo formulário online, Google (2021).

Das porcentagens menores temos: um pai com Ensino Superior completo, um com grau de Especialização e outro que não estudou. 10% responderam que seus pais não concluíram o Ensino Médio. Sendo 35% os casos que conseguiram concluir o Ensino Médio completo e uma porcentagem significativa daquelas/es que desconhecem a formação escolar de seus pais, situação essa que evidencia a falta de diálogo entre pais e filhas/os sobre temas relacionados à educação. Dados como esses são relevantes para compreensão sobre a realidade de nossa turma,

a formação escolar e acadêmica dos responsáveis influencia e contribui no processo de aprendizagem das/os alunas/os.

Abaixo um gráfico com a escolaridade das mães,

Gráfico 10- Escolaridade da mãe



Fonte: Elaborado pelo formulário online, Google (2021).

A partir do gráfico acima, observamos que uma porcentagem maior das/os estudantes relataram que suas mães conseguiram concluir a Educação Básica, 20% revelaram que suas mães concluíram o Ensino Superior e, 10% possuem mães com Especialização. Os percentuais menores correspondem as que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental I, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Uma parcela significativa demonstrou desconhecer a formação escolar de suas mães, cerca de 20%, dado esse que é menor ao apresentado no gráfico anterior, percebemos também que o percentual de mulheres Graduadas e com Especialização é superior ao de homens, como pode ser visualizado a partir dos dois gráficos. A participação e envolvimento das mães na vida escolar das/os filhas/os, também, é evidenciada a partir do questionário, a formação dessas mulheres pode ser um dos motivos para explicar sua maior interação na vida de suas/seus filhas/filhos.

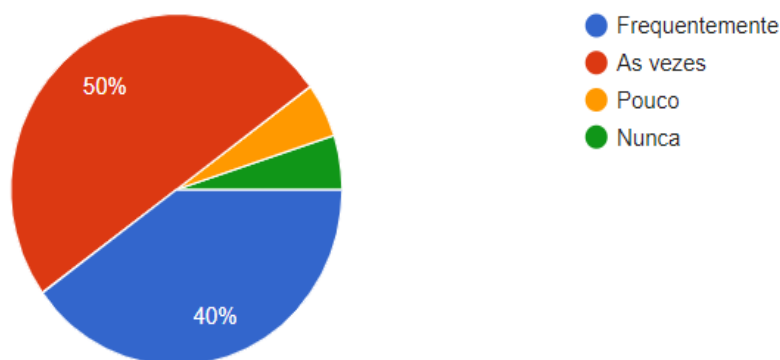
Salientamos que nem todas/os alunas/os que responderam o formulário *online*, escreveram no diário de bordo. Esse é um dos motivos por não conseguirmos cruzar os dados dessas duas fontes. Dos dados coletados sobre a profissão dos pais e que constam no diário de bordo temos o seguinte: mãe professora, cabeleira, faxineira, empregada doméstica, técnica de enfermagem, pequena empresária (dona de loja de roupas) e atendente de padaria; as profissões dos pais são: dono de uma fábrica de vassouras, limpador de coqueiro, agente comunitário,

pequeno empresário (dono de um espaço comercial que se encontra alugado),eletricista, ajudante de pedreiro, vigilante.

A partir das informações acima, identificamos que todas as mães trabalham, contribuem financeiramente dentro de casa e são as responsáveis pela educação da prole. Observamos também um percentual significativo dos pais que trabalham como autônomo. O perfil socioeconômico da turma é constituído de trabalhadoras/es que convivem com uma renda econômica de 1 a 3 salários mínimos. Os trabalhos são variados.

A influência que os responsáveis exercem em casa também pode ser compreendida a partir do seu hábito de leitura, de acordo com as respostas da turma temos o seguinte,

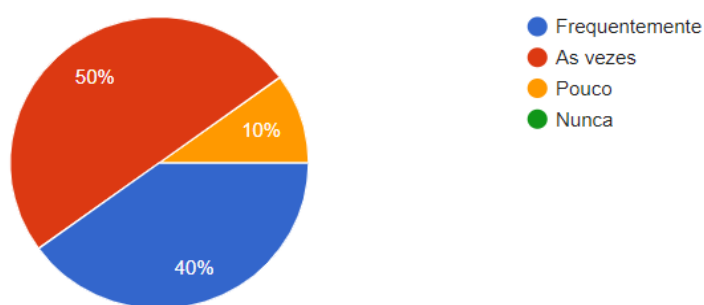
Gráfico 11- Hábito de leitura dos responsáveis



Fonte: Elaborado pelo formulário online, Google (2021).

O gráfico acima evidencia que o hábito de leitura de familiares em casa demonstrou ser preponderante, sendo uma parcela ínfima dos que pouco ou nunca lêem. Observamos que esse exercício influencia e interfere de forma positiva na vida das/os estudantes, podemos observar a partir dos dados abaixo,

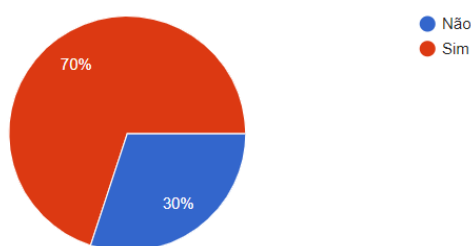
Gráfico 12- Estudantes que possuem o hábito de leitura



Fonte: Elaborado pelo formulário online, Google (2021).

A diferença do gráfico anterior para esse é praticamente nula, a única mudança passível de ressaltar refere-se ao fato de que nenhuma/nenhum estudante revelou não possuir o hábito de leitura. É inegável que um ambiente que propicia o desenvolvimento de estudos é motivador e, isso pode ser percebido por meio de diversas formas, sendo a prática de leitura uma delas. Perguntamos também a turma através do uso de formulário online, se na casa delas/deles existe um espaço adequado para estudar e as respostas foram as seguintes:

Gráfico 13- Na sua casa existe um espaço adequado para estudar?



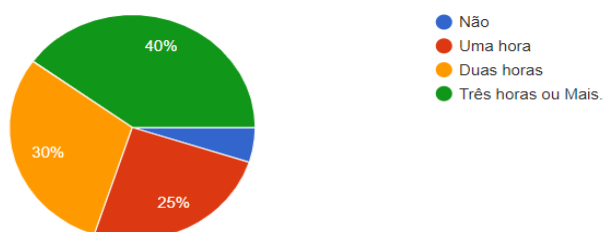
Fonte: Elaborado pelo formulário online, Google (2021).

Segundo o gráfico acima, percebemos que mais da metade das 20 pessoas que responderam possuem um espaço apropriado para se dedicar aos estudos. Esse é um elemento importante para obter resultados promissores, um ambiente adequado para estudar, contribui no processo de concentração e no processo de desenvolvimento das atividades e do cognitivo.

Apesar de ser uma parcela pequena, não se pode deixar de destacar o fato de que 30% da turma não dispõem de condições básicas para a realização dos estudos, situação essa que pode servir de desmotivação, acelerando a condição das dificuldades no ato de executar as tarefas, que foram encaminhadas para as famílias realizarem em casa.

O próximo gráfico é relevante para perceber o espaço de tempo destinado as/os alunas/os para o desenvolvimento das atividades,

Figura 14- Rotina de estudos

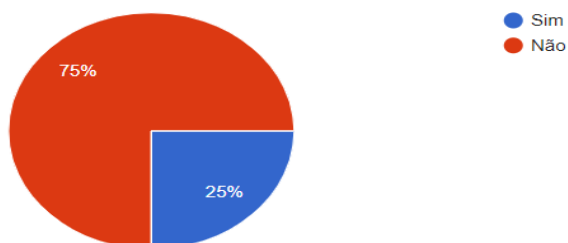


Fonte: Elaborado pelo formulário online, Google (2021).

40% relataram uma dedicação de três ou mais horas de estudo, desse modo, 30% responderam que estudam em média de duas horas por dia e, uma parcela menor, cerca de 25% tiram uma hora para estudar, apenas 5 % revelaram não destinar um tempo específico para o aprendizado. De fato, a delimitação de uma quantidade de tempo para os estudos contribui de forma significativa para que a aprendizagem seja promissora, especialmente diante desse novo cenário, em que a/o aluna/o não se encontra no espaço físico da escola, não tem a sociabilidade que esse meio permite e não conta com o auxílio e as aulas das/os professoras/es.

É válido destacar que o desenvolvimento da aprendizagem de discentes perpassa por vários coeficientes, sendo a pergunta a seguir de extrema relevância,

Gráfico 15- você trabalha?



Fonte: Elaborado pelo formulário online, Google (2021).

Apesar de uma maioria não trabalhar, observamos que existe um percentual de alunas/os que exerce algum ofício fora do espaço doméstico, cerca de 25%, dados como esse, demonstram a difícil realidade de jovens e adolescentes em adaptar as necessidades de sobrevivência com

as demandas escolar. Não é novidade que estudantes que dispõem de condições para estudar: moradia, tempo, lazer, apoio, dentre outros, possuem maiores chances de concluir a educação básica e, assim, ingressar na Universidade.

Com isso não estamos afirmando que alunas/os que estudam e trabalham não podem ter sucesso ou que nunca conseguirão concluir o ensino e ingressar no Ensino Superior, mas, salientar de que as dificuldades, empecilhos e os esforços são maiores, podendo ser um dos atenuantes das dificuldades de aprendizagem e desmotivação com os estudos.

Outro dado importante de se considerar e ressaltar refere-se ao trabalho infantil, uma parte significativa das/os estudantes que preencheram o diário de bordo, demonstraram serem favoráveis ao trabalho de crianças e adolescentes para ajudar nas contas de casa e para guardar um dinheiro e comprar o que desejam, o que em parte pode ser explicada a partir da condição econômica da família, uma parcela menor mostrou-se contrária ao trabalho infantil, salientando a importância de focar nos estudos.

De acordo com o EPINACIO: “Toda criança de 12 a 13 anos devem trabalhar” (Epinacio, DIÁRIO DE BORDO, 2021). O aluno não apresentou a justificativa de sua afirmativa, entretanto, levantamos a hipótese que sua assertiva esteja relacionada à condição financeira de sua família. De acordo com seu relato, seus pais são autônomos e trabalham 11 horas por dia, infelizmente, não obtivemos maiores informações sobre o trabalho dos seus responsáveis, no entanto, pela quantidade de horas relatadas, podemos destacar que é um serviço que ocupa boa parte de seu tempo e bastante desgastante.

Observamos que o discente apresenta um posicionamento firme sobre esse tema, consideramos que seja um reflexo de seu convívio familiar, do meio social que se encontra inserido. O José apresentou uma justificativa para o trabalho infantil: “acho que sim por que tem que aprender desde cedo para não se perder e depois ta sendo preso” (JOSÉ, DIÁRIO DE BORDO, 2021).

De acordo com descrição do estudante, sua mãe trabalha como faxineira e o pai como limpador de coqueiro. A fala do discente demonstra o significado do trabalho para sua família e de como é concebido como um meio para evitar que seus filhos entrem para o mundo do crime. O relato do estudante fica mais interessante ao proferir as seguintes palavras: “mim identifico como um escravo aprisionado com corrente sendo obrigado a trabalhar duro sem nada em troca”. (JOSÉ, DIÁRIO DE BORDO, 2021).

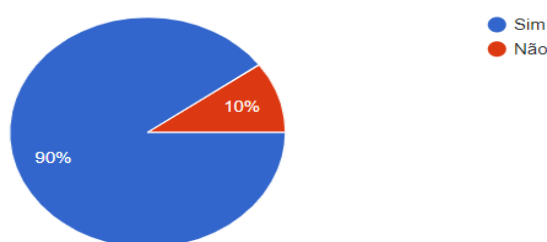
Apesar de não fornecer maiores detalhes sobre o tipo de trabalho que desempenha, observamos o descontentamento do estudante com sua condição de vida, formulamos a hipótese de que ele deve trabalhar para ajudar no sustento da família e que o problema se encontra no

fato de não receber nenhum valor pelo seu serviço desempenhado. O aluno usa palavras com peso muito forte: escravizado, aprisionado com corrente e trabalho duro. As correntes e escravidão podem ser visualizadas como uma metáfora para fazer uma crítica a autoridade de seus pais, a falta de liberdade em decidir o que quer fazer e, principalmente o fato de não ficar com o dinheiro, fruto de seu trabalho.

É pertinente ressaltar que nem todas/os demonstraram ser favoráveis as crianças e adolescentes trabalharem, uma aluna respondeu o seguinte: “Não. Porque a gente é criança e não adulto e a gente têm que estudar para depois trabalhar.” (EMÍLIA, DIÁRIO DE BORDO, 2021). O trecho acima demonstra a importância de crianças e adolescentes estarem concentradas/os nas atividades escolares. A/o estudante que tem a oportunidade de se dedicar aos estudos, que tem um bom amparo familiar, que tem condições financeiras que lhe permita estudar sem se preocupar com a alimentação, contas da casa, conseguem ter um rendimento escolar melhor que aquelas/es que não possuem uma rede de apoio, uma boa base familiar.

Outro dado interessante de ser ressaltado e, que certamente influencia, podendo gerar impactos na formação refere-se às demandas de casa. As/os alunas foram questionadas se ajudam nas tarefas domésticas e/ou no cuidado de irmãs/irmãos, as respostas foram as seguintes:

Gráfico 16- Ajuda nas tarefas domésticas e ou/cuidado com irmãs/irmãos

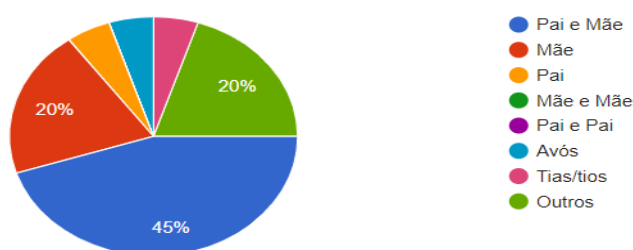


Fonte: Elaborado pelo formulário online, Google (2021).

90% das/os discentes responderam que contribuem nas atividades domésticas, perguntamos também se as/os alunas possuem irmãs/irmãos e uma maioria, cerca de 35 % relataram possuí 3 ou mais, as outras porcentagens referem-se o seguinte: 20%: 2; 25%: 1 e 20% destacaram serem filhas/os únicas/os. Esses dados são importantes para compreendermos as participações dentro de casa, a qual conjecturamos que haja a divisão de tarefas domésticas de acordo com gênero e faixa etária, sendo uma incumbência da/o mais velha/o, o cuidado das/os mais novas/os.

Com finalidade de conhecer mais afundo o perfil da turma trabalhada, intencionamos saber com quem nossas/os alunas/os moram, ver gráfico abaixo:

Gráfico 17- Com quem você mora?

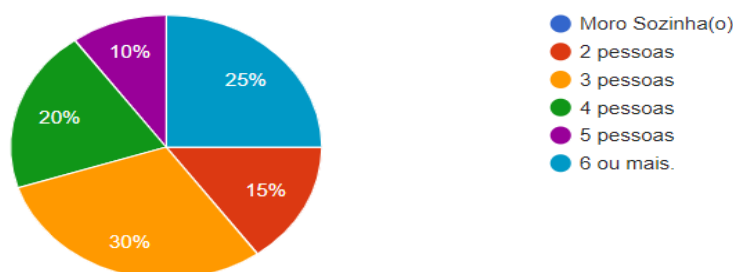


Fonte: Elaborado pelo formulário online, Google (2021).

Essa pergunta é importante, especialmente, ciente da diversidade, pluralidade de famílias existentes no Brasil. Pelo gráfico acima, percebemos que uma quantidade significativa, um total de 45% mora com o pai e a mãe. Sendo que 20% convivem apenas com mãe, são essas as chefes de família, mães solteiras, que têm de enfrentar a dura realidade de criar, na maioria das vezes sozinhas, suas crianças, sem ajuda e/ou assistência dos pais, dessa forma, o menor número mora com pai, avós e tias/os.

No gráfico a seguir, temos as respostas das/os discentes sobre a quantidade de pessoas residentes em suas casas:

Gráfico 18- Quantidade de pessoas que residem na casa das/os alunas/os:

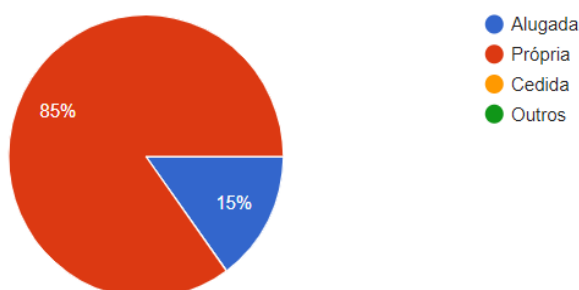


Fonte: Elaborado pelo formulário online, Google (2021).

As respostas foram diversas, observamos que um percentual maior, 30% das casas moram um total de 3 pessoas. 25% 6 ou mais sujeitos. 20% 4 pessoas e, um percentual menor responderam que em seu lar residem 5 pessoas. Diante desse cenário, o próximo gráfico

apresenta-se como extremamente relevante para conhecermos de forma aprofundada a realidade dessas famílias,

Gráfico 19- Moradia



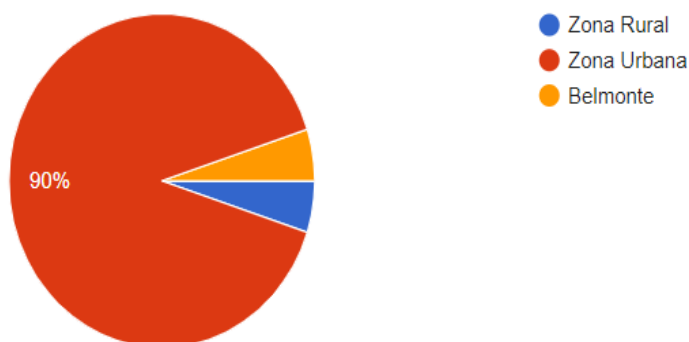
Fonte: Elaborado pelo formulário online, Google (2021).

Um total de 85% revelou residir em casa própria, apenas 15% relataram que mora de aluguel. Dados como esses são relevantes para compreendermos a situação socioeconômica da turma trabalhada. Possuir uma casa própria, especialmente, ciente da quantidade de integrantes que residem juntos, é de suma relevância, casas maiores, com mais quartos, são, portanto, mais caras.

Não depender de aluguel, especialmente, diante das incertezas da vida, da pandemia do *Covid-19*, que resultou em muitas demissões, desempregos, afetando principalmente a vida das/os trabalhadoras/es é, importante, pois pode significar na vida de muitos brasileiros/as certa estabilidade e talvez, tranquilidade, para que possa se concentrar nos estudos, sem se preocupar se poderá ficar sem teto ou não, em decorrência da falta de dinheiro para pagar o aluguel.

Prosseguindo com as respostas das/os estudantes, temos o seguinte:

Gráfico 20- Moradia (Zona urbana/ zona rural)

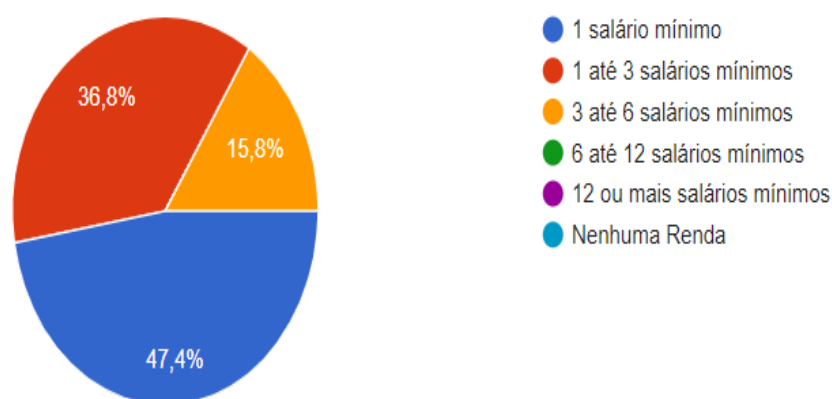


Fonte: Elaborado pelo formulário online, Google (2021).

Mais de 90% relataram morar na zona urbana, sendo uma parte pequena a que reside na zona rural, observamos que no momento de responder, houve uma confusão por parte de algumas/alguns alunas/os que marcaram a opção outro, colocando Belmonte em suas respostas, não compreendendo que a opção zona urbana automaticamente referia-se à cidade, evidenciando assim dificuldades em termos que fazem parte da área da geografia.

A situação socioeconômica das famílias de nossas/nossos alunas/alunos, também, é um dos pontos avaliados, sendo de suma relevância compreender o perfil da turma trabalhada.

Gráfico 21- Renda familiar



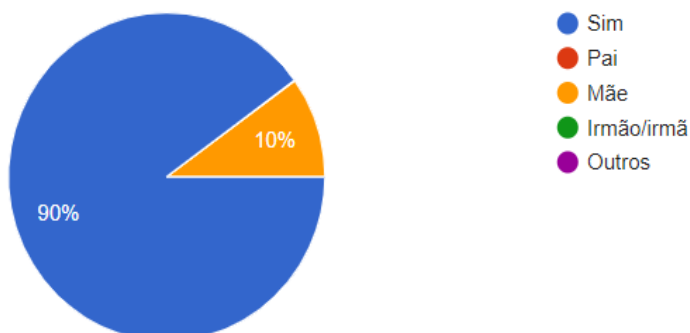
Fonte: Elaborado pelo formulário online, Google (2021).

47,4% vivem com 1 salário mínimo, 36,8% sobrevivem com 1 a 3 salários. Sendo uma parcela ínfima dos que tem uma condição socioeconômica melhor, apenas 15,8% ganham entre 3 até 6 salários mínimos. Diante disso, salientamos que as famílias das/os discentes do 8º A, é composta de filhas/os de trabalhadoras/es que se esforçam para sobreviver, sendo as limitações impostas pelo capital uma realidade constante.

Um exemplo das restrições que a condição financeira pode ser percebida é a partir das constatações adquiridas no decorrer desta pesquisa, nem todas/os possuem acesso à internet e aquelas/aqueles que possuem contam com uma conexão precária, sendo esse um dos motivos que tornou inviável a realização de aulas síncronas com esses jovens, nos conduzindo a adaptar nossos planos.

Quanto ao aparelho utilizado, temos a seguinte informação,

Gráfico 22- O celular que você usa para estudar é seu?



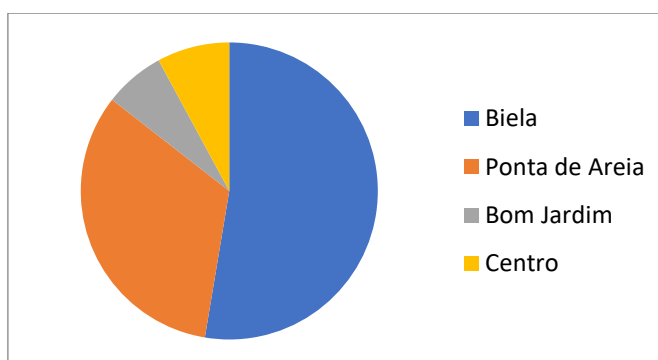
Fonte: Elaborado pelo formulário online, Google (2021).

90% relataram que estudam a partir de seu celular, sendo uma parcela pequena que não tem aparelho e usam o da mãe. É importante salientar que os dados acima são gerais e contemplam apenas aquelas/aqueles que se dispuseram e/ou tiveram como responder o formulário online, a maioria das/os estudantes que escreveram no diário de bordo, não participaram desse primeiro momento (formulários *online*), sendo um dos fatores justificado para isso, a dificuldade com o aparelho tecnológico e conexão.

Desse 90% que responderam possuir um celular, não sabemos o estado, as configurações, o modelo e principalmente, se é adequado para estudar, sabemos que as famílias de nossas/os alunas/os são de trabalhadoras/es e que a maioria vive na zona urbana com uma média de 3 a 4 pessoas dentro de casa, ganhando em média 1 ou mais salários mínimos.

A partir dos dados coletados observamos que a maioria das/os estudantes residem no bairro Biela, como é possível observar a partir do gráfico abaixo:

Gráfico 23- Bairro que estudantes residem



Fonte: Elaborado pelo formulário online, Google (2021).

Depois da Biela, o segundo bairro com maior percentual de estudantes é o Ponta de Areia, seguido do Centro e, por último, com menor porcentagem o Bom Jardim. Sobre a Biela, contamos com a contribuição da dissertação de Silva (2019), a autora discute sobre esse bairro em seu trabalho. Conforme apontou Dandara Silva (2019), em suas pesquisas,

A Biela é um dos maiores bairros do município (...) essa rua faz contato com a Avenida Rio Mar, uma das mais importantes, se não a avenida central da cidade, como o nome já diz, ela interliga o rio Jequitinhonha ao Mar. [...] O Bairro da Biela concentra uma grande quantidade de grupos culturais com uma diferente pluralidade de linguagens denominadas de “cultura popular negra” que são produzidas no interior do cotidiano do espaço vivido por seus moradores. A Biela está entre os maiores bairro de Belmonte que é composto por 18 logradouros entre ruas e avenidas, algumas localizadas próximas ao mangue, próximas ao rio e ao caminho que dá acesso ao mar, o que lhe permite uma excelente localização geográfica, além desses elementos naturais consistirem em espaços de trabalho e lazer para seus moradores e moradoras. Por ter se formado próximo aos locais onde se desenvolvem as atividades da pesca, da prática de mariscagem, ambientes que, o bairro foi e é ocupado, em sua maioria, por pescadores, pescadoras e marisqueiras profissionais, que vivem da pesca de subsistência e extrativista (SILVA, 2019, p. 44,48)

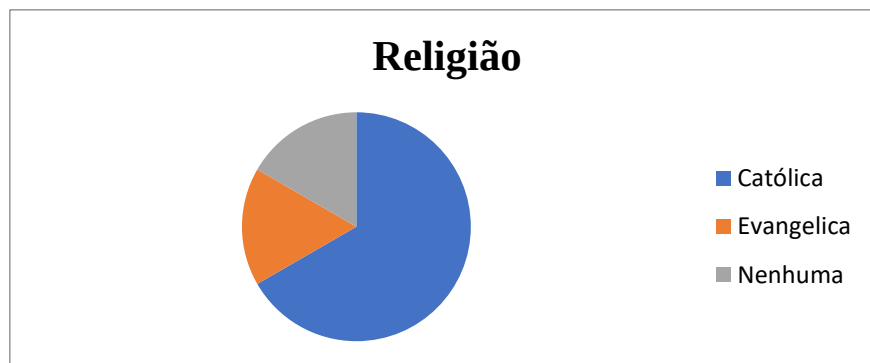
Segundo Dandara Silva, o Bairro Biela reúne em sua maioria o núcleo popular de Belmonte, e por ser um dos maiores bairros, é possível perceber uma forte expressão cultural. De acordo com ela, a maioria da população que reside nesse bairro é parda, informações essas que constataam com os dados coletados a partir do formulário *online*.

A autora denominou a Biela como um bairro de negras/os, composto de trabalhadoras/es agrícolas, homens e mulheres marisqueiras, pescadoras/es, vendedoras de quitutes e etc. Conforme palavras de um dos sujeitos de sua pesquisa, “a Biela é conhecida como o bairro dos pescadores” (SILVA, 2019, p.61).

Pesquisas como a de Silva (2019), evidenciam que a Biela é um dos bairros populares que possui um percentual significativo de pessoas pertencentes à religião de matriz africana, a exemplo do Candomblé. dessa forma, perguntamos as/os nossas/os alunas a sua religião e as respostas podem ser visualizadas no gráfico 24, da próxima página:

Observamos que mais da metade da turma declararam-se católicas/os, sendo um percentual menor o evangélico, não sendo especificado de qual denominação protestante são membras/os. Vale lembrar que a maioria das pessoas que respondeu são moradoras/es da Biela, bairro esse fortemente marcado pela expressão cultural da população negra.

Gráfico 24- Religião



Fonte: Elaborado pelo formulário online, Google (2021).

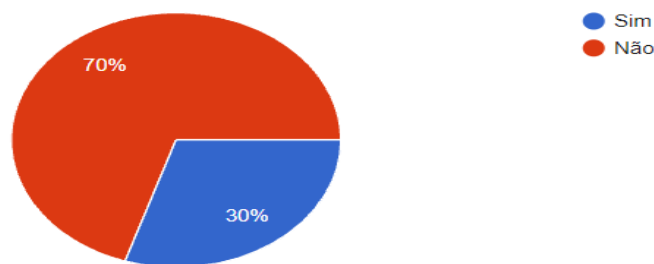
Silva (2019), em sua pesquisa sobre blocos culturais na cidade de Belmonte, evidenciou uma quantidade significativa de pessoas que fazem parte de manifestações religiosas afro-brasileiras. Conforme a autora, essas práticas culturais são perceptíveis “durante o carnaval e nas festas religiosas da cidade como, por exemplo, a festa de Santo Reis ocorrida no mês de janeiro; a festa de Nossa Senhora do Carmo que acontece no mês de julho e a festa de Yemanjá, em fevereiro (SILVA, 2019, p.43).

É importante salientar que uma parte expressiva das membras do bloco Nâgos são moradas dos bairros: Biela, Ponta de Areia e Bom Jardim, todos populares. “Algumas das integrantes são dos candomblés da cidade, e devido a este laço de irmandade e amizade integram o grupo, como é caso da relação de amizade entre Dezinha e Dita, ambas do mesmo candomblé” (SILVA, 2019, p.116).

O candomblé tem uma forte expressão no bairro, na região. Diante disso, como é possível não haver nenhuma/nenhuma estudante de religião de matriz africana na turma? Será mesmo que aquelas/es que declararam não possuir nenhuma religião, de fato não possuem, ou, optaram por omitir? A partir de dados coletados de bairros como a Biela, conjecturamos que possa haver dentre as que se declararam católicas uma ou mais pessoas relacionadas ao Candomblé ou de outra expressão religiosa ligada à religião de matriz africana e que, o fato de não ser citada, esteja relacionada aos motivos como: o medo de serem vítimas do racismo religioso. Porém obtivemos dados para cruzar essas informações e responder a referida pergunta.

Perguntamos também as/aos alunas/os, se já sofreram ou foram vítimas de preconceito racial, as respostas se encontram abaixo:

Gráfico 26- Preconceito racial



Fonte: Elaborado pelo formulário online, Google (2021).

30% da turma revelou ter sido vítima de racismo no ambiente escolar, dados como esse servem para expor como o racismo se encontra imbricado nas estruturas sociais, escancarando uma realidade que a sociedade brasileira tenta violentamente ocultar, baseada no mito da democracia racial. Quanto aos 70% terem declarado que nunca sofreram preconceito racial ou nunca presenciar alguém sofrendo, salientamos nesse momento, um dos grandes problemas que acomete a população brasileira, muitas cidadãs e cidadãos não têm de fato o entendimento do que é o racismo e de como se configura, não percebendo-o em “pequenas brincadeiras”, comportamentos e atitudes cotidianas.

É preciso que haja o reconhecimento das nossas falhas, da consciência de que o racismo se encontra no cerne da nossa cultura. É somente a partir desse reconhecimento, de reflexões, de estudos, conhecimentos, que o racismo poderá ser combatido. O racismo é cruel, violento, tira a liberdade, limita os sujeitos, priva-os de seus direitos, fecha portas, destrói autoestima, conduz a pessoa a odiar o seu corpo, a sua cor, inferioriza o outro. Aprofundaremos essa análise no próximo capítulo, ao analisarmos as respostas das/os alunas/os no diário de bordo.

Desse modo, ao longo deste capítulo buscamos compreender quem eram as nossas alunas e os nossos alunos, sua condição socioeconômica, religião e, se percebiam/percebem as sequelas da escravidão na sociedade atual, em suas vidas, de seus familiares, rede de amigos, etc. Evidenciamos a partir das análises que as práticas racistas se encontram camufladas em nosso dia-a-dia, em nossas relações sociais, nas nossas estruturas familiares, na forma como assumimos a nossa religião, nas ocupações laborais que desempenhamos, etc. O racismo precisa ser denunciado e combatido, sendo o estudo, o caminho necessário para a propagação do conhecimento, uma ferramenta importante para adquirir uma sociedade mais justa e igualitária na medida do possível. Dessa forma, encerramos este capítulo ressaltando que saber a história dessas meninas e meninos foi importante para pensarmos o significado e os direcionamentos da nossa prática pedagógica.



“BRINCADEIRA” ANTIRRACISTA: O JOGO NEGRITUDE(S) COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO E RACISMO

Vidas negras importam sim, e pra que isso seja debatido criamos o Movimento Negro que é um movimento pra combater o povo racista e preconceituoso. Pra mim o Movimento Negro é muito bom porque além de combater o racismo e preconceito ele ajuda também outras pessoas negras que estão sofrendo abusos psicológicos e de todos os tipos. Outro assunto que eu também gostei bastante foi o Negritude(S) que foi dado essa unidade escolar, ele ajudou bastante a entender um pouco mais sobre Belmonte e os povos que viviam aqui. Sinceramente eu gostei dos assuntos abordados só que achei as perguntas meio que "pessoais" é atrapalhou bastante a entender as letras da atividade sobre batizado e óbito, as letras estavam muito embaçadas e atrapalhou bastante, mas foi legal participar desse projeto. (Epinacio, FORMULÁRIO ONLINE, 2021)

A pedagogia engajada de bell hooks nos possibilitou construir um espaço de aprendizado e crescimento para as/os alunas/os e professoras/es. Ler o relato que o Epinacio, deixou em seu diário de bordo, demonstra a forma como ele se colocou na luta antirracista, compreendendo-se enquanto um sujeito ativo.

É válido destacar que o estudante Epinacio, ao responder o formulário *online* aplicado para turma, se autodeclarou como preto, seguindo o critério do IBGE que emprega a nomenclatura preto e pardo. Tal definição é fruto de uma disputa política do Movimento Negro, conforme explica o antropólogo Kabengele Munanga,

Trata-se, sem dúvida, de uma definição política embasada na divisão birracial ou bipolar norte-americana, e não biológica. Essa divisão é uma tentativa que (...) remonta à fundação do Movimento Negro Unificado, que tem uma proposta política clara de construir a solidariedade e a identidade dos excluídos pelo racismo à brasileira. (MUNANGA, 2015, 24)

Como visto no capítulo anterior, o processo de identificação de um jovem de 13 anos de idade perpassa por uma longa trajetória de luta e resistência da população negra brasileira, através do engajamento nas questões raciais. Uma das características do racismo está em anular o fortalecimento da identidade cultural, discriminando a nossa aparência física. Carneiro (2005) destaca que “A ignorância dos mecanismos cotidianos produzidos no interior do dispositivo, dos quais o racismo se utiliza para discriminar, rebaixar, desvalorizar, conduzem à desvalorização da dor e do sofrimento a que as pessoas são também cotidianamente submetidas”

(CARNEIRO, 2005, p.291). Soma-se o processo histórico da escravidão no Brasil e o sistema colonialista que delimitou as oportunidades para a população negra, criando um espaço de desigualdade, vulnerabilidade e apagamento intelectual e cultural. Ver um jovem baiano afro belmontense se identificar como preto é uma forma de avançar nos mecanismos cotidianos estabelecidos estruturalmente para manutenção da exclusão social da população negra.

Certamente, a colocação de Munanga (2015) observa que o movimento social negro trabalhou e continua trabalhando em uma postura política para fortalecer a negritude. Isso pode ser percebido quando o Epinacio destaca: “Pra mim o Movimento Negro é muito bom porque além de combater o racismo e preconceito ele ajuda também outras pessoas negras que estão sofrendo abusos psicológicos e de todos os tipos”.

É de se compreender que o autoconhecimento do Epinacio perpassa por seu contexto social. Mesmo não tendo desenvolvido uma aproximação mais forte com as/os estudantes ao longo da aplicação do projeto de intervenção, guiamos a sequência didática e o formulário *online* no intuito de conhecer as/os estudantes e provocar questões que estimulassem a reflexão crítica sobre sua própria vivência, todavia acabou gerando desconforto em alguns estudantes que não estavam acostumados com um ensino de história que se aproximasse de suas vivências pessoais. Isso pode ser observado quando o Epinacio destaca: “Sinceramente eu gostei dos assuntos abordados só que achei as perguntas meio que "pessoais" (EPINACIO, FORMULÁRIO *ONLINE*, 2021).

Foi com base na pedagogia de bell hooks e em minha militância dentro do movimento feminista negro que buscamos estabelecer uma relação de escuta, compreendendo que as/os alunas/os têm muito o que falar em sala de aula e que seu conhecimento precisa ser respeitado e escutado.

Beatriz Aisenberg (1994) discute a importância de expor e valorizar o conhecimento prévio das/os alunas/os. Suas discussões estão ancoradas nas relações entre psicologia e didática, e de acordo com a pesquisadora, antes de desenvolver uma abordagem pedagógica em sala de aula é fundamental levantar e conhecer o conhecimento prévio das/os estudantes, para criar um espaço de diálogo construtivo. Segundo a autora,

todo novo conhecimento se origina a partir de conhecimentos anteriores. Os conhecimentos anteriores (quer dizer, as teorias e noções já construídas) funcionam como marco assimilador a partir do qual se outorgam significados a novos objetos de conhecimento. Na medida em que se assimilam novos significados a este marco, este mesmo vai se modificando, se enriquecendo. É assim que passamos de um estado de menor conhecimento a outro de maior conhecimento. Daqui deriva o sentido pelo qual é necessário levar em

consideração os conhecimentos prévios nas atividades de ensino: estes conhecimentos constituem o marco assimilador a partir do qual os alunos outorgam significados aos conteúdos escolares. (AISENBERG, 1994, p.138)

Tendo como referências os estudos de Aisenberg (1994) e Barca (2014), buscamos desenvolver uma estratégia didática capaz de aproximar as vivências das/os estudante belmontenses, de modo que ao estudar a escravidão e o racismo no Brasil, pudéssemos conferir novos significados, afim de que se compreendessem enquanto sujeitos ativos na sociedade. Com base no que expôs Aisenberg, é necessário compreender que a aplicação da sequência de didática e a incorporação do jogo Negritude(S) não foi o único responsável para que as/os alunas/os aprendessem sobre o racismo, pois está é uma vivência presente em seu cotidiano, vista e vivenciadas por meio de notícias nos telejornais, em páginas do *Facebook/ Instagram*. Notícias sobre o racismo circulam em diferentes mídias sociais, com vertentes que levantam a importância de denunciar e de lutar contra o sistema racista que move as estruturas no país, assim como uma outra vertente que deslegitima e minimiza a luta antirracista.

Com o polegar esses estudantes têm acesso a todas essas informações. Segundo Michel Serres, “essas crianças, estão habituadas ao virtual (...) por celular, têm acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber. ” (SERRES, 2013, p.19). Contudo mesmo com o fluxo de informações que as/os estudantes têm acesso o espaço da sala de aula e o direcionamento dado para as problematizações vão somar para que tanto as/os estudantes como as/os professoras/es construam novos caminhos da aprendizagem, criando assim como denomina bell hooks, uma comunidade de aprendizado. Dessa forma entendemos que para além das questões concretas da escravidão e do racismo no Brasil, é necessário criar um espaço de escuta para as/os alunas/os.

Quando o estudante Epinacio se afirma como preto, devemos compreender que a sua bagagem de vida lhe possibilitou caminhos para esse autorreconhecimento, e sua experiência durante o desenvolvimento do projeto, contribuiu para que ele acrescentasse novos aprendizado. Como bem pontuou Aisenberg “É assim que passamos de um estado de menor conhecimento a outro de maior conhecimento” (AISENBERG, 1994, p.138).

Epinacio é morador de um dos bairros de Belmonte que tem forte expressão cultural afro-brasileira, o **Ponta de Areia**, lugar conhecido por ter grupos afro-carnavalescos. A pesquisadora Dandara Silva (2019) mapeou os grupos carnavalesco de Belmonte, sendo eles:

Nagôs Africanas, Netos de Gandhi, Ubuntu, As Africanas, Negros Mirins, Os Africanos. Eles produzem linguagens plurais diversas sobre a cultura negra em Belmonte que percorre do afoxé, o samba de couro, ao maculelê, tendo a

presença marcante dos atabaques (tambores), do apito, do agogô, do canto, das expressões corporais através da dança e das indumentárias. (SILVA, 2019, p.106).

Não conseguimos mapear se o estudante Epinacio tem relações próximas com os grupos afro-carnavalesco, ou se faz parte de algum desses, porém, com base nas informações colhidas é possível aventar que as relações culturais no bairro contribuem para o autorreconhecimento do estudante, a propagação da cultura negra, a afirmação de identidade racial e o valor social desses grupos possibilitou um conjunto de referências para população afro-belmontense.

Como citado no capítulo anterior, Silva destaca a presença da religião de matrizes africanas nos bairros belmontenses,

Estes blocos estão localizados nos bairros populares da cidade como Biela, Bom jardim e Ponta de areia, sendo compostos por moradores destes e de outros bairros. A presença de familiares de sangue e de santo dos membros dos grupos é marcante no cortejo. (SILVA, 2019, p.106).

Não é nosso objetivo realizar uma análise profunda da diversidade religiosa belmontense, contudo o que se pode observar até aqui é que as relações estabelecidas entre as/os estudantes e o meio que eles circulam é fundamental para a sua construção identitária e de pertencimento. Dessa forma, compreender a presença das religiões de matrizes africanas na composição social do bairro e nos espaços de manifestações culturais como a dos afro-carnavalesco contribui para guiamos as nossas análises nesse terceiro capítulo.

Sendo os bairros Biela e Ponta de Areia espaços com uma forte presença das manifestações afro-brasileira, representando o local em que a grande maioria das/os alunas e alunos do 8º ano A residem e constituem vínculos sociais, compreender essas questões foi fundamental para analisarmos a forma com que as/os estudantes articularam seus argumentos no desenvolvimento das atividades sequenciadas, bem como sua experiência ao jogar o jogo Negritude(S)s. A partir das discursões desenvolvidas nos capítulos anteriores, é possível agora analisar quais os impactos de uma educação antirracista e engajada na vida da juventude, visto que construímos uma estratégia didática que dialoga com a realidade local das/os aluna/os belmontense, resultando no jogo Negritude(S) que foi experimentado por essas/es jovens.

Nossa prática de Ensino Antirracista, teve início com a entrega dos blocos de atividades, deixados na escola no dia 30 de julho de 2021, para que as/os, seguindo os protocolos de distanciamento, retirassem na escola com o corpo pedagógico responsável pela entrega. Dessa forma, neste capítulo buscarei refletir sobre as experiências registradas pelas/os alunas/os nos

do diário de campo, entregue em conjunto com os textos que eles deveriam ler e as atividades que deveriam ser respondidas por elas/eles. Vale lembrar aqui que o trabalho foi desenvolvido com as/os alunas e alunos do 8º A Fundação Educacional Pedro Calmon, ao longo de aulas assíncronas orientadas através do grupo no *WhatsApp*,

Partindo desse entendimento dividimos esse capítulo em dois momentos. Tendo como perspectiva os estudos de Isabel Barca (2018), o primeiro momento consiste em analisar a percepção histórica das as/os alunas/os sobre escravidão, racismo e a realidade belmontense partindo da sua perspectiva histórica. Na sequência didática propomos um momento em que as/os alunas/os irão construir sua própria narrativa histórica sobre a escravidão e sobre a história de Belmonte-BA denominamos esse momento como: “E SE”. Segundo Barca (2018) relacionar os conteúdos substantivos diz respeito à possibilidade de as/os alunas/os perceberem que a história não é determinada. Dessa forma, nesse tópico analisaremos as escolhas argumentativas das narrativas das/os alunas/os.

O segundo momento traz como objetivo analisar a potencialidade do jogo Negritude(S) como estratégia didática no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração como foi desenvolvido o jogo pautando na história da escravidão em Belmonte, objetivando também estabelecer uma relação entre a escravidão no Brasil e o racismo na atualidade, o que permitirá que as/os alunas/os e professora que venham a fazer uso dessa material tenham uma maior aproximação com a realidade social local do município.

3.1 O ensino de História da escravidão em uma perspectiva antirracista

Nesta seção, analisamos o material desenvolvido pelas/os alunas e alunos da turma do 8º A da Fundação Educacional Pedro Calmon, o objetivo consistiu em identificar e problematizar a percepção histórica das/os discentes sobre escravidão, racismo e a realidade belmontense. No decorrer deste tópico, apresentamos a sequência didática aplicada no 8º A, juntamente com imagens e citações de respostas das/os estudantes.

A sequência teve como contribuição o estudo de Antonio Zabala (1998), *A prática educativa: como ensinar*. Os conteúdos, as fontes escolhidas e metodologias foram organizadas com fins de contribuir na formação escolar de nossas/nossos alunas/os de modo que elas e eles viessem se perceber como sujeitos da História e, os resquícios que a escravidão deixou no Brasil, mais especificamente em Belmonte.

Ao delimitarmos o recorte espacial, objetivamos direcionar as/os discentes para compreender e conhecer sobre o passado do local que estão inseridos, o objetivo era aproximá-las/os da sua realidade, identificando os marcos históricos.

Como salientado na sequência e no decorrer desta dissertação, apesar dos avanços no campo de discussões sobre questões raciais, ainda há muito a ser realizado e combatido, o racismo, um problema estrutural, afeta, limita e criminaliza pela cor da pele milhares de pessoas cotidianamente, impedindo-as de desenvolver sua personalidade de forma plena e justa, retirando-lhes direitos como cidadãs/cidadãos.

As sequelas do passado escravocrata reverberam, nos dias atuais, nos corpos negros. As discriminações nas relações institucionais são sentidas de forma violenta por grande parte da população negra, sendo negadas as devidas condições para refletir de forma crítica sobre o racismo e isso pode ser, especialmente, percebido e evidenciado a partir dos livros didáticos e currículos escolares/universitários quando programados a partir de uma ótica eurocêntrica, com discussões engessadas.

Assim, a sequência didática e as aulas foram organizadas pensando numa proposta de ensino que contribuísse para que as/os estudantes compreendessem o passado de seus ancestrais, para que se percebessem enquanto sujeitos históricos, com capacidade de desenvolver um olhar crítico sobre as estruturais sociais e culturais.

A priori, elaboramos a sequência com objetivo de aplicá-la em 5 horas/aulas remotas, as quais seriam acompanhadas de um material de apoio, isto é: textos em PDF, imagens, áudios e vídeos de fácil acesso seriam distribuídos as/aos estudantes da Fundação Pedro Calmon, com propósito de facilitar na compreensão da proposta e no desenvolvimento das atividades por parte das/os discentes.

Ao construir esse material, intencionávamos que o corpo discente ao final de sua aplicação conseguisse analisar os processos históricos de forma crítica. Objetivávamos incentivá-las/os, contribuindo para o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva, de modo que conseguissem discutir sobre a escravidão na Vila de Belmonte, bem como a resistência de pessoas negras frente a esse sistema, relacionado a realidade da população belmontense na atualidade com o passado escravocrata.

Sendo o jogo Negritude(S) um recurso importante nesse processo, atrativo, divertido e importante no processo de ensino-aprendizagem de nossas/os alunas/os. A princípio foi programado através da sequência didática que a sistematização das discussões sobre o tema seria realizado, especialmente, a partir do jogo, ao final de cada aula, as/os estudantes deveriam jogar e demonstrar o seus conhecimentos adquiridos no decorrer do projeto.

Devido as circunstâncias do momento, a sequência didática teve de passar por algumas reformulações, as aulas remotas foram substituídas pelas aulas assíncronas, vídeos curtos foram gravados e disponibilizados, juntamente com um material complementar no grupo do *whatssapp* da turma. Em suma, nas vídeo aulas continham explicações sobre os conteúdos, bem como orientações sobre as atividades que elas/eles deveriam desenvolver e entregar. Cabe ressaltar que as alterações mencionadas incidiram em mudanças na aplicação do jogo, sendo disponibilizado ao final do projeto (ver próximo tópico).

Distribuímos as/aos alunas/os o diário de bordo, este foram especialmente confeccionados para turma, com isso objetivamos que elas e eles pudessem contar suas experiências, histórias de vida e, principalmente, respondessem as perguntas sobre os conteúdos trabalhado.

As questões foram formuladas tendo como base a contribuição de Zabala, a qual buscamos,

Introduzir processos de reflexão crítica para que as normas sociais de convivência integrem as próprias normas. É preciso ajudar os alunos a relacionar estas normas com determinadas atitudes que se queiram desenvolver em situações concretas e promover a reflexão crítica acerca dos contextos históricos e institucionais nos quais e se manifestem estes valores (ZABALA, 1998, p.18).

As perguntas foram elaboradas com fins de provocar na turma discussões sobre as assimetrias sociais, intencionando que elas e eles pudessem pensar de forma crítica sobre o racismo e escravidão, associando o seu presente com o passado e, que fossem estimulados a propor soluções e medidas para resolver os preconceitos raciais da atualidade. Com isso ressaltamos a importância de oportunizar a todas e todos um ensino antirracista. É preciso que todas compreendam seu papel no combate a essa estrutura racial. Conforme Mota (2021, p. 19)

No Brasil, é útil destacar: nenhuma pessoa branca, hoje, é responsável pelos horrores do tráfico de pessoas negras, a escravização delas e as condições desumanas a que foram submetidas, no passado. Entretanto, todas as pessoas brancas, hoje, são herdeiras de privilégios atribuídos aos brancos e construídos desde a escravidão dos negros no Brasil, seja devido à manutenção de heranças dentro das famílias brancas, seja por não serem alvo dos preconceitos raciais que inibiram e ainda inibem o progresso escolar e profissional de pessoas negras.

É preciso que a população branca entenda que são as maiores beneficiadas desse sistema e que tem a responsabilidade de repensar práticas, ideias e pensamentos de cunho racista, devendo, principalmente, contribuir no combate ao racismo.

Assim, a primeira aula da sequência didática teve como tema: *A escravidão: e si?* Elaborada com base na contribuição de Barca (2018), pensamos em um momento em que as/os alunas/os deveriam construir sua própria narrativa histórica sobre a escravidão e a história de Belmonte-BA a partir do “E se”. Segundo a autora, relacionar os conteúdos substantivos diz respeito à possibilidade de as/os alunas/os perceberem que a história não é determinada. Conforme Barca e Cainelli,

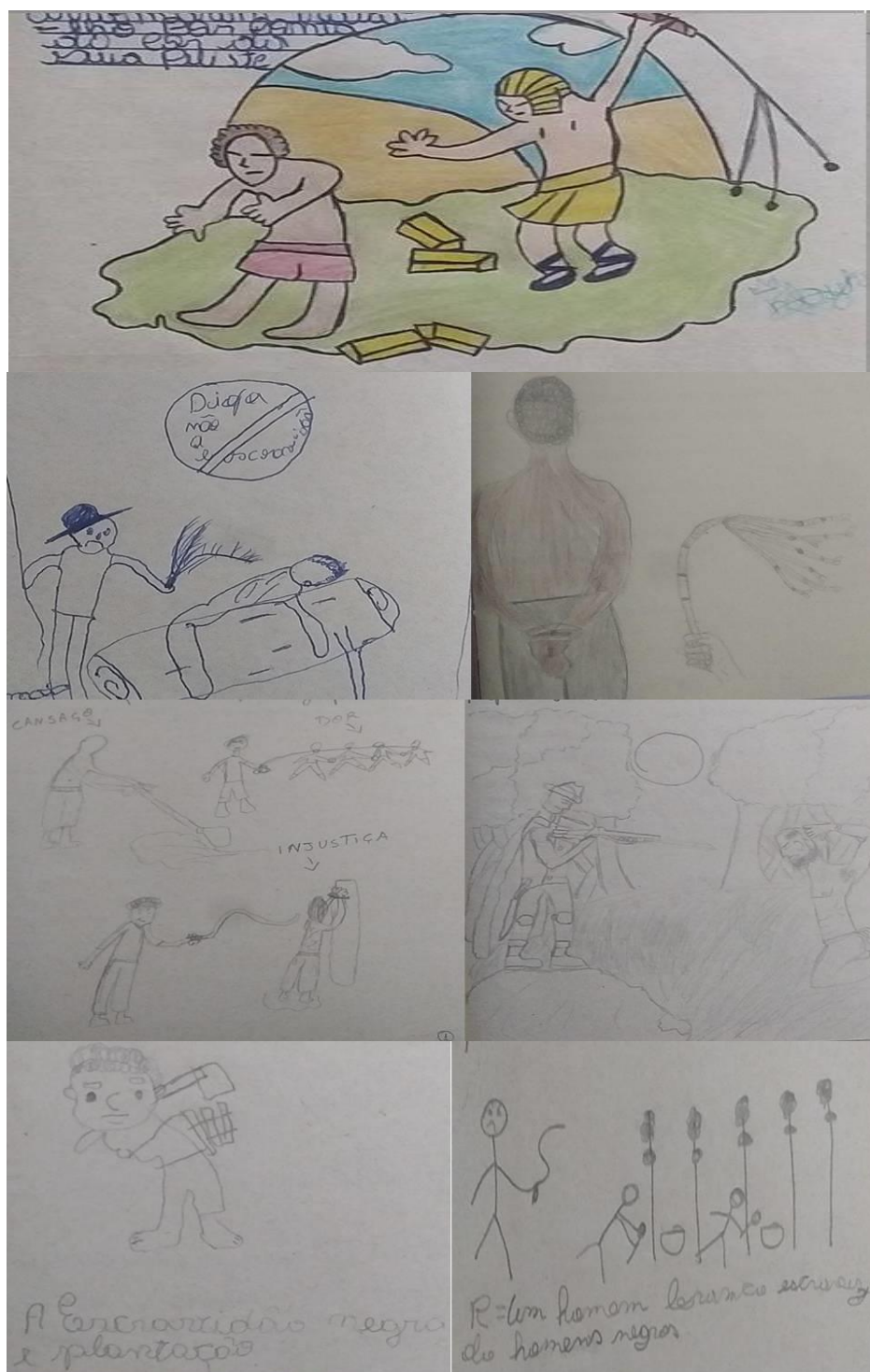
Isso implica na capacidade de produzir conhecimentos a partir da consciência de que o entendimento sobre o passado é realizado com base na evidência histórica. A forma como os indivíduos mobilizam os conhecimentos históricos e constroem a sua consciência histórica conferem sentido à história e a eles próprios (BARCA, 2018, p. 2 *grifo nosso*).

A utilização dos documentos de batismo e óbito nas aulas teve como objetivo contribuir na percepção da turma sobre a forma como a historiografia é construída, de modo que elas e eles percebessem que as interpretações sobre o passado são construídas com base em vestígios do passado, interpretados a partir do presente. Encontramos alicerce nessa discussão em Nascimento (2006), a partir de sua contribuição, ressaltamos a importância do uso de fontes eclesiásticas no ensino de História com objetivo de proporcionar aulas que as/os ajudem se perceber enquanto sujeitos históricos, e, sobretudo, participantes da história.

Conforme Nascimento (2006), a/o professora que incorpora em suas metodologias de aula documentos eclesiásticos, foge do ensino tradicional, que tem no uso de livros didáticos seu único recurso, o tornando um fim em si mesmo. Sendo assim, ao selecionar para trabalhar os registros de óbito e batismo, intencionamos que elas/eles fizessem o levantamento de características da população que hoje compõe o Sul da Bahia, que tem uma forte presença da população negra.

Assim, formulamos perguntas com finalidade de ajudar estudantes a pensar que a História não é engessada, imutável, objetiva, pensando-os como sujeitos capazes de desenvolver um pensamento crítico, de olhar para o passado, refletir, analisar, pensar outras possibilidades. A pergunta foi: *O que significa a escravidão no Brasil para você? Faça um desenho e depois explique.* As representações contribuíram para ter acesso a percepção da turma sobre o tema, a partir de seus desenhos:

Figura 7- Representação sobre a escravidão



Fonte: Elaborado pelas/os alunas/os (2021)

As imagens expostas evidenciam a percepção das/os alunas/os sobre a escravidão, os escravizados aparecem trabalhando na agricultura e na mineração sob ameaça de castigos, nos desenhos temos a representação da figura do feitor que aparece com o chicote nas mãos e em posição de ataque. As expressões faciais denotam seriedade, raiva e impaciência. Os

escravizados aparecem de cabeça baixa, postura de submissão, ao contrário dos “feitores” que se encontram na posição de autoridade, demonstrando todo seu autoritarismo.

Em outro desenho temos a imagem de um escravizado coagido pelo um feitor com uma arma na mão. Este se encontra em posição de ataque, em pé, enquanto o escravizado se encontra ajoelhado e em situação de submissão e rendição, o cenário e a forma como os personagens foram representados abrem margem para interpretação de que o escravizado havia fugido ou desobedecido as ordens, o que colocou nessa situação. Em todos desenhos os escravizados aparecem na condição de submissão.

Ciente que o livro didático é o principal recurso adotado nas escolas públicas, amplamente utilizado pelo corpo docente nas salas de aulas, servindo, inclusive, de para elaboração dos planos de aulas e na aplicação dos conteúdos, consideramos pertinente ressaltar a influência que esse material exerce na percepção da turma sobre temas como o da escravidão.

Para essa discussão, contamos com a contribuição da pesquisa de Graduação de Caroline Lima (2020), que em um de seus capítulos analisou a representação da escravidão no livro didático da Coleção “História nos dias de Hoje” da editora Leya. A autora identificou uma “escassez de referências sobre África”, mesmo nos livros cuja temática era essa (LIMA, 2020, p.54).

A partir das análises desenvolvidas por Lima (2010), influímos um reducionismo da escravidão a “mão de obra pesada”. A diversidade de serviços desempenhados pelas/os escravizadas/os foram simplificados e reduzidos aos engenhos, lavouras e mineração.

Quase sempre, as/os escravizadas/os foram apresentadas/os na condição de meros oprimidos, sendo coisificados. Segundo a autora: “nos leva a apontar uma necessidade de material didático, que muitas vezes não chega até o acesso da sala de aula, materiais que falem para além da escravidão ou mão de obra pesada (discussões em sala de aula) [...]” (LIMA, 2020, p.70).

Dessa forma, ressaltamos que o material analisado (desenhos das/os alunas/os da Fundação Pedro Calmon), juntamente com revisão bibliográfica realizada, conduziu-nos a afirmar que as representações elaboradas pelas/os estudantes do 8º A, transparecem as influências dos livros didáticos. A temática sobre a escravidão aparece entrelaçada aos castigos físicos, a figura do malfeitor, a dicotomia senhor x escravo, atividades laborais nas lavouras e engenhos, opressão, submissão e passividade das/os escravizadas/os, representação essa que pode ser observada na figura a seguir,

Figura 8- Representação da escravidão- Mulher negra silenciada



Fonte: Elaborado pelas/os alunas/os (2021)

Chamamos atenção para algumas questões na figura acima: esse é o único desenho em que uma mulher aparece, as outras representações são de homens, como as demais imagens representa/os escravizadas/os como sujeitos atípicos, sem nenhuma voz ou interação na sociedade escravocrata, abrindo margens para representação de sujeitos passivos, submissos, negando ou esquecendo a complexidade que foi o sistema escravocrata no Brasil, principalmente as várias redes de negociações e estratégias que negras/os realizavam com objetivo de garantir a sua sobrevivência e sua luta contra a escravidão.

Os autores Fertig e Martins (2008) analisaram as representações da escravidão nos livros didáticos de 1980 e 1990, recorte este que não os impediram de passear pelas décadas de 1930 à 1960 e discutir a perspectiva tradicional adotada nesses materiais sobre o tema. A escravidão dos povos africanos e sua introdução no território brasileiro foi justificada a partir de estereótipos propagados sobre os indígenas (inaptos para os trabalhos, resistentes à escravização) e africanos (fisicamente mais fortes, submissos, dóceis).

Segundo os autores, as produções da década de 1970 repercutiram “a condição de coisa [...], ao perder a consciência da dignidade humana acabava por acreditar que não era realmente uma criatura igual aos demais homens livres, que era pouco mais do que irracional” (FERTIG; MARTINS, 2008, p.34).

Os autores selecionaram e analisaram os livros dessa década com objetivo de identificar se as reformulações pelas quais a Historiografia estava passando repercutiram nessas produções. As representações encontradas tiram-lhes o papel de agentes históricos, os colocando na condição de mercadoria, seres dóceis e alheios a esse sistema. Imagens da escravidão e escravizadas/os associadas/os a dor, sofrimento, violência são recorrentes nessas produções didáticas.

Avançando para as décadas posteriores, os autores salientaram que:

A historiografia sobre escravidão desde a década de 1980, principalmente em razão dos debates teóricos no contexto do centenário da abolição (1988) mudou significativamente. A sociedade escravista brasileira, antes retratada sob o enfoque polarizado no senhor e no escravo, ganha ares complexos em que surgem novos atores, novas dimensões de luta e vivências. Dessa profícua historiografia emergem escravos com nomes e rostos particulares e concretos, distintos de uma massa informe e homogênea chamada simplesmente: os escravos, pela historiografia anterior. O “novo” escravo não se circunscreve apenas ao mundo rural das fazendas. Encontra-se nas ruas das cidades. E até mesmo constitui família (FARTIG; MARTINS, 2008, p.45)

Fartig e Martins (2008) constataram em suas análises dos livros didáticos das décadas de 1980 a 2000, que estas apresentaram novos debates sobre a escravidão, evidenciando as resistências, as participações das/os escravizadas/os no longo processo para a conquista de sua tão sonhada liberdade, fugindo de uma perspectiva mais tradicionalista, apresentando a complexidade desse sistema, as redes de negociações estabelecidas no período. Mudanças essas que são fruto de influências de autores como João José Reis, Thompson, dentre outros. (FARTIG; MARTINS, 2008)

Não negamos ou temos a pretensão de suavizar a vida dos escravizados, a exploração, humilhações e os mais tipos de violências que estavam expostos. É inegável que a escravidão é um sistema perverso, deplorável, limitante, opressivo, injusto, dentre outras características, entretanto, é preciso destacar as especificidades e a sua complexidade. Pensar a escravidão no Brasil, é entender à complexa rede de relações estabelecidas entre senhores e escravizadas/os.

Alguns elementos influenciavam na forma como as/os escravizadas/os eram tratadas/os pelos seus senhores, a exemplo da cor da pele. Pesquisas como a De Reis (2003) evidenciaram que essas pessoas eram utilizadas para os mais diversos serviços, não se limitando aos engenhos e lavouras. Salvador era um exemplo, o número de homens e mulheres escravizada/os, circulando pelas ruas mercadejando era de forma expressiva. Nas ruas era possível encontrar mulheres negras vestidas com roupas consideradas luxuosas para a época, acompanhando suas senhoras em seus passeios pela cidade. (REIS, 2003)

No período da escravidão era comum a existência dos “escravos de ganho”. Conforme Reis (2003), eram muitos os casos em que o proprietário de escravizadas/os os/as alugavam para outras pessoas, ou permitia que ele/ela desempenhasse serviços na rua como, por exemplo: vendedores de “doces de tabuleiro”, transporte de pessoas e cargas, tomar conta de um estabelecimento comercial, fabricar utensílios, dentre outros. Desses trabalhos, os senhores de escravizadas/os obtinham parte de sua renda, a/o escravizada/o tinha a obrigação de pagar a quantia estabelecida pelo seu senhorio, o que sobrava era destinado à compra de roupas, alimentação e até mesmo alforrias.

Infelizmente as representações da turma não evidenciaram essa pluralidade de atividades laborais, muito menos as formas que a população negra utilizava para negociar e resistir a esse sistema. A segunda classificação do material pode ser interpretada a partir da figura abaixo,

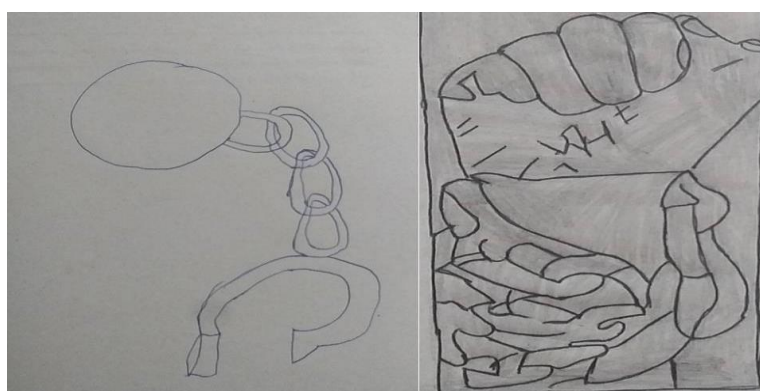
Figura 9- escravidão no Brasil- imposição



Fonte: Elaborado pelas/os alunas/os (2021)

Na figura temos mais uma representação das/os escravizadas/os acorrentadas/os, presos sem ação. Essas representações foram recorrentes nos diários de bordo. Poucas/os foram as/os estudantes que não seguiram esse viés, abaixo, alguns dos poucos desenhos que divergiram dessa representação,

Figura 10- Símbolo de resistência



Fonte: Elaborado pelas/os alunas/os (2021)

Na primeira imagem, temos a representação de uma corrente aberta e solta, na segunda o símbolo de resistência, de luta do movimento negro. Essas representações são as únicas que demonstram a percepção de estudantes sobre a luta e envolvimento das/os escravizadas/os na luta pela libertação de seu povo, que não reproduz a imagem de pessoas passivas diante desse

sistema. Com objetivo de embasar as discussões sobre as figuras apresentadas, contamos com a contribuição do trabalho de conclusão de curso intitulado como: *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 da Consciência Negra- Eunápolis, 2017*. A autora salientou que,

É possível elencar ainda nas respostas, a escravidão como algo remetente ao passado que continha “trabalho pesado” exercido pelos “negros escravos” em plantações, como exemplo, café e cana de açúcar, sendo apresentada esta como uma utilidade dos “negros escravos” [...] (LIMA, 2020, p. 87).

As representações identificadas e analisadas por Lima (2020), coadunam com as percebidas na presente pesquisa. A escravidão simplificada, presa a uma perspectiva tradicionalista, a qual os trabalhos das/os africanas/os e crioulas/os escravizadas/os foram reduzidos aos serviços nas plantações e/ou engenhos, visão essa que nega e desconsidera a diversidade de funções desempenhadas por elas/eles na sociedade brasileira. As/os escravizadas/os aparecem também como seres submissos e passivos diante do sistema escravocrata.

A partir das próximas páginas, apresentamos e analisamos trechos das respostas das/os alunas/os.

Propusemos aos alunos que respondessem a um argumento para a ideia de um percurso temporal que não aconteceu, fazendo com que pensassem a partir de uma questão hipotética, sem necessariamente terem como parâmetro uma evidência concreta. (BARCA, 2011, p.12).

Partindo dessa perspectiva as/os discentes se depararam com as seguintes perguntas: *Se os povos africanos não tivessem sido tirados de sua terra natal para serem escravizados aqui no Brasil, o que seria diferente, permaneceria da mesma forma na história do Brasil? O que seria de Belmonte se não existisse o rio Jequitinhonha? Se a escravidão não tivesse chegado em Belmonte o que seria diferente para a população de Belmonte hoje? Qual a matéria mais importante sobre a história de Belmonte que você gosta de estudar? Quais são as pessoas que você pode citar que tiveram destaque na história de Belmonte? Justifique. Imagine que você está na internet conversando com pessoas de vários países e precisa contar a história da escravidão do Brasil e de Belmonte que você conhece. Faça uma narrativa contando essa história.*

Os questionamentos foram construídos com propósito de provocar, tirar as/os alunas da zona de conforto, de conduzi-las/os a pensar o passado a partir de vários vieses, além de refletir sobre as possíveis mudanças no presente, partindo de situações hipotéticas sobre o passado, inspiradas na pesquisa de Barca (2011).

Chamamos à atenção para na dificuldade de uma parte significativa da/o aluna e aluno em pensar o passado como mutável, flexível. É como se o tráfico negreiro e o processo de colonização fossem o grande motor da vida dos africanos e a sua inexistência implicaria à uma vida estática. Conforme suas respostas:

Seria diferente, eles não seriam escravos, não se afastaria das suas famílias e trabalhariam por um salário não tão bom, permaneceria no mesmo, a pobreza pois o salário era baixo. (VIVALDINA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Seria tudo diferente, eles estariam nas suas casas e nas próprias regras (Kethelen Cristina)

1º Não ia ter escravos aqui no Brasil, 2º o número de escravos no mundo ia abaixar, 3º ia permanecer a mesma coisa antes da escravidão. (GENTIU, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Eu acho que seria tudo muito diferente, porque talvez não existisse tantas plantações e a população seria diferente (URÇULINA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

As citações acima transparecem o pouco e/ou a falta de conhecimento sobre a escravidão no mundo por parte das/os alunas/os. O trabalho escravizado já existia no continente africano e em outras áreas da Europa. Ao analisar superficialmente o cenário europeu do século XV, identificamos que se passava por um período de profundas transformações, mudanças essas que marcaram e interferiram na história desse e de outros povos, como o do continente africano e americano. Nesse período vigorava as leis econômicas, conhecidas como mercantilismo, impulsionando, assim, a procura por ouro e especiarias em países da África. (SCHWARTZ, 2011).

Ao iniciar o processo de exploração nesse continente, os portugueses deram início ao que anos posteriores desencadearam em um comércio altamente rentável e lucrativo, o tráfico de escravizadas/os africanas/os.

A primeira remessa de cativos da África chegou a Lisboa em 1441. Em 3 anos formou-se uma companhia em Algarve para explorar esse comércio. Por volta de 1448 mais de mil africanos haviam sido levados a Portugal e o nível dessa importação cresceu durante todo século (SCHWARTZ, 2011, p.23).

De acordo com o autor, a quantidade de africanas/os como escravizadas/os em Portugal cresceu significativamente no decorrer dos anos. No ano 1551 havia em torno de 9.950 escravizados em Lisboa, um número significativo, especialmente ao considerar a quantidade de habitantes que existia na época (100 mil habitantes). “Atingindo provavelmente a média anual de 800 a 900 escravos, exclusivamente para operar o tráfico [...]”(SCHWARTZ, 2011, p.23).

Esses foram incorporados nos trabalhos domésticos e ocupações urbanas. Situação essa que foi-se metamorfoseando a partir das demandas decorrentes dos canaviais em Algarve e, posteriormente, na ilha de madeira, exigindo assim cada vez mais mão de obra capaz de atender à demanda imposta, especialmente após a introdução da cultura da cana no Novo Mundo (SCHWARTZ, 2011)

Com objetivo de encontrar ouro e especiarias no continente africano, os portugueses construíram feitorias- entrepostos comerciais, no litoral africano. A princípio, as relações estabelecidas entre portugueses e africanos eram, por assim dizer, diplomáticas. Relação essa que permitia a comercialização de mão de obra. Os portugueses se depararam com a escravidão no continente africano, sistema esse que era completamente diferente da forma como ocorreu no território brasileiro. (SCHWARTZ, 2011)

De acordo com Lovejoy (2012), imperava-se nesse continente um modo de escravidão que pode ser compreendida a partir de três pontos: primeiro, chamado de “incidental”, comum nas sociedades que possuíam poucos escravizadas/os e que não pautavam sua economia nesse tipo de trabalho; O segundo caracterizado como “instituição” a qual as/os escravizadas/os eram usadas/os extensivamente na produção, no monopólio do poder ou na servidão doméstica e, por último, o que ele denomina de “modo de produção escravista”.

A/o escravizada/o não era concebida/o como pessoa, mas como mercadoria de venda, troca, mão-de-obra, prêmio de guerras, propriedade e, como tal, seu dono detinha o direito sobre sua força de trabalho, entretanto, é relevante salientar que apesar da predominância da escravidão, de *plantations* e de outras utilizações econômicas das/os escravizadas/os na África, haviam aqueles que podiam obter a liberdade por meio de muito trabalho ou por meio de um dono piedoso.

Diferentemente do sistema que foi imposto no território brasileiro, a escravidão foi decorrente de diversos fatores, sendo um deles a guerras e dívidas. Representando, muita das vezes, o poderio de um grupo sobre o outro. Traficantes comercializavam com os portugueses os prisioneiros de guerras, bem como as vítimas de emboscadas. Dessa forma, ressaltamos que as respostas das/os estudantes desconsideraram ou evidenciaram falta de conhecimento dessas informações.

A segunda categoria de respostas das/os alunas/os foi a associação/conexão/relação do racismo e preconceito com o passado escravocrata, conforme discentes,

Sim. Famílias não estariam separadas, crianças não estariam trabalhando e não existiriam o racismo (ANTÔNIO, DIÁRIO DE BORDO 2021)

Se não houvesse escravidão o que realmente faria diferença não só em Belmonte como no Brasil seria questão de racismo, preconceito das diferenças sociais. (ASCENIO, DIÁRIO DE BORDO 2021)

Seria diferente o modo de outras pessoas tratarem nós como pessoas negras não teria esse negócio de preconceito se os negros não fosse naquela época humilhado como escravos (MARCIANA, DIÁRIO DE BORDO 2021)

As citações acima são importantes para compreendemos a percepção de estudantes sobre a escravidão e seus resquícios na sociedade brasileira nos dias atuais. De fato, o racismo e preconceito, são legados do passado escravocrata e de uma visão eurocêntrica. O racismo é uma mancha, uma doença que se encontra presente em vários países. Caso o Brasil não tivesse sido colonizado por Portugal e, nem tampouco recebido escravizadas/os africanas/os através do tráfico transatlântico, isso não necessariamente significa dizer que inexistiria o racismo, visto as influências do eurocentrismo no mundo.

Prosseguindo com os trechos das/os estudantes, temos o seguinte:

Se essa questão estiver estendida ao mundo inteiro, vários milhões de africanos e descendentes teriam tido vidas melhores, mas o Brasil perderia diversas culturas e etnias, e o Brasil também seria bem menos desenvolvido, isso até mesmo afetaria a culinária que conhecemos hoje. Nada permaneceria igual no Brasil caso a escravidão não tivesse sido abolida (PEDRO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Não existiria parte da comida e cozinha brasileira, não seria a mesma pois grande parte da cozinha brasileira teve influência africana o que permaneceria seria a vida das pessoas referente ao racismo porque isso prevalece até hoje (FELISBELLA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Nos dois primeiros parágrafos, observamos que a e o discente apontam as influências e contribuições das/os africanas/os na culinária brasileira, etnia e cultura, entretanto, sem conseguir desassociá-la da escravidão e tráfico negreiro, mais uma vez o passado é visualizado como estático e as pessoas presas em seus territórios. É como se as relações, contatos entre africanas/os e o território que hoje se constitui como Brasil não fosse possível sem a escravidão e a entrada compulsória e impositiva.

A próxima pergunta direcionada a turma foi: O que seria de Belmonte se não existisse o rio Jequitinhonha? As respostas foram:

Não haveria peixe e o povo não conseguiria alimento para sobreviver, o rio foi responsável para trazer o desenvolvimento para nossa cidade (DOMEZIO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Seria uma cidade ainda menos desenvolvida, pois não poderia desfrutar da compra e venda do cacau, que eram transportados através dos barcos e dos navios. (PEDRO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

O rio Jequitinhonha é um importante rio que banha Minas Gerais até a Bahia. Se ele não existisse Belmonte perderia uma linda paisagem e um ponto turístico que identifica a cidade, perderia além do acesso para viajar até Canavieiras de barco, o sustento de pescadores entre outros (FLORENTINO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

As falas das/os estudantes evidenciam a consciência da importância do Rio Jequitinhonha para alimentação, sobrevivência (pesca e agricultura) da população e economia. O rio é descrito como relevante para a circulação de mercadorias e para a produção do cacau. Observamos também que para elas/eles sem a existência do rio, Belmonte não desenvolveria e seria um completo deserto.

É importante ressaltar que a importância desse rio foi evidenciada pelo Presidente da Província, o Comendador Manuel Pinto de Souza Dantas, no dia primeiro de março de 1866, este havia sugerido junto ao Governo Imperial um argumento sobre a necessidade de se investir na construção e melhoria dos meios de comunicação comercial existentes na Vila Belmonte, em sua percepção o Rio Jequitinhonha configurava-se como um promissor veículo para estabelecer a rede de comunicação entre o litoral Sul da província com a Província de Minas Gerais (LAUREANO, 2017)

A navegação no Rio Jequitinhonha representava um formidável passo para o desenvolvimento de novas vias de comunicação no litoral Sul da Província, alavancando o setor comercial e econômico da região que ao se tornar navegável facilitaria o comércio de outras comarcas de Minas com Porto Seguro e Ilhéus, bem como a capital.

Em 1852, as relações comerciais do Jequitinhonha apresentavam um processo de desenvolvimento significativo. Na metade dos Oitocentos, Belmonte ainda não havia superado as dificuldades de transporte para a entrada e saída de produtos. A fim de corrigirem estes problemas, persistiram as pressões dos presidentes das províncias, comerciantes e representantes da câmara durante todo esse período. Deste modo, foram realizadas obras no Rio Jequitinhonha para torná-lo navegável, nas estradas entre as matas que ligavam Belmonte a

outras vias de comunicação com Minas, Canavieiras, e outras vilas da Comarca de Porto Seguro que começaram a ter maior assistência do Governo Imperial.

Os documentos²⁵ indicam que mais ou menos por volta de 1852, o governo imperial disponibilizou nova quantia em contos de réis para serem investidas na navegação dos rios Pardo e Jequitinhonha, momento que possivelmente foram criadas estruturas portuárias nestes rios, o que, posteriormente, corroborou para a chegada das embarcações à vapor. A partir deste e dos parágrafos anteriores, intencionamos apresentar a importância desse Rio, que foi tão bem relatada pelas/os alunas/os.

As/os estudantes foram questionadas/os com a seguinte pergunta: *Se a escravidão não tivesse chegado em Belmonte, o que seria diferente para a população de Belmonte hoje?* As respostas foram essas:

Não existiria história sobre escravos que por aqui passaram e viveram. (CARLOTA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Talvez não existisse pessoas negras e nem marisqueiras em Belmonte e talvez as vidas negras não importassem tanto (EPINACIO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

A população não teria misturas raciais nem a cultura, alimentação e a religião. (VIVALDINA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Mais uma vez observamos que as respostas das/os estudantes limitam os sujeitos a um passado estático, ou melhor, como ressalta Barca (2011) “paralisação temporal. Não conseguindo desassociar a ideia ou imagem da presença de pessoas negras no Brasil que não fosse pela escravidão. Nos próximos trechos vemos a relação da escravidão com a economia:

Os grandes fazendeiros da época não teriam lucro que tiveram com os escravos pois eram... para que os grandes fazendeiros tivessem terras e fortunas (ASCENIO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Acho que haveriam menos fazendas de cacau (URÇULINA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Provavelmente a cidade não existiria, pois os portugueses não conseguiriam se manter no Brasil sem a ajuda da mão de obra escrava (PEDRO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Não teríamos múltiplas atividades livres (ALBELINA, DIÁRIO DE BORDO, 202)

²⁵ Relatórios dos presidentes da província que atuaram na Vila de Belmonte no século XIX.

As/os estudantes destacam os impactos da inexistência de mão de obra escrava no número de fazendas de cacau e na condição financeira dos grandes fazendeiros. Para o estudante Pedro, a existência de Belmonte se encontra intrinsecamente conectada à escravidão. Desse modo, o aluno não consegue visualizar a sua cidade sem o viés da colonização. As citações apresentadas contribuem para percebermos o imaginário das/os discentes sobre a história do Brasil e de Belmonte a partir da vertente do colonizador, de uma história eurocêntrica, os portugueses e a escravidão aparecem como um mal, mas sem ele, o Brasil não existiria, muito menos a civilização e o desenvolvimento.

As/os estudantes foram questionadas/os: *Qual a conteúdo mais importante sobre a história de Belmonte que você gosta de estudar? Quais são as pessoas que você pode citar que tiveram destaque na história de Belmonte? Justifique.*

Eu não estudei sobre nenhuma matéria de Belmonte (GENTIU, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Não conheço nenhuma (RITA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Nenhuma eu gosto (JOSE, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Sobre quem chegou aqui em Belmonte, não me lembro de quem chegou aqui primeiro (CATHARINA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

A partir das respostas percebemos o desinteresse de boa parte da turma em relatar sobre a história de Belmonte, não conhece sobre o seu passado, não estudou ou não lembra. Das respostas que divergem das apresentadas, temos o seguinte

A matéria sobre os colonos portugueses quando entraram em Belmonte (NICOLAU, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Sobre o descobrimento do Brasil, Pedro Alvares Cabral e os índios (EMÍLIA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Eu gosto das várias mudanças no nome de Belmonte (URÇULINA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Sobre a construção do Farol, Gustavo Eiffel (AURELIANA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Histórias como o processo de colonização e o farol tiveram destaque nas respostas da turma sobre a história de Belmonte. A priori, chamamos atenção para a fala do estudante Nicolau e da discente Emília que ressaltaram a chegada dos portugueses como assunto que mais

lhe interessaram, ou seja, o passado conectado, interligado aos europeus. A aluna Urçulina destaca como ponto de interesse as alterações nos nomes de Belmonte, sua resposta, assim como das/os demais é muito vaga, não fornecendo informações ou dados que demonstrem seus conhecimentos sobre o assunto mencionado. O terceiro aluno destaca o farol, juntamente com outros estudantes mencionaram esse patrimônio histórico da cidade de Belmonte.

Segundo Durval Filho (2003), esse Farol, que já foi denominado de Farol Atalaia, “teve duas torres, em três locais diferentes, todos na margem direita do Jequitinhonha”. Em decorrência da ameaça do mar a estrutura foi derrubada e construída uma nova torre, afastada do rio, “Essa segunda torre do sistema Mitchell foi desmontada, remontada e re-inaugurada em 01 de maio de 1907. Desde então, passou a exibir três lampejos de luz branca seguidos de um vermelho, à mesma altura e com o mesmo alcance (FRANÇA FILHO, 2003, p. 60).

Em outros momentos, a turma foi convidada a refletir sobre o que sabe da escravidão em Belmonte e Brasil e como gostaria de contar para pessoas de outros países ou lugares. *Imagine que você está na internet conversando com pessoas de vários países e precisa contar a história da escravidão do Brasil e de Belmonte que você conhece. Faça uma narrativa contando essa história.* As narrativas que tivemos foram:

A escravidão no Brasil iniciou-se por volta da década de 1530 quando os portugueses implantaram as bases para a colonização da América Portuguesa, para atender mais especificamente, à demanda dos portugueses por Mão de obra. Para o trabalho na lavoura. Tal processo deu-se, primeiramente com a escravização dos indígenas e, ao longo dos séculos XVI e XVII essa foi sendo substituída pela escravização dos africanos, trazidos por navio do tráfico negreiro (ANTÔNIO, DIÁRIO DE BORDO 2021)

Contaria que aqui no Brasil os escravos eram vendidos como mercadorias pelos comerciantes de escravos portugueses que a escravidão foi cruel e desumana, a pobreza, a violência e a discriminação que afetaram os negros no Brasil trazem reflexos até hoje (ASCENIO, DIÁRIO DE BORDO 2021)

Das respostas da turma, selecionamos os trechos acima por melhor corresponder as demais colocações das/os estudantes. Observamos que a história da escravidão contada é a da história tradicional, da exploração do trabalho indígena e africano nas lavouras, plantações e engenhos. As redes de negociações, as compras de alforria, as formas de resistências a esse sistema cruel não aparecem, é como se não existissem. Somente o estudante Ascenio conseguiu relacionar o passado e presente, apontando as sequelas da escravidão nos dias atuais, na vida da população negra. Esses foram alguns dos exemplos de respostas de estudantes da turma do 8º ano da Fundação Pedro Calmon nesse primeiro momento.

Retornando a proposta da sequência didática, a segunda aula foi pensada com o seguinte título *Escravidão: o processo de desumanização do outro*. A priori pensou-se em dividi-la em dois momentos, o primeiro consistiria na explicação sobre a escravidão na Vila de Belmonte no século XIX, fazendo paralelo com a escravidão no Brasil. Para o segundo momento foi pensado em debater com a turma sobre como o conhecimento histórico é construído.

Objetivamos trabalhar nessa aula com os documentos de batismo e de óbito, objetivávamos que a turma se sentisse estimulada a socializar as informações que foram recolhidas dos documentos, de modo a relacionar com a história de Belmonte e de seus ancestrais. Analisando quais foram vínculos que a população escravizada estabeleceu na freguesia, como também o perfil dessa população.

Por conta de circunstâncias relatadas em páginas anteriores, não foi possível executar o plano do modo como foi elaborado, tivemos de gravar vídeos curtos para ser enviados no grupo do *whatsapp*. Não tivemos contato com a turma, não houve a socialização das/os estudantes entre si como objetivávamos que acontecesse. A proposta era que as/os discentes conseguissem identificar quem são as/os escravizadas/os a partir dos registros. Por conta da pandemia e da forma como os conteúdos estavam sendo trabalhado na Fundação Pedro Calmon não conseguimos dar aula remota, o que dificultou na explicação e discussão das fontes, pois os resultados não foram promissores.

Nenhum estudante conseguiu ler e montar o banco de dados,

Não foi possível realizar a atividade do registro porque não estava possível encerrar as informações (GENTIU, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Na atividade do Registro de óbito e Batismo não conseguir ler direito pois tenho problema de vista por ser pequena demais as letras. Obrigada! (MARIA ELISA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Não conseguir fazer as outras atividades por que a folha tava manchada (ARNALDO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

A falta de contato com a turma dificultou no desenvolvimento do projeto, a letra, a situação dos documentos, a ausência de auxílio e de orientação de um profissional no momento da leitura ou da atividade são fatores a serem considerados.

A aula 3 teve como título *O mundo negro no trabalho: controle social e exclusão social*, algumas perguntas foram feitas à turma, dentre elas destacamos a seguinte: *Para você existe alguma diferença racial no mercado de trabalho? Justifique*

Sim pessoas negras recebem menos que pessoas brancas e sofrem racismo na rua e em locais de trabalho (EPINACIO, 2021, DIÁRIO DE BORDO)

Apesar dos negros tem hoje espaços em varias profissões, mas ainda há preconceitos podemos ver diferenças de renda na nossa (ARNALDO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Arnaldo e Epinacio, assim como uma parcela significativa da turma reconheceram as diferenças de oportunidades no mercado de trabalho, salariais, por conta da cor da pele.

A segunda categoria refere-se as respostas a seguir:

Não, pois todos nós somos iguais (NICOLAU, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Não, pois o que determina se a pessoa vai ser contratada ou não é a experiência da área e a qualificação, portanto, não faria sentido eu trocar uma pessoa com experiência e qualificação na área por uma pessoa da cor que eu gosto (JESSULINO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

De acordo com os estudantes, o mercado de trabalho não faz acepção de pessoas por questões raciais. A falácia da igualdade de oportunidades, entre todas/os é evidente na fala de Nicolau, que é bastante sucinto em sua resposta. Para Jessulino o que garante a vaga de emprego a uma pessoa não é a cor da pele, mas a competência, a capacidade, o aluno nega a existência de disparidades raciais no mercado de trabalho ao defender seu argumento.

Ao prosseguirmos com as análises das indagações a turma, observamos posicionamentos que se assemelham com o de Jessulino, mais especificamente, nas perguntas direcionada à turma: *Segundo a constituição de 1891, havia discriminação por raça ou cor no Brasil? Que direitos são assegurados aos brasileiros?*

Respostas:

Todos são iguais perante a lei, segundo a Constituição ((PEDRO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Não, os direitos assegurados a todos os brasileiros são: - A independência dos três poderes, iluminando assim o poder moderador; Implantação do presidencialismo; Fim da censitariedade e estabelecimento do voto universal masculino; abolição dos títulos por nascimento; Tornou-se um estado laico; Igualdade de estados perante a lei; Liberdade de cultos religioso; Liberdade de imprensa(ALBELINA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Os trechos acima elucidam a dificuldade da turma em refletir sobre a constituição de 1891 e a situação da população negra a partir do material de estudo. As respostas foram copiadas

da internet, não há uma análise, aparentemente não compreenderam e/ou não se interessaram em responder as perguntas.

Outra pergunta realizada foi: *Como o racismo pode ser combatido no Brasil?*

Adotando a pena de morte(URÇULINA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Através da educação, instruindo desde cedo que o racismo é errado. (PEDRO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

A resposta de Urçulina é a mesma, a pena de morte é visualizada pela aluna como forma para combater ao racismo. Diferentemente dela, o discente Pedro apresenta a educação como uma alternativa viável para a conscientização, autorreflexão e combate às práticas racistas. É preciso resolver o problema na sua base. É necessário que haja uma compreensão por parte das/os estudantes sobre falas, comportamentos, posturas que são racistas para que assim sejam combatidos.

3.2 Jogando e Resistindo: A produção de um jogo pedagógico voltado para Ensino Fundamental II

os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente. (hooks,2013, p.36)

Para construir uma proposta pedagógica que dialogue com a história das alunas/os foi necessário desvendar o desconhecido para encontrar um ponto de conexão entre o jogar e o Ensino de História. bell hooks é uma das vozes que desconstrói o mito de que a educação é algo engessado, de que para ensinar a/o professora/o precisa se manter em um distanciamento das/os alunas/os. Como sinaliza na epígrafe acima, a auto atualização é fundamental para que a/o profissional da educação consiga desenvolver novas possibilidades de crescimento. O público alvo são as crianças, as/os jovens e adultos, que estão ocupando milhares de assentos nas salas de aula espalhada por todo o Brasil, em pleno século XXI, são um reflexo do mundo globalizado.

Milton Santos (2000), em seu livro *Por outra Globalização*, traz uma análise sobre este mundo globalizado, apontando como as pessoas estão se envolvendo com notícias que vêm e vão em uma velocidade cada vez mais rápida, tendo suas vidas controladas a partir de interesses de terceiros, todos acabam seguindo em busca de uma idealização. Nesse sentido, partindo desse

entendimento da globalização, é possível pensar os impactos do mundo globalizado na educação.

Ao analisarmos o processo de globalização podemos afirmar que esta traz coisas boas para sociedade, afinal, as distâncias foram diminuídas, de modo que podemos acordar pela manhã em Belmonte-BA e almoçar no Rio de Janeiro, o que é ótimo, graças aos avanços tecnológicos. Todavia, a globalização afeta as pessoas de classes sociais diferentes de formas diferentes. Quem dispõe dos recursos financeiros podem fazer uso de todas as vantagens que a globalização garante, mas os que não possuem recursos permanecem na periferia da globalização, refletindo diretamente nas escolas públicas.

Para Raymond A. Morrow e Carlos Alberto Torres (2004), em *Estado, Globalização e Políticas Educacionais*, as políticas educacionais estão direcionadas as necessidades do mundo globalizado, o sistema público de educação está orientado para a construção de cidadãos adaptados a globalização e a mercantilização e privatização em massa das atividades educacionais. Os autores levantam questionamentos sobre a direção que o mundo globalizado está impondo sobre as classes operárias inferiorizadas, fazendo uso do sistema educacional, sobressaindo os interesses sociais de determinadas classes dominantes.

Assim, como provocar uma análise sobre o uso das tecnologias em sala de aula, quem são as/os alunas/os que têm acesso ilimitado aos recursos tecnológicos, celular com boa qualidade, computador, *tablet*, *Kindle*, uma boa conexão de *internet* em casa ou até, mesmo, nas escolas?

Essa é uma realidade muito mais presente entre estudantes das escolas privadas, que em geral conseguem ter uma estrutura educacional que lhes instrumentaliza dentro do mundo globalizado, já para os que não detém esses recursos, as possibilidades de ensino ficam ainda mais limitados. É de levar em consideração ainda o cenário de pandemia que estamos vivenciando desde 2020, pois com isso as tecnologias se tornaram extremamente fundamentais para que as aulas e o processo de ensino e aprendizagem se mantivessem presentes nesse cenário, com aulas remotas. A necessidade de uma rede de apoio tecnológico passou a ser indispensável para manter uma educação de qualidade, e com isso as/os alunas/os e profissionais da educação pública brasileira tiveram que se deparar com uma realidade que não estavam preparadas/os para manter uma base qualificada no atendimento educacional.

É preciso reconhecer a necessidade de compreender a realidade das escolas públicas no Brasil, de modo a provocar questionamentos sobre como atuar e se qualificar para promover práticas pedagógicas que dialoguem com a vivência dessas/es estudantes. É necessário criar condições para promover um aprendizado de modo profundo e qualificado, pois as/os alunas/os

estão ansiando por novas informações e formas de aprendizado que dialoguem com suas histórias de vida. Nesse sentido, defende-se a relevância do uso jogo Negritude(S) como prática pedagógica por se tratar de um jogo que pode ser adaptado com a realidade das/os estudantes, já que não requer o uso de internet constante e nem que o aparelho tenha um processador muito avançado.

O uso de tecnologias no ensino, bem como a valorização das diversidades brasileiras, diálogo de gênero, violência racial e sexual, são pautas que permeiam a nossa sociedade e que devem ser incorporadas no ensino, não apenas para fortalecer e capacitar as/os alunas/os, mas como uma forma de provocar novos aprendizados em sala de aula que serão refletidos diretamente na sociedade. São essas crianças, jovens e adultos que estarão ou estão ocupando espaços no mercado de trabalho, na política, na saúde, no sistema policial, em todas as esferas públicas e privadas brasileiras.

Dessa forma, ao abraçar o desafio da autoatualização, estamos trabalhando para promover uma prática didática que aproxime as/os estudantes de modo mais participativo e transformador. É interessante constatar que, mesmo com as mudanças provocadas pela globalização e o crescente avanço tecnológico muitas/os professores não sabem lidar com as Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) como recurso pedagógico em sala de aula, segundo as autoras. Aline Daniele Cândido e Evani Andreatta Amaral Camargo,

Outra dificuldade que possui peso negativo dentro do campo educacional é a não aceitação dos professores quanto ao uso de novas tecnologias pela falta destes recursos na escola ou simplesmente por não terem conhecimento e formação necessários ao uso. Pois, como nos diz Vigotski em uma abordagem marxista (1999, p. 9): “mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na ‘natureza humana’ (consciência e comportamento)”. (CÂNDIDO; CAMARGO, 2020, p.19)

Deste modo, a discussão proposta pelas autoras reconhece a necessidade da qualificação profissional das/os professores que estão atuando na educação básica para que o recurso tecnológico possa ser implementado como prática pedagógica. Para além da formação profissional, é necessário problematizar o contexto das escolas públicas, a fim de que os usos das TICs na educação se tornem uma prática viável. As/os professoras/es precisam se adaptar a esses novos mecanismos, tendo nas escolas uma estrutura que colabore para estimular as/os discentes. As aulas modernizadas necessitam da capacitação das/os professoras/es, referenciado por bell hooks como autoatualização profissional.

A *internet* e as redes sociais, bem como o uso de jogos potencializaram a vontade das pessoas de participarem e opinarem mais nas aulas, contudo, é preciso saber utilizar este fato na sala de aula. Como já foi sinalizado no decorrer dos capítulos anteriores, nossa proposta de ensino aqui perpassa por uma educação Antirracista e libertadora, tendo como intuito contribuir com uma estratégia didática que esteja inserida nas diretrizes da Lei 10.639/2003. Neste sentido, vislumbramos a produção de um jogo pedagógico como estratégia de abordar, de maneira efetiva temas relacionados à luta de mulheres e homens escravizados/os como também as redes de sociabilidade negras e suas práticas culturais.

Dessa maneira, entendemos que os conhecimentos sobre jogos digitais como recurso didático nos leva a um processo de autoatualização profissional, de modo a nos adaptarmos a realidade virtual como uma forma de provocar uma interação das alunas e alunos nas aulas. Isso nos conduz ao conceito de gamificação estudado por Martins, J. B. Bottentuit JUNIOR, A. A. Marques e N. M. Silva

A gamificação surge no cenário educacional brasileiro como uma ferramenta capaz de combater a falta de interesse e a dispersão dos alunos em sala de aula. A tecnologia de ponta tem resultado em games com alto poder de engajamento, capazes de prender a atenção dos estudantes e fazê-los aprender de forma lúdica e natural. Essa ferramenta deve ser incorporada por escolas e professores dentro de um processo de adaptação das tecnologias para a nova realidade dos alunos que é cada vez mais digital e conectada (MARTINS; JUNIOR et al, 2016, p.306)

A linha de pensamento da gamificação pretende propor uma nova forma de estratégia para utilização de jogo em sala de aula, de modo a criar estratégias para que as alunas e alunos resolvam problemas enquanto estiverem jogando, lançando desafios que devem ser superados, promovendo a curiosidade ao acessar o jogo e suas etapas.

E, é partindo desse entendimento que esse tópico tem como objetivo problematizar a produção do jogo pedagógico Negritude(S) como estratégia lúdica no processo de ensino/aprendizagem. Tomamos como lócus de investigação as percepções das alunas e alunos do 8º A da Fundação Educacional Pedro Calmon, que testaram o jogo durante a aplicação da sequência didática, entre os dias 16 de agosto/2021 e 14 de setembro/2021.

O jogo pedagógico, Negritude(S), constitui-se de um tabuleiro virtual criado no *PowerPoint*, ambientado em Belmonte-Ba, durante o século XIX, momento que marca a sociedade escravocrata. As etapas do jogo vão avançando para os momentos atuais, ressaltando aspectos da cultura afro-belmontenses e algumas provocações sobre o racismo que determina a estrutura social brasileira. Amparado por extensa produção historiográfica, produzida nas

últimas três décadas sobre escravidão no Brasil, que tem como padrão de pesquisa a necessidade de analisar as/os escravizadas/os como indivíduos que faziam parte das redes de relações sociais, gerindo mudanças, adaptando-se ao sistema e transformando a realidade em que viviam, como bem foi pontuado no capítulo I dessa pesquisa.

Este material didático teve como referencial teórico-metodológico os trabalhos que ressaltam o protagonismo das mulheres e homens escravizadas/os na vila de Belmonte no século citado, tendo como principal referência a pesquisa de conclusão de curso que desenvolvemos na graduação em 2017, intitulada: *Entre o mundo do trabalho e os ritos sacramentais: a vivência das mulheres e homens escravizados na vila de Belmonte (1867-1888)*, desenvolvida no sentido de problematizar, de forma positiva, a memória dos trabalhadores submetidos ao cativeiro bem como da dinâmica econômica que geria à Vila de Belmonte. Trouxemos elementos como a pescaria, a plantação de cacau, a navegação no rio Jequitinhonha, que ainda estão presentes na cultura local e nos dias atuais. A ilustração abaixo demonstra a diagramação do jogo preparado para as/os estudantes iniciar a primeira rodada.

Figura 11- Jogo negritudes



Fonte: (LAUREANO, 2021).

Todo o percurso para elaboração da estratégia didática do projeto foi fotografado por uma câmera *Canon t5i* e por celular, bem como a utilização de imagens já conhecida na historiografia da escravidão brasileira. Todo material gráfico foi editado pelo *photoshop* para adequar a realidade gráfica do jogo. Essa não foi uma tarefa fácil como pode parecer. Inicialmente, fizemos uma visita em Belmonte-BA para mapear os locais que representassem significados para as/os estudantes e, que pudessem ser analisados sob a ótica histórica da escravidão e da expressão cultural da população negra.

Para tanto, partimos do olhar etnográfico que provocasse novos significados sobre o município, de modo descentralizar a estrutura histórica colonizadora da cidade de Belmonte, com referências ligadas a uma cultura ocidental européia. De acordo com José Jorge de Carvalho “os etnógrafos dos países periféricos haviam aprendido com seus mestres dos países centrais a teoria do olhar descentrado que pressupunha fixar o ponto de fuga dessa perspectiva universalista na cultura ocidental européia.” (CARVALHO, p.111, 2001)

O ganho teórico proporcionou pelo marco conceitual do olhar etnográfico problematizado pelo referido autor, foi fundamental para que buscássemos não a reprodução do olhar do colonizador, mas que provocássemos um outro sentido nos espaços visitados e fotografados, não se tratando apenas de um olhar da estrutura física de prédios e monumentos, mas do descentramento, que tem como centralidade os significados, e, é nesse sentido que os aspectos culturais refletem significativamente, de modo a perceber o comportamento de determinados grupos sociais, afinal, o que a população belmontense contribui para os espaços públicos de Belmonte, tais como: os prédios, as ruas?

E foi nesse sentido que fotografamos as ruas de Belmonte, paisagens e os espaços públicos, buscando a relação entre a cultura e a sociedade afro-belmontense. Foram feitos 40 registros fotográficos dos quais selecionamos alguns para montarmos a estrutura do jogo.

Como não foi possível contar com a participação das/os estudantes tivemos que visitar à cidade de Belmonte duas vezes para que fosse possível realizar todos os registros necessários. Esses momentos foram de grande aprendizado sobre o local na atualidade, pois conversei ainda mais com as professoras e moradores, procurando por algumas referências desse lugar. Busquei também encontrar plantações de cacau a piaçava, elementos presentes na economia local de Belmonte, desde o século XIX até os dias atuais, afinal, realizar esses registros traria valores culturais para o jogo.

Não queríamos aqui reforçar a representação da branquitude na imaginação das alunas e alunos, uma vez que os prédios públicos, a igreja Matriz de Nossa Senhora do Carmo, os monumentos históricos espalhados pela cidade reúnem elementos de uma supremacia branca colonizadora. Partindo das análises de bell hooks (2019), em seu livro *Olhares negros e representações*,

Eu também estou em busca dos escombros da história. Estou tirando a poeira das conversas do passado para recordar parte do que era compartilhado antigamente quando as pessoas negras tinham pouco contato íntimo com os brancos, quando éramos mais abertos a respeito da forma como associávamos a branquitude como misterioso, o estranho, o terrível. É claro, tudo mudou. Agora muitas pessoas negras vivem “em meio aos fantasmas” e nunca se

viram separadas da branquitude. Eles não conseguem essas coisas que nós chamamos de “diferença”. Sistemas de dominação, imperialismo, colonialismo e racismo coagem ativamente as pessoas negras a internalizarem percepções negativas da negritude, a se auto odiarem. Muitos de nós sucumbem a isso. No entanto, negros que imitam os brancos (adotando seus valores, discursos, modo de ser etc.) continuam a observar a branquitude com desconfiança, medo ou mesmo ódio. (hooks, 2019, p.296-297)

As palavras de hooks aproxima a/o leitora/o, a partir do momento que ela se coloca na escrita, e foi, dessa forma, que buscamos olhar para esses monumentos históricos do município de Belmonte, nos colocando nos espaços registrados, sentindo a nossa negritude, sendo assim, é possível construir outras narrativas históricas, a fim de proporcionar novas experiências no momento do jogo para as alunas e alunos.

Vale destacar que, a pesquisa realizada na graduação norteou para que buscássemos referências em Belmonte, aproximando das experiências vivenciadas pelas mulheres negras e homens negros livres e escravizadas/os na Vila de Belmonte, observando os lugares de sociabilização que elas e eles circulavam no século XIX. hooks sinaliza que precisamos vasculhar a história desconstruindo a supremacia da branquitude.

Partindo desse entendimento compreendemos que ao registrar esses espaços não estaríamos buscando a representação dos colonizadores e, sim os espaços de circulação e articulações sociais da população negra belmontense, mulheres negras e homens negros que circulavam em espaços sociais, batizando suas filhas e filhos, casando-se, realizando sepultamentos e seguindo os ritos da Igreja Católica. Sendo assim, a Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo também era um espaço de sociabilidade da população negra.

Um exemplo foi o fato acontecido com o escravizado José um Curiboca, que no dia 19 de setembro de 1878 se afogou e faleceu em decorrência do afogamento. Provavelmente durante o cortejo do seu enterro, ao passarem pelas ruas da Vila de Belmonte os presentes rezaram “pras almas das ondas do má”, reza destinada aos que morriam afogados. Segundo João José Reis (1991), a fatalidade de que morrer desse modo para sociedade Oitocentista era um grande mal, pois era importante falecer em terra firme.

Infelizmente o Vigário Ignácio Alves Borges não registrou a idade do escravizado José. Como não constava nos registros o nome da mãe ou do pai, possivelmente José fosse um homem com idade para o trabalho, vitimado durante suas atividades laborais no Rio Jequitinhonha, que no período Oitocentista era ainda um rio caudaloso e muito perigoso principalmente na época das cheias, conforme descreve Katia Mattoso (1992), “o Jequitinhonha, com seus cem quilômetros navegáveis, permitia alcançar as regiões interiores

de vegetação menos cerradas (...) paralelamente à costa Sul da Província, recifes e corais perigosos para navegantes inexperientes.”

O escravizado José foi enterrado ao lado da Matriz da freguesia de Nossa Senhora do Carmo. Possivelmente, o fato desse homem ter sido enterrado ao lado da Matriz, nos faz levantar a hipótese de que o sacramento de sepultamento não foi o único rito vivenciado por ele ao longo de sua vida e, provavelmente, ele recebeu o sacramento batismal. Também em seu registro de óbito não consta seu status de relacionamento. Segundo Reis (1991), nem todos os mortos tinham direito à sepultura eclesiástica e por conta destas restrições qualquer criança ou adulto que fosse pagão não passaria pelo ritual de sepultamento da Igreja Católica.

Partindo dos exemplos como o de José, buscamos com os registros fotográficos utilizados no jogo problematizar e ressignificar os símbolos da branquitude, provocando as novas formas de representações de pessoas negras nesses espaços, afastando os “fantasmas” da branquitude. Em um momento presencial seria possível fazer uma oficina de fotografia com as/os alunas/os para que pudessem participar da construção do jogo. Nessa participação, elas e eles iriam mapear os locais que tivessem significados para ambos, ou seja, pontos que seriam problematizados em outros momentos das aulas. No curso de fotografia planejado para trabalhar com as/os estudantes, aprenderiam como encontrar o melhor ângulo para fotografia de paisagens e arquitetura, a linguagem fotográfica, bem como a programação de luz, mas infelizmente não foi possível por conta das limitações da pandemia, o curso seria ministrado e orientado por minha companheira Mariane Santos Cordeiro, que trabalha com fotografia e edição gráfica.

Foi a partir do acervo fotográfico que começamos a trabalhar a estrutura metodológica do jogo. Na capa buscamos trazer elementos de sociabilização de negras e negros belmontenses, bem como características da cultura local com as plantações de coco presentes na área da praia, pois trata-se de uma vila litorânea.

Relatos do Príncipe Maximiliano²⁶ do início do século XIX, dão conta da existência de uma "fazenda" que ficava em Mogiquiçaba, pertencente à Vila belmontense, onde havia densa floresta de palmeiras de "coco de piaçava" cujas fibras era mutilizadas para entre outras coisas, fazer cordoalhas para os navios. A plantação de coqueiros começou a ser regularizada após uma

²⁶ Foi entre o período de 1815 a 1817 que o príncipe Maximiliano realizou sua expedição pelo Brasil, junto com os naturalistas Jorge Guilherme Freyreisse e Frederico Sellow, vindos da Rússia a expensas do Barão de Langsdorff⁴⁸. Os dados coletados por esses pesquisadores resultaram no livro *Viagem ao Brasil*, que foi escrito pelo príncipe Maximiliano com base em suas anotações e nas gravuras que fazia em seu diário ao longo de sua expedição. Ver em: SILVA, Marília Nogueira da. *Entre o pão e a farinha: viagens através da cultura Europeia e da mesa brasileira no século XIX*. 2008. 142f. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008, p.35.

medida punitiva adotada pela Câmara de Belmonte, na segunda metade do século XIX, quando a vila belmontense passava por um processo de padronização. Contudo, a medida punitiva se restringia ao plantio de coqueirais. Sendo permitido plantio destes e outras palmeiras nas regiões não povoadas da Vila. Conforme as posturas municipais:

Proibido a plantação de coqueiros dentro desta vila, quintais e fundosde casas, compreendendo- se toda a extensão do campo da praia, até apassagem da = Barrinha = sob pena de 1H000 reis de multa por cadaum pé de coqueiro que for encontrado plantado nestas condições e oduplo na reincidência (BELMONTE, 1870-1888).

Essa postura tinha o intuito de controlar a plantação desordenada de coqueiros dentro das mediações da Vila, visto que os mesmos traziam alguns problemas urbanos. Segundo reclamações dos moradores, os coqueirais alteravam as direções das ruas e esquadrejamento das praças, dessa forma, tornava-se não só um aspecto negativo para a Vila, como também colocava em risco a vida dos transitastes, e as diversas propriedades que deles se acham vizinhos.

Todo esse levantamento historiográfico sobre a Vila de Belmonte no século XIX, serviu de referência para que montássemos a estrutura gráfica e visual do Jogo. A igreja representa alguns dos espaços sociais que as mulheres e homens escravizadas/os e livres circulavam, levando em consideração os indícios encontrados nos registros de batismos e óbito que evidencia a presença da população negra escravizada na vila.

Figura 12- Game



Fonte: Criação do jogo no PowerPoint por Jamilly Bispo Laureano/ 2021.

Ao abrir o link do jogo as/os alunas/os serão ambientadas com a música do Ilê Aiyê²⁷-
Canto Sideral,

Hoje proeminente sua cultura
 lapidados ao Canto Sideral
 oriundo de força e formosura
 dessa raça viril e colossal
 onde traz toda graça e poesia
 quando toda a Bahia vem me ver
 no gingado reflete a fantasia
 oh meu gaudilho negro ilê ayê!
 (Canto Negro, 1989)

Essa música foi escolhida para ser a trilha sonora do jogo tanto na abertura como no encerramento, levando em consideração a representatividade que o grupo Ilê Ayê tem para a cultura afro brasileira. A musicalidade tem uma forte relação com vários códigos e valores que constituem as diferentes identidades sociais, por isso buscamos com essa música direcionar o olhar em relação às diversas temáticas que envolvem a herança cultural afro-brasileira e o seu conjunto de significados.

O nome da música traz como referência os astros, sendo um canto celestial capaz de envolver todo o céu, a linguagem corporal dessa música é um grito de resistência de lutas e conquistas do povo africano e afrodescendentes no Brasil.

Só nesse trecho selecionado há uma variedade de conteúdos razoável para se trabalhar em sala de aula. Essa música pode ser problematizada em uma aula sobre escravidão no Brasil; resistência negra; cultura afro-brasileira, discussão do racismo, bem como a beleza negra. Evocando vários aspectos históricos que marcam as experiências da população negra, isso não em uma perspectiva de dor e sofrimento, e sim, por meio da valorização da força e beleza da cultura negra. Segundo Célia Maria David (s/d),

A incorporação da linguagem musical ao ensino de história reclama do professor e do aluno uma percepção mais consciente da canção popular. Trata-se de uma fonte de pesquisa, onde forma e conteúdo integram-se como força de expressão, como referencial de manifestação e comunicação. Desvelam-se contextos, tempos e espaços, na voz do compositor, microfone do povo, em determinada condição. São emoções, aspirações, sonos, alegrias, frustrações que ganham coro e sentido a partir de expectativas comuns. É o diálogo entre palco e plateia: nas linhas da emoção, como a desilusão amorosa, o desejo, a

²⁷ O Ilê Aiyê é considerado o primeiro bloco afro do Brasil. Criado em 1974 no bairro da Liberdade, em Salvador, firma-se como polo de protesto contra o racismo, difundindo um sistema positivo de representação do negro e enaltecendo as raízes africanas da cultura nacional. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo636197/ile-aiye/> / 16-10-2021/Acesso em: 16 out. 2021

saudade, a paixão; nos valores políticos, sociais e morais; e nas reivindicações de larga abrangência dos direitos sociais”. (DAVID, s/d, p.6)

Com isso, David ressalta que a música não é só uma música, pois reflete a diversidade de cada grupo social, cujas as experiências de vida contribuem para a construção da musicalidade. Ollê Aiyê busca em seu repertório enaltecer as raízes africanas da cultura nacional em uma luta constante contra o racismo, criando através desse recurso sonoro e da dança, referências de manifestações e comunicação, como bem salientou a autora.

A associação carnavalesca foi pensada de forma intencional, visto que em Belmonte os grupos afro-carnavalescos são elementos fundantes do carnaval de rua e suas apresentações marcantes no Carnaval de Belmonte, trazendo vários elementos ancestrais,

As Nagôs Africanas é um dos blocos culturais da cidade de Belmonte, localizada no Território da Costa do Descobrimento. A cidade de Belmonte se destaca das demais cidades pertencentes ao território por conta do número expressivo de práticas culturais afro-brasileiras que se manifestam durante o carnaval e nas festas religiosas da cidade como, por exemplo, a festa de Santo Reis ocorrida no mês de janeiro; a festa de Nossa Senhora do Carmo que acontece no mês de julho e a festa de Yemanjá, em fevereiro. Essas festividades são marcantes quanto à presença histórica da cultura negra belmontense. (SILVA, 2019, p.43)

Como se vê, esse processo de associação apresenta-se como uma possibilidade de aproximação cultural entre o estudado e as experiências de alunas e alunos em que o ensinar e o aprender podem dialogar com os momentos de lazer. Por essa perspectiva, buscamos inserir elementos musicais durante o percurso do jogo.

Além de a música *Canto Sideral*, colocamos também alguns sons instrumentais, como o toque da capoeira, o som do atabaque e o pandeiro, instrumentos presentes nas manifestações culturais afro-brasileira e afro-belmontense, afinal, a musicalidade no jogo tem por objetivo atuar como uma imersão cultural.

Refletindo ainda sobre a importância de aproximar e criar interesse das alunas e alunos sobre o jogo, optamos por trazer outros elementos-chaves no jogo. O primeiro elemento teve como objetivo narrar a história e humanizar as/os mulheres e homens escravizadas/os que residiam na Vila de Belmonte no século XIX. Seleccionamos as experiências de duas escravizadas e um escravizado, dados que foram coletados e analisados para o trabalho de conclusão de curso que desenvolvemos na graduação.

Figura 13 - História de mulheres e homens escravizados



Fonte: (LAUREANO, 2021)

As experiências vivenciadas por Rosa, Marciana e José, evidenciam algumas características da vida cotidiana de mulheres e homens escravizados/os, que estavam em espaços de socialização com a população livre, envolvida em conflitos, formação de laços familiares, são, pois, eventos que demarcam os relacionamentos políticos construídos e negociados pelas/os escravizadas/os ao longo de suas vidas.

Dessa forma selecionamos as experiências de Rosa, Marciana e José, colocando-as/os como protagonistas dessa etapa do jogo, em que cada jogadora/o poderia escolher a história, como pode observado abaixo

Quadro 10- História de mulheres e homens escravizados

Rosa

No dia 21 de junho de 1879, a “tranquilidade pública” da Vila de Belmonte foi perturbada com o assassinato brutal da escravizada Rosa, parda, que pertencia a José Bittencourt. Rosa foi morta durante a sua atividade laboral, enquanto ralava coco. Segundo o processo, o crime que desencadeou o assassinato dela, foi o ciúmes de seu ex. parceiro, o escravizado Ventura. Ao que tudo indica, a escravizada estava na cozinha de madrugada quando foi surpreendida por Ventura. O fato de terem tido um relacionamento pode ter facilitado para que Rosa não tivesse tido um estranhamento ao receber Ventura, pegando-a de surpresa. Rosa morreu com um tiro no peito.

Marciana

A escravizada Marciana foi levada a pia batismal no dia 26/02/1866, filha natural da escravizada Henriqueta, ambas, propriedade do senhor Manoel Antônio da S. Amorim. O fato de constar o nome da mãe no registro de batismo nos permite acreditar que Marciana possivelmente era uma menor.

José

No dia 19 de setembro de 1878, o escravizado José, um Curiboca²⁸, se afogou e faleceu em decorrência dessa situação. Como não constava nos registros de óbito o nome da mãe ou do pai, possivelmente José fosse um homem com idade para o trabalho e que fora vítima durante suas atividades laborais no Rio Jequitinhonha, que no período Oitocentista tinha fama de ser um rio caudaloso e muito perigoso e na época das cheias ficava ainda mais perigoso.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Buscamos evidenciar essas histórias no intuito de desconstruir os estereótipos de fragilidade e passividade da população escravizada como sujeitos alheios à dinâmica social, características vigentes na historiografia tradicional e reproduzida por telenovelas e filmes. Esse imaginário contribuiu para reduzir a experiência de mulheres e homens que lutaram para sobreviver dentro do sistema escravista, tratados como meras mercadorias. Dessa forma, provocar as alunas e os alunos para conhecerem um pouco das experiências vividas pelas/os escravizadas/os da Vila de Belmonte é uma forma de aproximá-las/os, permitindo, assim, que elas/eles entendam que os sujeitos escravizados, também, tinham suas complexidades e estavam inseridos em dinâmicas sociais, atuando como agentes históricos.

Entendemos que é preciso ter cuidado ao manejar estas informações com alunas/os, pois histórias como a de Rosa que foi assassinada por seu parceiro pode despertar alguns gatilhos para essas/es jovens, que podem ter casos de violência doméstica em suas casas, ou que até mesmo sofram algum tipo de violência física. Falar sobre o feminicídio é uma pauta necessária que deve ser tratada em sala de aula, como temas sensíveis de utilidade pública. Conforme aborda as autoras Amanda Rudek Ferreira e Claciana Gomes,

a necessidade de se abordar a temática da violência contra a mulher na sala de aula é importante primordialmente por se tratar de uma abordagem aos direitos

²⁸ Das uniões entre negras/os e indígenas, e desses com os portugueses, nasciam descendentes, chamados regularmente de cafuzos, curibocas, caborés ou mamelucos.

humanos, além disto, devemos levar em consideração que mesmo com diversas iniciativas por parte do Governo Federal, o Brasil ainda mantém altos os índices de violência contra a mulher. (FERREIRA; GOMES, 2015, p.10)

Entendemos que ao provocar uma reflexão sobre o assassinado da escravizada Rosa, estamos abrindo a possibilidade de problematizar temas sensíveis como a violência contra mulher que são constantes em nosso país, em nossas cidades, em nossos bairros e em muitas das vezes em nossas casas. Ao analisar os *sites* locais nos deparamos com a seguinte *matéria Mulher, vítima de tentativa de feminicídio, dá entrada no Hospital em Belmonte*²⁹. Casos como esses é um indicativo das vulnerabilidades das mulheres belmontenses e que refletem na realidade de outras mulheres, é válido frisar a existência de outras notícias que evidenciam a violência contra mulheres na cidade de Belmonte, e na região, mantendo os altos índice de agressão contra a mulher, assim como foi evidenciado pelas autoras.

Portando, propor uma metodologia de ensino que envolva a discussão de temas sensíveis na sala de aula, é uma forma de provocar uma reflexão crítica das aulas e alunos a partir de temas que podem ser vivenciados em seu cotidiano, contribuindo, assim, para instrumentalizá-los, de modo que possam sem proteger e combater práticas de violência.

Infelizmente o fato de não ter tido um contato direto com a turma inviabilizou que problematizássemos algumas questões como essas, pois fiquei limitada apenas com a circulação de vídeos aulas no grupo do *WhatsApp*. Todavia, tive o cuidado de construir em minhas aulas gravadas uma narrativa que provocasse algumas análises sobre a violência doméstica e outros temas sociais como o racismo, o genocídio da população negra no Brasil, para que as alunas/os pudessem visualizar com maior facilidade as problemáticas inseridos no decorrer do jogo.

O jogo *Negritude(S)* é repleto de momentos para reflexão como este que foi citado. Uma outra estratégia que utilizamos foi o componente surpresa denominado: *você sabia?* Esse elemento tático foi inserido no intuito de trazer novas informações que iam além das perguntas direcionadas no desenvolvimento do jogo. Por se tratar de um jogo de tabuleiro seria interessante que ao mover a mulher negra ou o homem negro de uma casa para outra as/os alunas/os pudessem se deparar com algumas surpresas.

Dessa forma, podemos introjetar provocações e interesses que impulsionem as alunas/os a buscar compreender e problematizar a vivência de mulheres negras e homens negros.

²⁹ “A vítima, reside na zona rural da cidade, no Projeto Unidos em Cristo. Juliana informou aos policiais que se desentendeu com o companheiro de nome Lindomar Castilho de Santos e que o mesmo pegou um facão e lhe desferiu um golpe na cabeça ocasionando uma grande lesão. A mesma estava em aparente estado de embriaguez avançado e muito nervosa”. Ver matéria completa em: <https://www.maisbn.com/portal/2019/10/mulher-vitima-de-tentativa-de-feminicidio-da-entrada-no-hospital-em-belmonte/>. Acesso em: 05 fev. 2021.

Procurando esboçar estas reflexões, inserimos três elementos, sendo a história de Ventura, expressões racistas que foram disseminadas no vocabulário brasileiro, e a capoeira como elemento da cultura afro-brasileira, conforme pode ser observado na tabela abaixo.

Quadro 11– Você sabia?

O escravizado Ventura foi acusado de assassinato na Vila de Belmonte, ele era um homem classificado como Cabra, também conhecido como Boaventura, com quem a escravizada Rosa vivia amasiada. Ventura pertencia a Antônio Furtado dos Reis, nasceu em Canavieiras e era filho da escravizada Clara, trabalhava de calafate, chamada assim a limpeza grossa, ou em qualquer ocupação que o senhor ordenara, tais como serviços de roça. O fato do senhor Antônio Furtado dos Reis não ter uma grande posse de escravizados, fez com que boa parte das atividades laborais ficassem a cargo do escravizado Ventura, que acabou desenvolvendo diferentes ocupações. Além da atividade de calafate, Ventura viajava até o peso a pedido do seu senhor, dando a ele a mobilidade espacial, pois só era possível chegar ao local apenas de barco.

A expressão “Serviço de preto” que está ligada aos serviços braçais e manuais, é comum no nosso dia-a-dia, essa expressão é usada para desqualificar determinado esforço e/ou trabalho, ou seja, fazer “serviço de preto” é igual a ser desleixado. O negro sempre é associado a algo ruim, o “bom” trabalho seria o do branco. Não dá para ser ingênuo e achar que não existe o teor racista, ainda mais quando associamos a outras dessas expressões que colocam o negro como o oposto de positivo.

A expressão “a coisa tá preta” fala por si só: se a coisa está preta, é porque ela não está agradável, ou seja, uma situação desconfortável é o mesmo que uma situação negra? Isso é racismo.

A Capoeira é muito mais que uma luta, capoeira é ritmo, é música, é malandragem, é poesia, é um jogo, é religião”, já dizia Mestre Pastinha - um dos primeiros guardiões da tradição praticada no Brasil. Símbolo da resistência, desde quando era vista como uma prática marginalizada, a capoeira passa até hoje por obstáculos que desafiam sua essência. Isso porque nem todos os adeptos se consideram atletas e a tem como modalidade esportiva, mas sim como um símbolo e expressão da cultura negra, empregado desde a época da escravidão. (Rebeca Ângelis, 2019)

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Como pode ser observado no quadro, procuramos inserir um pouco da experiência de Ventura, o escravizado acusado de assassinar a escravizada Rosa. Mesmo se tratando de um ato de violência praticado por Ventura contra Rosa, é necessário humanizar esse sujeito, pois trata-se de um homem que viveu em meio a essa sociedade, capaz de cometer erros e acertos. Ao trazer algumas informações sobre Ventura, estamos reforçando que antes de ser escravizado, era uma pessoa com suas singularidades na maneira de pensar, de viver e de agir.

Já a incorporação da linguagem “popular” foi uma estratégia utilizada para problematizar as formas que naturalizamos o racismo, palavras que são utilizadas cotidianamente, mas que não paramos para refletir sobre o significado oculto, segundo Chrystal Méndez Do Curta Mais³⁰,

Palavras dizem muito sobre a história e a cultura de uma sociedade. Quando expressões como “mulata” ou “a coisa tá preta” se tornam naturais, é indício do quanto a opressão e o preconceito estão incorporados à visão de mundo das pessoas. Entre sutilezas, brincadeiras e aparentes elogios, a violência simbólica se amplia quando expressões como estas são repetidas:

Foi pensando como essas expressões que são utilizadas em diferentes partes do Brasil e que também podem estar sendo utilizadas não só pelas alunas e alunos do 8º A da Fundação Educacional Pedro Calmon, mas por seus familiares e amigos, que buscamos trazer essa problematização através do jogo, expressões como “serviço de preto” e a “coisa tá preta” se tornaram naturais, sendo uma forma de discriminação indireta, segundo Luciana Jaccoud e Mário Theodoro, (2005)

a discriminação indireta (algumas vezes também chamada de discriminação invisível ou discriminação institucional) tem sido identificada como aquela cuja desigualdade de tratamento não se realiza através de manifestações expressas de racismo, mas sim de práticas aparentemente neutras. Esta forma dissimulada de discriminação é mais difícil de ser identificada e combatida, pois, como afirmou Barbosa Gomes, revestidas de aspectos culturais e psicológicos, tais práticas ingressam no imaginário coletivo “ora tornando-se banais e, portanto, indignas de atenção salvo por aqueles que dela são vítimas, ora se dissimulando através de procedimentos corriqueiros, aparentemente protegidos pelo Direito” (2001: 20). (JACCOUD; THEODORO, 2005, p. 112-113)

Ao levantar essas problemáticas em sala de aula, estamos assumindo um comprometimento político e antirracista, pois é necessário questionar a nossa conduta do dia-

³⁰ MÈNDEZ, Chrystal, 18 expressões racistas que você usa sem saber, geledes.org.br, 2016, Disponível em: <https://www.geledes.org.br/18-expressoes-racistas-que-voce-usa-sem-saber/> Acesso em: 21 out. 2021.

a-dia, compreendendo que nossas práticas muitas vezes estão carregadas de estereótipos preconceituosos. A discriminação indireta também precisa ser combatida a partir de ações que possam desnaturalizar e desconstruir nossas práticas, partindo da pedagogia engajada, não queremos apenas partilhar informações, e sim contribuir para o crescimento intelectual e crítico das/os alunas/os e que possam replicar esse aprendizado em outros espaços, como em suas casas ou em uma roda de conversa com amigas/os, dentre outros espaços de sociabilização que possam ocupar.

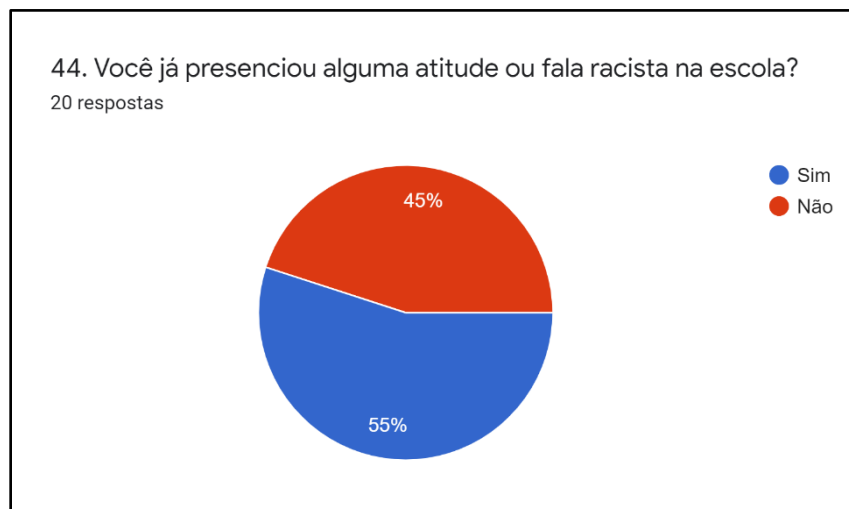
O “mito” de que não existe racismo no Brasil reflete diretamente na forma com que as alunas e os alunos tentam se distanciar dessa realidade, assumir que foi vítima de racismo ou que já presenciou um ato racista muitas vezes pode estar camuflado por trás de elementos que foram naturalizados. Como evidenciou a autora Luciana Jaccoud e o autor Mário Theodoro, a discriminação indireta dificilmente será exposta ou entendida, pois são legitimadas por uma estrutura que alimenta as práticas racistas.

Conforme foi exposto no capítulo anterior, no *preconceito racial*, 30% das alunas e alunos marcaram que já sofreram preconceito racial na escola, mas nenhuma medida foi tomada em relação a isso, e, possivelmente, foi levado como uma brincadeira. Segundo Jaccoud e Theodoro (2005, p.112) “A discriminação indireta dificilmente é passível de punição legal” principalmente quando analisamos as escolas brasileiras, onde a punição em casos de racismo de uma/o aluna/o para com o outro e o enfrentamento da discriminação sempre é minimizado e ignorado, seja por falta de preparo ou até mesmo de interesse das/os professoras/es e da equipe gestora da escola, como bem evidencia Sueli Carneiro,

Ao deparar com situações de negação, seja no mero convívio e na afetividade, seja quando já mergulhado na situação de responsabilidade profissional, o que se vê o despreparo histórico da escola, bem como o despreparo que é produzido cotidianamente na escola para lidar com o racismo. São conteúdos que faltam, abordagens que são negadas, um futuro de convivência e sucesso profissional sequer delineado como possível para a criança e o jovem. Apenas, em tudo, a pura negação. (CARNEIRO, 2005, p. 292)

Para Sueli Carneiro existe o despreparo da escola para lidar com temas sensíveis, e em função dessa questão, o racismo passa de forma camuflada no espaço escolar fazendo um silenciamento das vítimas, que muitas vezes também não sabem que foram alvos do racismo ou que as mesmas estejam agindo de forma racista para com a/o colega. No formulário *online* questionamos se as/os alunas/os já presenciaram fala racista na escola.

Gráfico 26– Preconceito racial na escola



Fonte: Elaborado pelo formulário online, Google (2021)

Como pode ser observado, das/os 20 estudantes que responderam o questionário, 55% afirmaram que já presenciaram atitudes racistas na escola. Essa constatação é um chamado para percebermos a importância de um ensino antirracista que seja capaz de provocar e problematizar formas de enfrentamento contra o racismo. Uma forma de combater o preconceito racial é através da aprendizagem, com um ensino que dialogue com essa realidade, que evidencie o racismo como uma questão que precisa ser levada a sério.

Temos que reconhecer que o racismo deixa vítimas, além disso, afeta nossas vidas, por isso é importante uma educação antirracista, para que possamos criar estratégias, com intuito de abordar esse tema em sala de aula, criando uma prática pedagógica que aproxime as/os alunas dessa discussão.

É válido ressaltar que antes de tratar das expressões com conotação racista no jogo Negritude(S), provocamos uma análise com as/os alunas/os por meio da sequência didática, com a leitura obrigatória do texto *Racismo estrutural no Brasil*. A leitura do texto é crucial para que essas/ es jovens relacionem a realidade com pesquisas desenvolvidas, pois, existem pesquisadoras e pesquisadores que se debruçam para estudar os impactos do racismo na sociedade brasileira.

Não se trata de achismos e sim de pesquisas acadêmicas, desenvolvidas através de dados e de relatos de experiência. De modo que a partir da leitura do texto provocamos as alunas e alunos com algumas perguntas direcionadas no intuito de aproximá-las/os desta realidade.

Quadro 12- Questões colocadas para os alunos

Como o racismo pode ser combatido no Brasil?
Como o racismo está inserido na sua realidade? Percebe algum problema na sua cidade que seja fruto do racismo?

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Nosso interesse na construção dessas perguntas foi guiado para provocar as/os alunas/os a se sentirem responsáveis pela mudança, a fim de combater o racismo é necessário propor e agir para que as transformações ocorram. Levamos em conta que a junção entre o texto estudado e o jogo as/os alunas conseguiram estabelecer uma relação entre o racismo e as possibilidades de alteração de algo existente.

Quadro 13- Opinião expressada pelas alunas e alunos referente a questão 1

E.21.:Não permitindo que haja preconceito, denunciando. Hoje o acesso à internet permite as pessoas a falarem o que querem, por isso não devemos permitir. (IGNACIO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E.23.: Através de propaganda contra o racismo e respeito mútuo um pelo outro. (VIVALDINA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E.04.: O combate ao racismo deve ser uma das frequentes na mudança social, racismo é crime. (EMILIA, DIÁRIO DE BORDO, 2021,)
E. 15.: Sabendo sobre o certo e o errado, descobrindo o que é preconceito e racismo e que é errado (ESMERIA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E. 25.: Não permitindo que sofram preconceito denunciar, botando nas redes sociais, hoje o acesso à internet permite as pessoas falarem o que querem. (ARNALDO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E. 26.: Através da educação, instruindo desde cedo que racismo é errado. (PEDRO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E.: 27.: A criação de lei contra a discriminação racial não é um mal caminho, mas é preciso focar na educação pois melhorando a educação nessas áreas específicas é possível evitar o racismo, podendo até abolir essa prática da sociedade. (JESSULINO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

E.10.: Que as pessoas se ponham no lugar das negras e que eles reflitam sobre isso e também deixem de usar outras palavras ou expressões racistas: “a coisa está preta”, “ovelha negra da família”, “escurinha”. (AURELIANA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E. 17.: Tendo mais denúncias, embutindo mais penalidades nas leis contra o racismo entre outros. (FLORENTINO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E. 01.: Com palestras, ajuda de governadores, novas leis e assim fazendo do mundo um lugar melhor. (EPINACIO, 2021, DIÁRIO DE BORDO)
E. 9.: Colocaria lei obrigatória com os campos sociais de igualdade para todos. Uma educação mais rígida em casa e nas escolas. (TEREZA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E. 28.: Com políticas públicas efetivas. (SABINO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Entre as estratégias de combates aos racismos elaborados pelas/os alunas/os, sobressaem-se três campos de mudança: 1) a internet como espaço de disseminação do racismo, 2) uma educação antirracista, 3) a criação de leis mais efetivas.

É de se levar em consideração que nem todas/os as/os estudantes que estavam participando do projeto responderam essas questões. De 38 alunas/os matriculadas/os 26 responderam, dos quais destacamos uma parcela para serem analisadas por conta da repetição nas respostas.

Na categoria 1: as respostas que destacam as redes sociais como espaço de socialização do racismo, as/os alunas/os estão se referindo ao meio em que estão ambientados. Para a juventude do século XXI as redes sociais passaram a ser uma realidade constante em suas vidas. Ao acordar, ao ir dormir, durante as atividades corriqueiras do dia-a-dia, o acesso as redes sociais e à internet estão na palma de nossa mão, e, com isso, as informações circulam em fração de segundo, muito diferente do que acontecia antes dos avanços tecnológicos. Como diz Michel Serres, essa é uma juventude formada pela mídia. Quando é denunciado casos de racismo, hoje, em qualquer parte do mundo essas informações irão circular em fração de segundo.

A exemplo do caso de caso George Floyd³¹, a morte de um homem negro em Minnesota, nos Estados Unidos, causou uma onda de indignação em vários países, depois da divulgação de

³¹ Caso George Floyd: morte de homem negro filmado com policial branco com joelhos em seu pescoço em 2020.

um vídeo que mostra um policial branco ajoelhado em seu pescoço mesmo quando ele falava que não estava conseguindo respirar. Esse foi um caso de racismo norte-americano que levou a vida de um homem negro de 40 anos. Mesmo não conhecendo George Floyd, e sem nunca ter ido em Minnesota, a indignação e a revolta tomaram conta do sentimento de muitas pessoas, e esse caso foi retratado não apenas pelos noticiários, mas em filmes e series que utilizaram as mídias sociais para denunciar, gritando para o mundo que a morte desse homem negro foi fruto do racismo.

Trago aqui esse exemplo, pois quando as/os alunas/os expõem em seus argumentos estão se referindo ao lado negativo das redes sociais, como um espaço de disseminação do ódio, visto que as pessoas se sentem “livres” para falar francamente de suas ideias e preconceitos. Ainda que a injúria racial seja crime no País, para Ilton Cesar Martins,

Todos sabemos que não é de hoje que as redes sociais têm servido de palanque para que pessoas vomitem preconceito e ódio. Igualmente sabemos que as denúncias e punições, no entanto, não parecem fazer frear a necessidade de muitos usuários das redes sociais de exporem os seus preconceitos, como demonstra mais este caso. O que antes era dito dentro de um círculo pessoal, ou entre familiares, agora é colocado na rede sem qualquer constrangimento, como se não fugisse da normalidade. Ou seja, nos últimos anos a internet tem constituído um espaço privilegiado para a prática de crimes de ódio, em especial o racismo. (MARTINS, 2014, p.23)

A disseminação do racismo pelas redes sociais é uma realidade dessa geração virtual. Ao mesmo tempo que utilizamos as redes sociais para denunciar casos de racismo e fazer com que as informações circulem, tem um outro grupo de pessoas interessadas em expor seus preconceitos. Nesse sentido, a fala da/o estudantes Ignacio e Arnaldo ressaltam a necessidade de denunciar os crimes cometidos através das redes sociais, de modo que não fiquem impunes. Para Michele Berleze e Belinda Silva Pereira,

Há diversos caminhos para se combater o racismo dentro das redes sociais. Um passo importante é a consagração de uma legislação que puna o agressor e obrigue as redes sociais a fornecer os dados de quem promove a discriminação. Em vários casos, já houve a punição dos agressores através destas medidas. As leis existem, mas é preciso uma interpretação mais dura por parte dos seus operadores no sentido de punir os responsáveis. (BERLEZE; PEREIRA, 2017, p.12)

É claro que as redes sociais não é a única responsável pela reafirmação do racismo na sociedade, mas o seu papel na reprodução das relações raciais no Brasil é marcante, por isso, é necessário unir forças para criar medidas que protejam a população negra brasileira dos ataques

racistas disseminados nas redes sociais. Ao mesmo tempo, se faz necessário ocupar esse espaço como forma de resistência, expondo cada vez mais casos de racismo que ocorrem em todo o mundo. Não é possível sequer visualizar um panorama futuro, cujas redes sociais não façam mais parte do cotidiano das pessoas, por isso, dentro desse processo evolutivo das tecnologias, é preciso reforçar o combate aos estereótipos e à discriminação, de modo a conquistar ainda mais o apoio e uso dos jornais, televisão. A visibilidade das redes sociais é fundamental no combate ao racismo, afinal, em uma sociedade resultante do mito da democracia racial³², admitir que a sociedade brasileira é racista ainda é algo impensável.

Como pode ser observado no quadro, apresentamos algumas respostas de alunas/os que responderam à questão dois: *como o racismo está inserido na sua realidade? Percebe algum problema na sua cidade que seja fruto do racismo?* Nesse caso, grande maioria respondeu que o racismo não faz parte de seu cotidiano, e que em sua cidade nunca teve ou presenciou um caso de racismo.

Para essa juventude o racismo é visto como algo distante de suas realidades, expressado apenas nas redes sociais, como os casos que envolve artistas, pessoas comuns, mas de outros países ou de outras cidades. Para uma parcela significativa da sociedade, mesmo admitindo a existência do racismo, fatos como o do George Floyd, o caso da jornalista Maria Júlia Coutinho, Celsinho jogador do Londrina, entre tantos outros, todos esses acontecimentos são casos isolados. Casos assim não acontecem em seu bairro, na escola, no mercado ou lojas que frequentam. O que acaba acontecendo é a inviabilização dos casos de racismo, visto que a violência contra a população negra no Brasil é institucionalizada, capaz de criminalizar mulheres e homens negros através de mecanismos de seleção no mercado de trabalho, da manipulação midiática e da repressão policial.

Mas como a juventude pode identificar os mecanismos racistas em nossa sociedade? Como o racismo pode se tornar algo real para as meninas e meninos do 8ºA? Como saber que uma situação vivenciada em seu dia-a-dia pode ter sido uma ação racista?

Se faz necessário fazer essas provocações e precisamos assumir um compromisso político social para entendermos como o racismo opera e como pode deixar vítimas, sejam elas fatais ou vítimas que tem sua autoestima abalada, seu psicológico inferiorizado, sejam crianças, jovens ou adultos, que são alvos constantes de uma política discriminatória. Para fortalecer a nossa história é preciso reconhecer a existência do racismo e combatê-lo por meio de uma

³² Essa forma de pensar as relações sociais brasileiras surgiu com a obra de Gilberto Freyre, onde é destacada a importância da miscigenação cultural. Para Freyre, o Brasil estaria livre da possibilidade de uma sociedade racista por conta da proximidade entre as raças, acostumadas a interagir em diferentes níveis desde a época da escravidão

educação que seja antirracista. Precisamos expor essa realidade que está em nosso cotidiano, diferentemente do que expôs a/o estudante Florentino no quadro 13.

A educação antirracista faz com que as/os professoras/es se debrucem para compreender as manifestações racistas em nossa sociedade, bem como mecanismos necessários para combatê-las. Isso corrobora com o que uma parcela das/os alunas e alunos expuseram em seus argumentos no quadro 13, *na categoria 2*: ao serem indagados sobre se a educação é capaz de combater o racismo. Como alerta Antônio Olímpio de Sant' Ana:

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. A mídia está anunciando a prisão desse(a) ou daquele(a) cidadão(ã) que discrimina o (a) outro(a). Mas a impunidade neste país é tão grande que muitas pessoas ainda não perceberam que existe uma lei severa (se cumprida), que protege a todo(a) e qualquer cidadão(ã) vítima da discriminação racial ou étnica ou de qualquer tipo de preconceito. (SANT' ANA, 2005, p.40)

Sant'Ana toca em um ponto essencial quando discutimos educação antirracista, isto é, é necessário saber que o racismo tem vítimas reais, e que a sala de aula é composta por pessoas que estão sujeitas a serem alvos dessa realidade. O autor aponta que as/os professoras/es precisam ter um olhar crítico, percebendo a importância desse aprendizado em sala de aula. Ao tratar sobre a história e a cultura afro-brasileira nas escolas estamos estabelecendo condições para uma aprendizagem que possa ser vivenciada na prática, se fortalecendo no autoconhecimento e aceitação da identidade de jovens e crianças negras, bem como, criando mecanismos que contribua para a igualdade étnico-racial desde a infância. Como foi argumentado pela/o estudante Pedro do quadro 13: *Através da educação, instruindo desde cedo que racismo é errado.*

Necessariamente precisamos tencionar o debate em torno das leis contra o racismo e das leis efetivas na educação, fruto de um histórico de lutas dos movimentos sociais, como foi citado nos capítulos anteriores. Uma boa parcela das/os estudantes que responderam à questão 1 reforçaram a necessidade de criação de leis mais efetivas. Outras/os alunas/os reforçaram a necessidade de políticas públicas mais efetivas, bem como a constatação de que racismo é crime, *na categoria 3*.

É necessário problematizar nas aulas com essas alunas e alunos, mostrando que não se trata apenas da criação de leis para combater o racismo, afinal, já existem leis, criadas como forma de reparação social para com a população negra brasileira, porém, ainda se faz necessário

uma maior rigidez e fiscalização para o seu comprimento, punindo os responsáveis por atos de práticas racistas.

O véis mais efetivo para combater o racismo e o preconceito é através da educação, estabelecendo, como diz bell hooks, uma comunidade de aprendizado na sala de aula, e convidando as crianças para desde cedo praticar o respeito à diversidade e a admiração pela existência de uma beleza contida na própria miscigenação ética que temos no Brasil. Kabengele Munanga ressalta que:

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. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. (MUNANGA, 2005, p.17)

Munanga provoca e denuncia que o racismo faz parte dos sistemas culturais enraizadas nas sociedades humanas, e que mesmo com a existência de leis os problemas continuaram existindo. O que queremos com esse debate não é oferecer uma fórmula concreta de como erradicar o racismo, mas sim uma forma de somar com as lutas dos movimentos sociais para consolidação de uma educação que possibilite o fortalecimento de uma identidade negra, uma identidade de reconhecimento e pertencimento cultural da população brasileira, para que a partir disso seja possível que esses jovens compreendem e problematizem como o racismo opera. Unidos de todo essa discussão, o jogo Negritude(S) busca proporcionar uma experiência de reflexão, contribuindo para que as alunas e os alunos associem as leituras propostas em sala de aula, bem como as avaliações propostas após a leitura no momento que estiverem jogando.

Quando a estudante Aureliana, reflete sobre o uso de expressões racistas em seus argumentos, é um sinal de que foi possível criar um espaço de aprendizagem entre o estudado e o jogado. Para a aluna uma das formas de combater o racismo é o ato de se colocar no lugar do outro e deixar de usar expressões racistas. A estudante trouxe uma outra expressão que não estava no jogo “escurinha”, podemos supor que essa expressão de conotação racista faz parte do vocabulário que está presente na em sua vida, seja através da família, das/os amigas/os, e partindo das problemáticas propostas no decorrer do projeto, acreditamos que a/o aluna/o venha a problematizar essas expressões em seu cotidiano.

Essas provocações poderiam ter tido um espaço de debate muito mais rico em uma sala de aula presencial, onde poderíamos estimular mais a narrativa das/os alunas/os problematizando a prática no dia-a-dia. Segundo bell hooks “Muitas vezes, a experiência entra na sala de aula a partir de memória. As narrativas da experiência em geral são contadas retrospectivamente” (hooks, 2013, p.123). Portanto, quando as/os alunas/os afirmam que nunca se depararam com casos de racismo em sua cidade, o que faltou foi um momento que os estimulasse a olhar para trás.

Quadro 14- Opinião expressada pelas alunas e alunos referente à questão 2

E.21.: Que ainda existe muito preconceito e devemos respeitar as diferenças (IGNACIO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E.22.: O racismo está na minha realidade entre meu pai ser branco e minha mãe ser afrodescendente (CANDIDO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E.23.: Esse estudo muito forte pois minha família é formado por negros, até o momento minha cidade não mostrou ser racista (VIVALDINA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E.29.: Eu nunca sofri racismo, não (GENTIU, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E.04.: É preciso apagar o racismo de nossa cidade e manter viva a história de luta de negros e indígenas para que essa barbaridade não se repita no futuro. (EMILIA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E. 15.: Sabendo sobre o certo e o errado, descobrindo o que é preconceito e racismo e que é errado (ESMERIA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E. 25.: Normal não sofro racismo, não. (ARNALDO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E.: 27.: O racismo hoje é visto de duas formas na sociedade preconceito contra negro ou pessoas com a pele mais escura e da lei (preconceito ou discriminação) contra cor de pele, raça ou etnia, qualquer tom de pele, eu particularmente vejo mais pelo lado da lei. Na minha cidade não observei. Essa é apenas minha opinião. (JESSULINO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E.6.: Não está inserido racismo na minha realidade não (MARIA, EPINACIO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

E.10.: Por meio de atitudes não agradáveis de pessoas preconceituosas (AURELIANA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E. 17.: Na minha realidade eu não sofro racismo e não vejo ninguém também sofrendo racismo, aqui na minha cidade no meu pensamento não tem racismo e nenhum fruto que causa o racismo, pois a maioria da população é negra ou parda. (FLORENTINO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E. 01.: Por enquanto das pessoas que eu conheço só a minha irmã mais velha já sofreu “bullying e racismo por alguns colegas de sala. (EPINACIO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E. 02.: Por redes sociais porque qualquer pode virar alvo de pessoas racistas (FELISBELLA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E. 16.: Não vejo racismo na minha cidade (MARIA ELISA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E. 09.: No dia-a-dia. No campo social (TEREZA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
Eu não vejo racismo na minha cidade nem minha realidade, mas eu sei que acontece. (URÇULINA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
E. 08.: Não está inserido racismo na minha realidade, não (ABELINA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O estudante Candido expõe que o racismo faz parte da sua realidade por ele ser fruto de uma união mestiça. Infelizmente não conseguimos muitas informações sobre Candido, pois o mesmo não respondeu o *formulário online*. No entanto, conseguimos através do grupo no *WhatsApp* visualizar algumas características físicas do estudante, sendo ele, um jovem de pele clara, cabelo liso, e com alguns traços fenotípicos que o caracterize como negro.

Quando Candido relata essa experiência devemos levar em consideração que possivelmente ele passou por momentos discriminatórios com sua mãe, retratando o racismo diário sofrido por pais negros com filhos brancos. Mesmo o Candido possuindo traços que possam caracterizá-lo como negro, para a sociedade do colorismo, ele pode passar como branco em determinadas regiões do Brasil, conforme aponta, Tainan Maria Guimarães Silva e Silva,

O colorismo, assim, surge como um tipo de discriminação baseado na cor da pele onde, quanto mais escura a tonalidade da pele de uma pessoa, maior as

suas chances de sofrer exclusão em sociedade. Também denominado de pigmentocracia, o colorismo tende a elaborar e definir alguém pela própria cor da pele, é dizer, a tonalidade da cor da pele será fundamental para o tratamento que receberá pela sociedade, independentemente da sua origem racial. (SILVA, 2016, p.03)

Não sabemos se sua mãe escutou frases como: “Ele é clarinho, nem parece sua filha/o”, “Você é a babá?”. De certo, por ter o estudante relatado essa realidade como alvo de racismo, ele e sua família devem ter passado por algumas situações discriminatórias que marcou a vida desse estudante. Ou ainda, é de se considerar o racismo vivenciando dentro da própria família, a institucionalização do racismo mantém as estruturas racistas mesmo em relacionamentos inter-racial, como aponta Luana Génot (2019), partindo do relato de sua própria experiência,

um casal inter-racial não é sinônimo de que o racismo acabou nem de que o antirracismo venceu. Os discursos e as atitudes são construídos diariamente. Há um combate a piadas racistas nos grupos de família, por exemplo, ou apenas deixam para lá? Mais do que amar, é possível sair da passividade e ir para a atividade. Amar pode ir além do verbo intransitivo³³.

Desse modo, percebemos o qual complexo é a fala de Candido ao afirmar que o racismo está em sua realidade justamente por ser fruto de uma relacionamento inter-racial. O relato de Génot provoca a reflexão no que se refere aos espaços de disseminação do racismo que pode vim da própria família ou até mesmo da sociedade, que julga e expõe comentários racistas. Apesar de não conseguir realizar uma análise detalhada das experiências vivenciadas pelo estudante, esse fragmento nos permite analisar um pouco sobre o racismo introjetado em Belmonte.

Assim como o estudante Epinacio, que relatou que sua irmã já foi vítima de racismo na escola, esse é o aluno que iniciamos o capítulo, um jovem negro que tem 03 irmãs/o expôs que o racismo está em sua realidade. Das muitas facetas do racismo, percebemos o conceito empreendido por Adilson José Moreira (2019), na fala de Epinacio, ao relatar que sua irmã sofreu bullying e racismo na escola, esse relato nos faz refletir justamente sobre o que Moreira conceitua como racismo recreativo que tem por objetivo a manutenção da ideia de supremacia branca, em que para sociedade branca e racista o “humor” é utilizado como camuflagem para perpetuar a discriminação racial, “eu estava apenas brincando”, não é incomum escutar essa

³³Disponível em: https://www.geledes.org.br/luana-genot-estar-em-um-relacionamento-inter-racial-nao-e-sinonimo-de-que-o-racismo-acabou/?gclid=Cj0KCQiA15yNBhDTARIsAGnwe0Vo0k-tAd1Zqb-oCNsF2g-egHWiS1cUQ_EvLyCmG0ZvXJS20nxADpYaAhKwEALw_wcB. Acesso em: 05 fev. 2021.

frase vindo de pessoas que estão reproduzindo em seus discursos ofensas racistas, e esse tipo “piadas” acontecem com frequência nas escolas,

Não podemos esquecer que o racismo e o humor são produções culturais. Isso significa que expressam o consenso dos grupos que têm o poder de criar e reproduzir sentidos. O racismo está baseado na premissa de que as raças humanas não possuem o mesmo valor, pressuposto que legitima diversas práticas discriminatórias que procuram garantir vantagens materiais e culturais aos membros do grupo racial dominante. O humor racista é uma das formas que pessoas brancas utilizam para referendar o sistema de opressão social que as beneficiam, mas elas sempre argumentam que ele é algo benigno. (MOREIRA, 2019, p.78-79)

O autor no levou a entender como o racismo pode ser introjetado de diferentes formas e espaços sociais, sendo necessários ter uma leitura racial para identificar e combater tais comportamentos, sendo fundamental que docentes da educação básica criem estratégias de combater o racismo no ambiente escolar.

O humor racista pode ser utilizado por jovens nas escolas no intuito de diminuir e inferiorizar meninas negras e meninos negros e muitas das vezes as vítimas desses ataques por não ter uma leitura racial não sabem que estão sofrendo ataques racistas, e os próprios reprodutores do racismo também não tem um entendimento crítico sobre o mesmo, fazendo com que eles de fato acreditem que só estavam “brincando”.

Dessa forma, entendemos que uma educação antirracista é o caminho para combater a reprodução dessas práticas discriminatórias não só no ambiente escolar, mas em toda sociedade, problematizar as questões raciais com alunas/os brancas/os negras/os, indígenas é uma forma de provocar uma reflexão coletiva, tanto para as vítimas como para os potenciais agressores e reprodutores do racismo.

A narrativa do aluno além de denunciar os ataques racistas que sua irmã sofreu na escola demonstra que já tem uma leitura racial que o fez idêntica que sua irmã era uma vítima do racismo.

Mesmo com todos os limites, o espaço virtual possibilitou que nós aproximássemos um pouco desses jovens, lendo seus relatos e dialogando no grupo do *WhatsApp*, esses espaços foram cruciais para conhecermos mais sobre os estudantes, além de nos possibilitar que provocássemos algumas reflexões críticas com eles, estabelecidas através das atividades propostas pela sequência didática e através do jogo.

3.3 Deu play e agora? A experiência das alunas e alunos com o jogo Negritude(S)

A experiência das alunas e alunos no decorrer da aprendizagem é uma etapa importante do nosso percurso pedagógico. Partindo da pesquisa-ação com as/os educandas/os da Fundação Educacional Pedro Calmon, em Belmonte-BA, identificamos por meio do formulário *online* do Google, o interesse em jogos por parte das/os estudantes.

Quando questionado na questão 47 do formulário, se eles gostam de aprender jogando, 99% respondeu que sim, a exemplo do estudante Antonio: - *Sim. É muito bom aprender brincando. Aprendemos mais que só palavras e tudo preto e branco.*

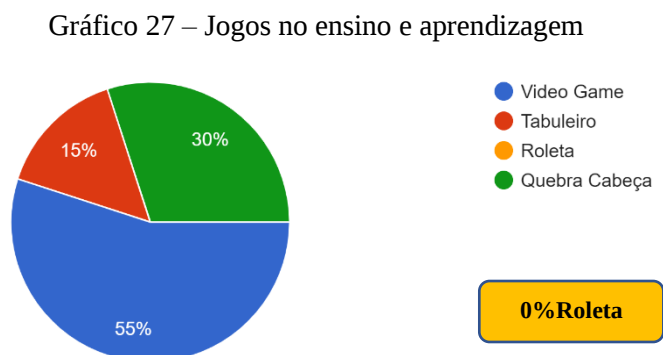
Partindo dessa sondagem inicial passamos a vislumbrar um cenário de aprendizagem que envolvesse o Ensino de História com a diversão de um jogo didático. Levamos em consideração também o tipo de jogo que mais se aproximasse do gosto das/os estudantes, bem como a possibilidade de desenvolvimento. Como poder ser observado no gráfico 3.9, mais da metade da turma demonstrou interesse por jogos mais interativos, que proporciona mais possibilidade de interação, conforme apontam Helyom Viana Telles e Lynn Alves,

Entendemos por videogame, jogo digital ou jogo eletrônico um software desenhado para fins de entretenimento em uma ou mais plataformas (console, computador, telefone móvel, etc.). Ou seja, jogar um videogame implica em interagir com esse software e/ou com outros jogadores através dele. O software, portanto, não é o jogo. Diga-se de passagem, muito pode ser feito com um mesmo software e de várias maneiras diferentes ou, visto de um outro ângulo, muito pode deixar de ser feito com um determinado software, em função das limitações técnicas. Nem todos os jogadores chegam ao final de um jogo (ou escolhem um mesmo final para ele) ou o jogam do mesmo modo, ou com o mesmo grau de dificuldade. (TELLES; ALVES, 2015, p.172)

Percebemos assim que criar um jogo que trouxesse essa interatividade não seria viável como estratégia didática nesse momento, pois a criação de um jogo requer um amparo digital mais sofisticado, exigindo um conjunto de componentes lógicos de um computador ou sistema de processamento de dados. Consequentemente, isso demandaria um suporte tecnológico avançado, o que implicaria na acessibilidade para toda a turma.

Os autores salientam que o que caracteriza um jogo de videogame é também a possibilidade de finais alternativos e até mesmo a criação de níveis variados de dificuldade. Todo esse desenvolvimento necessita de um conhecimento avançado dos recursos tecnológicos, o que não seria possível desenvolver nesse momento. Pensando nessas implicações, descartamos a possibilidade de desenvolver o videogame como proposta didática, contudo, não queríamos elaborar um jogo que não provocasse uma interação das/os estudantes. Como pode

ser observado no gráfico 27, uma outra parcela significativa da turma indicou gostar de quebra-cabeça, porém, para o que estávamos querendo desenvolver com a turma no decorrer das aulas sequenciadas, o quebra-cabeça seria uma estratégia limitada.



Fonte: Elaborado pelo formulário online, *Google* (2021)

As questões postas anteriormente nos fizeram optar pela terceira opção das/os alunas/os, o jogo de tabuleiro, visto que 15% da turma gostam do jogo. O nosso desafio estava agora em fazer com que as/os alunas e alunos, se interessassem pela proposta. Nesse sentido, partindo do método proposto pela pesquisa-ação identificamos o problema e começamos a planejar uma solução que fosse aplicável para turma do 8º A, realizando o monitoramento do projeto pelo grupo da turma no *WhatsApp*.

A pesquisa-ação tem um papel relevante, o qual nos permitiu interagir com as alunas e alunos abrindo espaços para que participassem da elaboração e reelaboração do jogo *Negritude(S)*, mesmo com as limitações impostas pela pandemia. É válido ressaltar que essa pesquisa-ação foi pautada na ação didática na proposta de Sequência Didática de Antoni Zabala (1998), pois, ele defende a existência de atividades que permitam determinar os conhecimentos prévios das/os alunas/os em relação aos novos conteúdos de aprendizagem.

Desse modo, o formulário *online* foi uma forma estratégica para percebermos seus interesses, bem como as questões iniciais da sequência didática que tinha por objetivo compreender o conhecimento que elas e eles tinham sobre escravidão no Brasil, bem como sobre as relações raciais envolvidas no panorama atual da sociedade brasileira. Essa abordagem foi amplamente discutida no primeiro tópico deste capítulo. O que nos interessa aqui é avaliar o final do processo e como as/os estudantes avaliaram o projeto com a incorporação do jogo como recurso pedagógico. Isso que nos permitirá perceber o desenvolvimento do pensamento histórico através do jogo de tabuleiro *Negritude(S)*. Dessa forma, trago aqui a experiência registrada pela estudante *TEREZA*.

- *Achei bem criativo e original. No começo estava difícil entrar, mas entrou. Bom, basicamente, joguei o jogo e tirei prints da tela para estudar com mais atenção. Me ajudou bastante e agora sei mais sobre os temas e uma parte da história de Belmonte. Errei algumas coisas, mas faz parte do aprendizado. (TEREZA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)*

A/o aluna/o ao realizar o exercício de análise do jogo não o reduziu apenas como um momento de lazer e brincadeira, constatando que o jogo serviu como um suporte pedagógico viável de aprendizagem. Em momento alguns orientamos para que fosse feito *prints* e posteriormente utilizando para estudos, essa foi uma forma de apropriação do jogo por parte da/o estudante.

Me colocando como uma mulher, que durante toda a infância circulou por Porto Seguro-BA, e no distrito Trancoso-BA, tentei buscar referências que contribuíssem com a construção das relações étnico-raciais no desenvolvimento do jogo Negritude(S). Assim como Carla de Moura, buscamos abordar:

A História Afro-brasileira a partir da escravização dos corpos negros pode ser um desserviço, dependendo da maneira com que é feita. Por outro lado, não posso, nem tenho o direito, de ocultar, minimizar ou “varrer para baixo do tapete” que a História do Brasil é marcada a ferro no que tange a escravização de Africanos e seus descendentes. (MOURA, 2018, p.107)

Desse modo, a experiência que as/os alunas/os tiveram ao iniciar o jogo estava direcionada para que de forma ilustrativa e divertida eles tivessem contato com as histórias de mulheres negras e homens negros que foram participantes ativos na construção histórica de Belmonte. Buscamos trazer algumas experiências lúdicas alicerçadas em outros suportes para além dos textos e do material impresso nos livros didáticos, com o jogo de tabuleiro. Em seu relato a/o aluna/o mostrou um grande entusiasmo durante sua experiência com o jogo:

- *Gostei muito de jogar, ajuda a perceber que para jogar existe várias formas diferentes, foi divertido e me fez entender vários assuntos sobre os dias de hoje. (MARIA ELISA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)*

Uma constatação valiosa feita pela/o estudante foi perceber que o jogo não se trata apenas de uma leitura do passado, e sim como uma provocação para entendermos o hoje, analisando a história dos nossos antepassados fortalecemos nossa identidade nos dias atuais. É nesse sentindo também que não procuramos realizar uma avaliação tradicional e formativa no que diz respeito a aprendizagem alcançada no decorrer desse projeto, buscamos sim avaliar o desenvolvimento e as contribuições das/os estudantes no decorrer do jogo. Para Helyom Viana Telles e Lynn Alves (2015), quando tratamos os jogos virtuais como texto, devemos observar:

quatro níveis: o conhecimento dos jogadores sobre os jogos (tomados como artefatos culturais conectados a outras formas estéticas e tecnológicas); o mundo em torno do jogo (os contextos locais e globais mais amplos, onde os jogos se dão, os espaços físicos e virtuais, as informações e experiências compartilhadas, etc.); o “eu” como jogador (auto-reflexividade sobre o posicionamento do jogador em relação ao jogo enfocando questões como ideologia, valores, identidade, gênero e raça); aprendizagem através dos jogos (possibilidades inerentes ao jogo no sentido de estimular aprendizados e disseminar informações).(TELLES; ALVES, 2015, p.174)

Nessa perspectiva, compreendemos que todos os caminhos percorridos até aqui são importantes para termos um maior entendimento sobre o processo de aprendizagem das/os estudantes do 8ºA. Uma das dificuldades encontradas na primeira fase da aplicação do jogo foi a falta da sala de aula, pois o contato direto com as/os alunas/os possibilita um melhor direcionamento em relação ao jogo, onde poderíamos orientar melhor as/os estudantes sobre as regras e as etapas a serem avançadas. Inicialmente tínhamos pensando uma proposta para que o jogo fosse jogado em sala, dividindo a turma em dois grupos para que pudessem competir entre si.

Para isso dividiríamos o jogo em fases, pois na medida que as aulas e as atividades propostas pela sequência didática fossem elaboradas, teríamos um momento de interação. Com o auxílio de um *notebook* e um *Datashow* seria possível criar um espaço em sala de aula direcionado para o jogo, onde todos teriam a oportunidade de participar com o seu respectivo grupo.

Por conta da modificação que tivemos que realizar o jogo teve que ser direcionado para o final das atividades sequenciadas, pois, não seria possível intercalar as atividades com as etapas do jogo. Dessa forma, optamos por enviar um tutorial referente a utilização do link que foi disponibilizado para turma ter acesso ao jogo. Esse espaço no grupo foi muito importante para que as/os estudantes tirassem suas dúvidas e como pode ser observado no quadro 15, utilizamos o grupo de forma estratégica para nos comunicar com a turma.

Quadro 15- Orientação dada para as/os alunas/os no grupo do WhatsApp



JÁ ESTAMOS CHEGANDO NA RETA FINAL DO NOSSO PROJETO.

E AGORA VOCÊS VÃO JOGAR! 

Quero que vocês usem esse espaço para diversão e aprendizagem.

O jogo Negritude(S) é sobre a história de vocês, e pode ser jogado em dupla ou individual.

É SO CLICAR NESSE LINK E COMEÇAR O JOGO

LINK DO JOGO: <https://bityli.com/LrjmopW>

Fonte. Conversa no grupo do WhatsApp: 8º ano A FEPC 2021. 1º set.

Esse mini texto foi pensando para chamar à atenção das/os estudantes presentes no grupo e, nele buscamos inserir alguns elementos (*emojis*) de jogo, para caracterizar o momento que iriam iniciar. Além da caracterização com os *emojis* buscamos trabalhar com uma linguagem de fácil entendimento para que o jogo fosse visto não como algo avaliativo, e sim como um momento de interação entre o que foi estudado e suas vidas. Para além do texto, foi enviado também um vídeo tutorial, bem como o *print* da tela para facilitar o entendimento. Buscamos a todo momento instrumentalizar as/os alunas/os para que manipulassem o jogo e se apropriassem desse momento.

As perguntas que aparecem no jogo são direcionadas sobre a vida cotidiana que as mulheres negras e homens negros vivenciam em Belmonte no século XIX, e sobre a cultura local nos dias atuais. Um *quiz* guiado por musicalidade, fotografias, movimentos e cores. No final as/os alunas/os perceberam que não se tratava de perder ou ganhar, mas sim em aumentar mais sua capacidade de compreensão sobre a sua história, como foi observado pela estudante Maria Elisa em seu relato, “*Errei algumas coisas, mas faz parte do aprendizado*”.

As reflexões registradas pelos estudantes nos seus diários de bordo sobre a experiência que tiveram com o jogo Negritude(S), demonstram que se apropriaram da ferramenta como espaço de aprendizagem sobre a história de Belmonte, e, conseqüentemente sobre suas próprias raízes. De fato, também podemos observar quem nem todas/os tiveram uma experiência positiva ou gostaram de todas as etapas do jogo.

Quadro 16 – Experiência com o Jogo Negritude(S): Algumas não prazerosas e/ou não exitosas

E. 02.: A experiência com o jogo foi boa, porém ficava travando, mas gostei muito. (Hevely)

E. 17.: Achei o jogo não tão bom em aspectos gráficos e desenvolvimento, mais bem legal e interessante em conhecimentos da história de Belmonte.

(FLORENTINO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

E. 18.: Eu achei o jogo um pouco chato, mas eu amo jogos que não apenas joga, mais também aprendi, apesar de ter achado o jogo um pouco chato, eu gostei bastante de jogar e espero muito que tenham mais atividades que a gente tenha que jogar um jogo. (URÇULINA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

E. 27.: Quanto ao jogo eu não consegui jogar, não consegui entender como o jogo funciona. (JESSULINO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Apenas um estudante dos que relataram a experiência no diário de bordo não conseguiu acessar de forma alguma o jogo. Infelizmente não tivemos a oportunidade proporcionar essa experiência para ela/ele em outro momento, mesmo com todas as instruções oferecidas no grupo o estudante não teve êxito ao tentar jogar. Esse relato é uma observação de que alguns estudantes precisam de uma atenção maior no momento de direcioná-las/os para quaisquer atividades propostas a ser desenvolvida. Alguns estudantes e pais mandaram mensagem no particular para tirar dúvidas sobre as atividades e sobre o jogo, porém a/o estudante Jessulino se limitou apenas as informações contidas no grupo, com isso não fiquei sabendo sobre suas dificuldades, impossibilitando assim que eu ajudasse durante esse processo.

A análise feita pelo estudante Florentino ao enfatizar que não se sentiu atraído pelo jogo evidencia algumas questões, tais como: o que significa brincar para esse jovem de 14 anos? como a brincadeira pode ser um estímulo de aprendizagem?

Ao analisar seu perfil, observamos que Florentino mora com sua mãe e uma irmã ou irmão, cabendo também a ele contribui com os trabalhos domésticos, portanto o brincar possivelmente já não faz parte de seu dia-a-dia visto por ele possivelmente como algo “infantil”. Observamos que ao responder à questão 47. Do formulário “você gosta de aprender brincando” a resposta dele foi:

- *Talvez*

Ele não deu mais detalhes do porquê estabeleceu tais barreiras com o ato de brincar, porém fica evidente o distanciamento estabelecido, seja por não ter tido uma infância que lhe permitisse o direito de brincar.

Sabemos que o direito ao brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, porém esse direito nem sempre é assegurado, seja por condições socioeconômicas, privações, falta de estímulo dos responsáveis ou até mesmo por violências, todos esses elementos afetam diretamente como que a criança/jovem enxerga e vivencia esse estímulo.

Partindo deste entendimento, é possível perceber que mesmo promovendo um jogo que trouxesse elemento atrativos, com imagens, músicas, e desafios, elementos estes que foram elogiados por Florentino, o jogar pra ele despertou algumas restrições.

A crítica da/o estudante Urçulina se refere à característica do jogo, que se trata de um *quiz* com perguntas e respostas. Mesmo tendo aprendido com o jogo, para a/o aluna/o seu desenvolvimento não apresentou elementos mais interativos, sendo assim, considerado por ela como algo “chato”. Não percebemos essa crítica como algo negativo, afinal, esse é um momento delas e deles experimentarem o jogo e por isso as críticas são necessárias e atribuem a pedagogia uma proposta, uma possibilidade de crescimento, uma vez que o trabalho pedagógico não é algo engessado e pronto, deve estar em constante modificação.

Não buscamos uma sala de aula em que apenas a/o professora/o seja o responsável pela aprendizagem, na verdade, buscamos um espaço de interação conjunta. Segundo os ensinamentos de hooks, “fazer da sala de uma um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (hooks, 2013, p. 56).

Porém um dos nossos desafios com essa pesquisa foi conseguir propor um espaço de diálogo com a turma na realidade do ensino assíncrono, compreendendo as especificidades das/os alunas e alunos envolvidos nessa intervenção pedagógica. É de se compreender que não é uma tarefa fácil estabelecer em sala de aula uma atmosfera de diálogo entre professoras/es, pois é necessário criar estratégias de confiança entre alunas/os e professoras/es.

E foi pensando estratégias para criar um vínculo de aproximação com a turma que utilizamos o grupo no *WhatsApp* como um espaço interativo, buscando estimular as/os alunas/os a comentarem cada etapa realizada tanto nas atividades propostas na sequência didática, como no momento que estavam jogando. Provocando para que fossem relatando suas experiências e que poderia ser comentado por outros colegas, a fim de contribuir para o aprendizado de outro.

Sabemos que o ensino assíncrono trouxe limitações de aprendizado para as alunas e alunos principalmente no contexto das escolas públicas como já foi citado anteriormente, e seria até ingenuidade pensar que todas/os se sentiram confiantes para expor seus comentários e experiências no decorrer da intervenção pedagógica, contudo mesmo levando em consideração essa realidade, percebemos que é possível propor a pedagogia engajada defendida por hooks, pois mesmo no grupo do *WhatsApp*, as trocas das alunas e alunos principalmente no momento em que estavam jogando, além dos relatos colocados no diário de bordo.

Nesse sentido, buscamos analisar os registros que as/os alunas/os deixaram no diário de bordo no intuito de visualizar o impacto do jogo em sua aprendizagem, bem como possibilidade de melhorias futuras para o jogo.

Quadro 17 – Experiências prazerosas com o Jogo Negritude(S)

Sobre o jogo, gostei bastante, achei muito divertido. (FRANCISCA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
O jogo Negritudes é bem interessante, com várias curiosidades que não sabia sobre escravidão de Belmonte e foi bem divertido (AURELIANA, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
Sobre o jogo eu entendi que é desnecessário a escravidão, e que foi bom ter mais conhecimento sobre a negritude. (NICOLAU, DIÁRIO DE BORDO, 2021)
Minha experiência foi incrível, achei muito legal jogar (ANTONIO, DIÁRIO DE BORDO, 2021)

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Enquanto estratégia didática o jogo Negritude(S) promoveu o engajamento e motivação da maioria das/os estudantes, principalmente nesse momento de pandemia em que as escolas ficaram com suas atividades suspensas durante todo o ano de 2020 e parcialmente em 2021, retomando suas atividades em um formato remoto pouco habitual, acarretando em uma desmotivação por parte das/os estudantes em participar das atividades entregues em formato de blocos a serem respondidos.

Como pode ser observado no quadro 16 e no quadro 17, mesmo com as críticas as/os estudantes desenvolveram suas habilidades no momento do jogo, mergulhando nas histórias de mulheres negras e homens negros belmontenses. Além de uma transmissão do conhecimento eles experimentaram a sensação de investigar, observar, e imaginar como era esse período histórico através da representação de situações do mundo real, aspectos do seu próprio cotidiano. Esse entusiasmo foi observado pelas professoras de história da escola e pela coordenadora pedagógica quem tem um contato mais direto com a turma. As mesmas relataram que:

Professora: *Os meninos amaram o seu projeto, eu gostei de ver eles interagindo no grupo, eles ficaram muito empolgados, os que não tinha acesso à internet em casa me procuraram menina, você precisa ver, eles estavam muito empolgados com o jogo.*

Coordenadora pedagógica: - *Percebi que os alunos interagiram bastante no grupo, e os que não estraram em contato com você estavam procurando a professora de história aqui na escola, para tirarem algumas dúvidas.*

Foi muito gratificante quando recebi a mensagem das professoras e de uma mãe. É importante enfatizar que as orientações no grupo do *WhatsApp* foi uma etapa fundamental nesse momento de pandemia, assim as/os alunas/os poderiam interagir com as/os professores e sem esse espaço de interação dificilmente conseguiria me conectar com a turma.

Mãe: *Acho que não te conheço, eu só queria te parabenizar pelo apoio, atenção que está dando aos alunos no grupo*

Com esses relatos das professoras, da coordenadora pedagógica e da mãe, e a participação das/os alunas/os, falando suas experiências no diário de bordo, pude perceber que mesmo não estando na sala de aula presencial foi possível desenvolver esse projeto com a turma, na qual elas e eles foram participantes ativos e não consumidores passivos nessa troca de aprendizagem, mesmo não os conhecendo pessoalmente. Encaramos esse desvio acreditando na importância de promover um ensino de história antirracista que dialogue com a realidade das/os estudantes, afinal,

Se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras deve ser visto como válidos e legítimos. (...) Esse risco, em última análise é menos ameaçador que o apego e o apoio contínuo aos sistemas de dominação existentes, particularmente na medida em que afetam o ensino, como ensinamos e o que ensinamos. (hooks, 2013, p.175)

E não encerra aqui o nosso desafio, pois esse é apenas o começo para essas meninas e meninos. O racismo continuará batendo todos os dias em suas portas por atos de violência, seja contra eles, contra seus familiares, amigos, vizinhos ou até contra pessoas que eles não conhecem. O jogo *Negritude(S)* não acabará com o racismo, mas pode trazer novas reflexões, contribuindo com uma formação crítica e um reconhecimento das relações étnico-raciais e da sua própria identidade.

Dessa forma, percebemos que a utilização pedagógica do jogo *Negritude(S)* pode desenvolver habilidades significativas às alunas e alunos da educação básica, de modo que problematizem a história da escravidão no século XIX, partindo das fontes históricas produzidas no período, identificando e relacionando o legado racista da escravidão em nossa sociedade.

Como foi salientado no decorrer de toda a pesquisa, não queremos aqui criar um manual no que diz respeito ao ensino de história antirracista por meio de jogos digitais. Nosso objetivo aqui é realizar um ambiente de diálogo e de aprendizagem que sirva para as professoras/res também se apropriem dessa prática pedagógica em suas aulas, pois nossa sociedade mudou, portanto, nossa prática de ensino também deve mudar.

as pesquisas sobre avaliação de jogos podem contribuir para orientar os professores interessados em aderir a esse tipo de inovação sobre as possibilidades concretas de interação com os jogos digitais para fins de aprendizagem, de modo a explicitar as vantagens do seu uso e aumentar as compatibilidades entre os jogos e as metas educacionais. Isso pode tornar mais simples a utilização de jogos digitais pelos educadores e lhes fornecer escalas para a construção de sistemas de avaliação com o objetivo de oferecer suporte a processos de ensino e aprendizagem com jogos. (TELLES; ALVES, 2015, p.173-174)

Desta forma, devemos incorporar o uso das tecnologias digitais para envolver mais as/os nossas/os alunas/os, com finalidade de adequar a sala de aula para que possam ser vistos como participantes ativos no processo de ensino e aprendizagem. Finalizo esse capítulo com as palavras do Epinacio pois o seu relato me agrada, mas sou eu quem devo agradecer.

Sinceramente eu amei o jogo achei muito divertido, gostei das músicas da abertura, explica bastante e traz aprendizado e foi bem legal de jogar! Obrigado professora Jamilly. (EPINACIO, 2021, DIÁRIO DE BORDO)

Obrigada, alunas e alunos do 8º A da Fundação Educacional Pedro Calmon, por permitir que essa professora “forasteira”, entrasse no seu respectivo lugar de ensino e aprendizagem, essa foi uma proposta pedagógica pensada e realizada metodologicamente para vocês e com vocês, jovens belmontenses que têm muitas histórias para serem contadas.

CONSIDERAÇÕES: VIEMOS DE PESSOAS MUITO ESPECIAIS

Nada é mais importante, no contexto da educação, do que as/os alunas/os, sendo elas e eles, meninas, meninos, mulheres e homens, negras, negros, indígenas, lésbicas, gays, dentre outras identidades que ocupam os espaços da escola. Contudo, se deve levar em conta que nos dias de hoje, é necessário que as/os profissionais da educação pensem para além dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, afinal, é preciso pensar novas estratégias didáticas capazes de envolver esse público tão diversificado. Estamos enfrentando um desafio que é o de ensinar no século XXI.

Foram com essas angústias que optei por fazer o mestrado profissional na UFSB. Eu, enquanto uma mulher negra, professora contratada na rede municipal na região, observei que esse programa de ensino poderia trazer contribuições significativas para minhas práticas pedagógicas, fazendo com que eu não apenas refletisse sobre o ensino de história, mas que potencializasse uma estratégia didática aplicável para educação básica, incorporando as tecnologias como recurso pedagógico no ensino. Dessa forma, tendo como centralidade o desenvolvimento de um recurso didático para o ensino de história da escravidão em uma perspectiva antirracista, realizamos a intervenção pedagógica apresentada nesta dissertação, cujo objetivo foi o de analisar o processo de ensino aprendizagem através da aplicação do jogo digital de tabuleiro Negritude(s).

Nossa proposta foi a elaboração de um jogo capaz de proporcionar uma experiência que gerasse entusiasmo entre as/os alunas/os no decorrer da aprendizagem. Contudo, baseados nos ensinamentos de bell hooks (2013), não queríamos gerar o envolvimento apenas pelo jogo, nossa proposta estava pautada em estabelecer uma comunidade de aprendizagem em sala de aula, destoando das práticas educacionais tradicionais e conservadoras. Com isso, a construção da sequência didática foi essencial para que conseguíssemos escutar as/os estudantes, afinal,

nossa capacidade de gerar entusiasmos é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. (...) qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstra-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. (hooks, 2013, p. 17-18)

hooks toca num tema essencial quando provoca sobre a necessidade de perceber a presença do outro em sala de aula. Em sua visão, é necessário escutar nossas aulas e alunos, pois, o conhecimento que possuem é valioso para o desenvolvimento crítico de nossas aulas. A

autora aponta a dificuldade de professoras e professores conservadores e tradicionalistas em ouvir, por estarem acostumados a serem os únicos responsáveis por desenvolver a aprendizagem em sala de aula, acabando por estabelecer uma posição hierárquica que contribui para manter o “mito” da voz única.

Foi no intuito de ir em uma direção contrária que eu, enquanto professora de história e enquanto uma mulher negra feminista, busquei estabelecer o lugar de escuta de alunas/os e professoras. Mesmo sem uma sala de aula física, tentamos por meio da pesquisa-ação realizar essa interlocução com as/os alunas/os.

Assumindo um papel político social na busca por estabelecer um ensino de história que dialogasse com a realidade e com a necessidade do corpo discente, parti de uma vertente historiográfica descolonizada e antirracista, mostrando que é viável construir uma prática pedagógica humanizada, que estimule as/os alunas/os a interpretar as consequências do racismo no mundo. Ao aproximar esses estudantes das experiências de mulheres negras e homens negros livres e escravizados/os no período da escravidão no Brasil, problematizamos os espaços de resistência desses sujeitos, que mesmo no sistema da escravidão vivenciaram inúmeras trocas culturais, estabelecendo redes de solidariedade e resistência.

Essas mulheres e homens cometeram erros e acertos, visto que se trata de pessoas humanas e não meras mercadorias sem voz. Essas mulheres e homens que foram trazidos para Belmonte- BA, ou que nasceram na Vila, tinham consigo suas próprias formas de conhecimento ancestral que ainda existe no Município de Belmonte nos dias atuais.

É por esse viés que minha atuação como professora e minha escrita acadêmica-política foram construídas, de modo a contribuir ativamente para debater as questões étnico-raciais e estimular condições para que as meninas e meninos percebam que ao falar sobre a História da escravidão, estamos falando da trajetória dos nossos ancestrais e, com isso elas e eles possam estabelecer outros sentidos históricos.

Contudo, sabemos que para romper com a supervalorização da branquitude e com o pensamento colonial há muita luta pela frente. Com 18 anos de Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394/1996, o desafio para estabelecer práticas de ensino que possam romper com os padrões historicamente construídos na branquitude e no colonialismo por séculos, não é uma realidade fácil de se alterar.

A lógica da branquitude marginaliza a população negra brasileira, nos ocultando dos espaços de produção de conhecimento e da produção cultural. Grada Kilomba expõe uma questão muito valiosa ao analisar os impactos da branquitude. Dentro do mecanismo da branquitude a autora faz uma análise sobre a inteligência e a negritude, e pergunta, o que é ser

inteligente? O que faz de nós pessoas negras inteligentes? Como a história de meninas negras e meninos negros podem ter alguma significância? De que vale problematizar as múltiplas experiências de mulheres negras e homens negros livres e libertas/os da sociedade escravista?

Diante de todos esses questionamentos, quando analisados o conhecimento histórico produzido sob a ótica da branquitude, observamos como a historiografia colonial, em geral, produzida por pensadores brancos, demarcou a nossa história, colocando-nos em um lugar de subserviência. Afinal, para a nossa existência ter sentido tinha que primeiro reafirmar a existência da branquitude. Como bem destaca Kilomba, seria está uma forma de defesa do ego, a dissociação, para realizar compensações, preservando o caráter racista.

ela é inteligente desde que seja comparada à branquitude. Consequentemente, a negritude é sempre "algo à parte". Sua pele é descrita simultaneamente como primária e acessória. Alguém é *negra/o*, "mas" não é. uma pessoa é *negra* quando vem a ser a representação do que é corpóreo, mas não se é *negra/o* quando se trata do intelecto. uma pessoa é *negra* quando se trata da incorporação da estupidez, mas não se é *negra/o* quando se trata da incorporação da sabedoria. uma pessoa é *negra* quando se trata da incorporação do que é negativo, mas pode ser igualmente *branca* quando se trata da incorporação do que é positivo. que ideias alucinantes habitam a cabeça do sujeito *branco* que acredita que não somos realmente *negros* e *negras* quando somos boas e bons, mas de fato, *negras* e *negros* quando somos maus - que alucinação *branca*! (KILOMBA, 2019, p. 177).

Esses questionamentos são fundamentais para compreendermos o mecanismo estrutural do racismo. Para além das questões concretas de desigualdade social, da violência física, do genocídio da população negra, Kilomba evidencia a dissociação intelectual de negras e negros.

E foi munida de toda essa bagagem intelectual exposta até aqui, bem como de uma força ancestral, que compreendo que o jogo Negritude(S) foi proposto para debatermos a nossa história em sala de aula, exaltando a nossa cultura, a sabedoria, a resistência, bem como a nossa participação ativa no desenvolvimento econômico e social.

Enquanto professoras e professores precisamos nos apropriar das nossas histórias e fomentar espaços de debates nas salas de aulas. Falar sobre racismo, homofobia, machismo, dentre outros temas sociais é uma demanda que não podemos nos omitir enquanto professoras/res. Estamos vivendo no Brasil um cenário político que provoca e estimula o ódio, fruto de uma postura de governo negacionista que minimiza as pautas sociais, as quais são refletidas diretamente na sala de aula, portanto, se não forem problematizadas podem ser reproduzidas e fortalecidas por essas/es jovens.

A política do “mimimi”, precisa ser desconstruída em conjunto. Tratar de temas sensíveis em sala de aula é necessário para provocarmos mudanças sociais significativas. É válido frisar que trazer temas sociais para a escola não significa abandonar os componentes curriculares obrigatórios de cada etapa da educação básica, mas sim criar estratégias didáticas que inter cruzem esses conhecimentos.

Sendo assim, optei por desenvolver um estudo sobre o ensino de história da escravidão, uma análise sobre o racismo na sociedade atual, partindo do entendimento de que a educação antirracista é capaz de nos libertar de uma construção histórica colonial, elitista, heteronormativa e branca, pois são esses os valores ensinados e reproduzidos em nossa sociedade, e que se enraizaram de forma estrutural desde a colonização do Brasil, estabelecendo uma desigualdade racista em nosso país.

Perceber a relação entre a escravidão no Brasil e o racismo é fundamental para compreendermos os desdobramentos da sociedade racista brasileira, que foi fortalecido com o mito da democracia racial. Como foi debatido no primeiro capítulo, o campo da historiografia da escravidão no Brasil tem crescido de forma significativa, se desdobrando foram dos eixos centrais e explorando outras regiões, contudo, concordo com a pesquisadora Evelyn Lucena ao afirmar que,

Embora os estudos historiográficos sobre a escravidão tenham se expandido quanti e qualitativamente a partir da década de 1980 com novos temas, perguntas e perspectivas teórico-metodológicas, observei que são poucos os trabalhos que dedicam-se a pensar no ensino para a Educação Básica. Essas escassas produções encontradas estabelecem diálogos importantes com esta nova historiografia e apontam reflexões e possibilidades pedagógicas, constituindo assim o campo do ensino de história da escravidão. (LUCENA, 2018, p.92)

Quando finalizei a minha monografia de graduação em 2017, sinalizei que aquela pesquisa intitulada “**Entre o mundo do trabalho e os ritos sacramentais:** a vivência das mulheres e homens escravizados na vila de Belmonte (1867-1888)” fornecia dados que poderiam ser adaptados para utilização em sala de aula contemplando a lei 10639/03. E agora com essa nova pesquisa consegue efetivar essa possibilidade didática com o desenvolvimento do jogo Negritude(S), confirmando o que sinalizamos nesse referido estudo ao mencionar que as novas reflexões sobre a escravidão no Brasil contribuem para desestigmatizar e humanizar as histórias dos nossos ancestrais, e que tal abordagem pode e deve ser trabalhada na educação básica, partindo de uma perspectiva que objetiva romper com um currículo eurocentrado e

linear. Nesse sentido, refletir sobre as possibilidades de pautar um ensino de história que promove uma educação antirracista.

Dessa forma, através de minha ação de intervenção no espaço escolar mesmo que por meio do ensino remoto, utilizamos o jogo Negritude(S) como um recurso didático, de modo a inserir elementos que estimulassem as alunas e alunos ao reconhecimento ancestrais e de pertencimento ou/e identificação com a população negra belmontense. Conhecer algumas práticas sociais de mulheres negras e homens negros escravizados/os e livres que viveram na Vila de Belmonte no século XIX, é uma forma de debater e refletir sobre aspectos culturais na atualidade, conhecendo como a população negra se organizou ao longo da história, saber mais sobre suas relações e resistências, reafirmando seu protagonismo é romper com perspectivas e propostas curriculares de História que já não atendem mais as demandas sociais do tempo presente e também não dialogam com perspectivas teóricas que propõem outros saberes, a exemplo da perspectiva decolonial que foi citada no decorrer da pesquisa.

A educação pode mostrar o quão prazeroso e libertador pode se tornar o ato de conhecer e descobrir novos horizontes. Através dela também se aprende a desenvolver a capacidade de compreensão a respeito das diferenças sociais, seja de ordem econômica, étnica, de valores, de crenças. A educação ajuda a conviver e aceitar as diferentes formas de viver, capacita a/o aluna/o para resolver conflitos sem o uso da violência, com o poder de uma argumentação bem fundamentada. Deve-se educar para a transformação, para que as pessoas se tornem de fato mais humanas, que adquiram mais responsabilidade social, para terem pensamentos mais autônomos, mais críticos, ou seja, para que tenham personalidade própria.

Como apontamos, a educação brasileira, sobretudo a pública, está tão imbricada à globalização e ao neoliberalismo que o conhecimento crítico está ficando cada vez mais em segundo plano. Temos hoje uma educação que vem atendendo a interesses políticos e econômicos e não ao elemento mais importante, ou seja, uma educação de qualidade para formação de cidadãos participativos, para que os sujeitos aprendam e compreendam o mundo que o rodeia, para que tenha uma vida digna, desenvolvendo suas capacidades profissionais e intelectuais, a fim de que não sejam manipulados por aqueles que detêm o poder, mas para ter o poder de decidir com clareza e coerência o caminho a seguir.

Partir de práticas pedagógicas que aproximem as alunas e alunos para as problemáticas propostas em sala de aula é uma forma de pensar um novo projeto de educação para o Brasil. A teoria educacional é importada de outros países, porque para satisfazer ao mundo globalizado, é preciso estar inserido na discussão dos temas correntes na Europa ou nos EUA, mesmo que seja a respeito dos problemas deles, que não têm relação como Brasil.

Partindo de projetos como esse que aplicamos na turma do 8º A da Fundação Educacional Pedro Calmon, no município de Belmonte-Ba, podemos reaproximar a educação e submetê-la aos nossos interesses, é preciso tencionar uma geração de pensadores críticos, tendo em mente nossa cultura, e nossos recursos.

E foi partindo desse entendimento que percebo que uma das grandes contribuições dessa pesquisa, foi conseguir articular a vivência de mulheres e homens livre e escravizadas/ os em Belmonte, com a dinâmica social, econômica e cultural que está presente da realidade da população belmontense nos dias atuais. Pensando e valorizando a nossa história.

O jogo Negritude(S) foi uma forma de sistematizar essas provocações, de modo a trazer um aspecto interativo e lúdico para essas alunas e alunos. Através do jogo foi possível criar um cenário participativo, com fotografias, músicas e curiosidade, pois, trabalhando com aspectos reais da vila de Belmonte no século XIX e atuais do município, elaboramos uma estratégia viável para o Ensino de História.

Posso afirmar que o uso das TIC em sala de aula pode proporcionar um interesse por parte das alunas e alunos no processo de aprendizagem. Contudo, a adaptação para o “ensino remoto” com as aulas assíncronas impossibilitou que nos aprofundássemos mais nos discursões, e apesar do contato que tiveram no grupo do WhatsApp, a falta de um contato presencial mais próximo, de um olho no olho, impossibilitou uma aproximação mais real com as/os estudantes. Todavia, eu pude perceber o entusiasmo quando estavam por um ensino de história que falasse sobre eles e para eles. Articulando com o ato de jogar.

A história de mulheres escravizadas e homens escravizados é o ponto de partida que deu o sentido de aproximação e humanização dos sujeitos e foi o que tencionou o interesse das/os alunas/os em desvendar mais sobre esses sujeitos. Antes de iniciar o jogo eles foram levados a conhecer Rosa, José e Marciana e descobrir quem eram essas pessoas e que elas fizeram na vila. Conheceram também o propósito da criação da vila de Belmonte, o local estratégico de sua localização. Assim, a partir dessa ambientação, deslocamos a concepção que eles já tinham estabelecido sobre a escravidão no Brasil, o que nos permitiu evidenciar outra narrativa.

Nesse sentido dialogamos com o trabalho da pesquisadora Carla Moura, que já foi citada anteriormente, visto que são essas práticas pedagógicas que,

que fazem emergir novas propostas epistemológicas que têm como base a descolonização do saber, apresentando categorias que dão conta de pensar o conhecimento a partir de concepções filosóficas de matriz africana para que eles estabelecessem uma outra realidade histórica. (MOURA, 2018, p.122)

Por esse viés que compreendemos a importância de fazer disputas por meio de nossa prática pedagógica, renovando não apenas no campo teórico, mas de modo a efetivar a relação entre teoria e prática, para que as/os estudantes estabeleçam uma outra realidade história sobre a escravidão.

Assumimos o desafio de compreender e nos apropriar do uso da tecnologia no ensino, que já é um campo de estudo quem vem ganhando espaço nos discursões sobre educação nas últimas décadas, visto que as/os alunas/os são sujeitos tecnológicos. Esse cenário trouxe um outro desafio para as professora e professores que não tinham as habilidades necessárias para incorporar essa ferramenta em suas práticas pedagógicas. A nossa caminhada pedagógica nos permitiu uma articulação entre o ensino de história em uma perspectiva antirracista e o uso tecnológico como estratégia didática, compreendendo que para tornar essa prática algo real, se fazia necessário uma capacitação para o uso da TIC, conforme expuseram Vera Rejane Niedersberg Schuhmacher, Elcio Schuhmacher e José de Pinho Alves Filho,

Para que se tenha um impacto efetivo em sala de aula, entre professores e estudantes, que utilizam as TIC, é necessários o enfrentamento e a ruptura dos obstáculos e a construção de um novo conhecimento. (SCHUHMACHER; ALVES, 2016, p.14)

Aqui, podemos observar a grande responsabilidade que a professora e o professor têm que assumir quando se propõe a trabalhar com as TIC em sala de aula. É necessário ter domínio da ferramenta que está utilizando, é preciso que a/o docente tenha um comprometimento com o ato de aprender. Hoje em dia, como foi ressaltado no terceiro capítulo, as/os alunos gostam de jogos virtuais, no entanto, essa é uma realidade de lazer e não de aprendizado para elas/eles. Dessa forma, quando a/o professora/o se propõe a utilizar um jogo em sala de aula, caso ela/ele não tenham domínio desse recuso as/os alunas/os irão perceber, impossibilitando assim, o rendimento positivo que a aula poderia trazer.

Ao inovar em sala de aula a/o docente precisa compreender que antes de despertar a atenção das/os estudantes elas/eles terão inicialmente uma resistência em relação ao novo,

(...) o impulso de experimentar práticas pedagógicas pode não ser tão bem recebido por alunos que frequentemente esperam que ensinemos de maneira com que eles estão acostumados. O que quero dizer é que é preciso um comprometimento fortíssimo, uma vontade de lutar, de deixar que nosso trabalho de professores reflita as pedagogias progressistas. (hooks, 2013, p.191)

Dessa forma, estimular o entusiasmo das/os alunos também perpassa por demonstrar as habilidades necessárias sobre a prática pedagógica que pretende assumir em sala de aula. A proposta do Ensino de história da escravidão por meio do jogo de tabuleiro foi um trabalho que demandou um grande esforço de aprendizado das técnicas necessárias para o seu desenvolvimento, bem como de um amparo teórico sobre escravidão e racismo, que dialogasse com a estrutura gráfica desenvolvida para o jogo.

Queríamos exaltar a cultura e o protagonismo de mulheres negras e homens negros e suas contribuições na sociedade escravista, e, dessa forma, foi muito importante observar mesmo que a distância as formas que as/os alunas/os da educação básica tem sobre a construção do racismo na atualidade.

O compartilhamento de conhecimento demonstrou que a memória que meninas e meninos tem sobre a escravidão no Brasil ainda está fortemente atrelada a uma percepção da historiografia tradicional, o que colabora com o fortalecimento do racismo na atualidade, pois a memória remonta a dor e sofrimento dos sujeitos escravizados. Segundo hooks “a experiência entra na sala de aula a partir da memória”, ou seja, ao provocar uma reflexão das/os estudantes sobre a escravidão percebemos como a memória desses jovens atrela a/o escravizada/o ao trabalho ou sofrendo castigos físicos. Para eles não se tinha outros aspectos de sobrevivência para esses sujeitos, *continuando pautados em uma epistemologia* eurocentrada, branca e racista.

No entanto em suas narrativas foi possível perceber também como elas/eles são contrários a essa condição de escravização, e como alguns relataram a experiência com o jogo Negritude(S) possibilitou que elas/eles observassem esses sujeitos sob outra ótica. Neste sentido, entendemos que romper com as percepções eurocêntricas e atender as demandas de aprendizagem para as/os alunas/os da educação básica em uma perspectiva decolonial requer diligências que abranjam além das perspectivas epistemológicas, pois perpassa pela construção de um projeto ensino que os aproxime de outras narrativas.

Essa atividade experimental permitiu algumas reflexões não só sobre a aceitação das/os alunas/os do 8º ano A da Fundação Educacional Pedro Calmon, mas sobre a possibilidade de adaptar o jogo Negritude(S) e a sequência didática aqui trabalhada, para que seja possível trabalhar em outras escolas, tanto na região que corresponde ao extremo Sul da Bahia, como em outras localidades do Brasil. Afinal, não visamos compreender Belmonte de forma deslocada do Brasil, pois a escravidão o racismo faz parte da nossa história e precisamos usar o espaço da sala de aula para promover uma proposta de ensino antirracista. Nesse sentido, o jogo Negritude(S) pode ser utilizado por professoras e professores que assuma esse comprometimento.

E de se levar em consideração a adaptação feita para o ensino remoto, mas superado o período de pandemia, o espaço da sala de aula será fundamental para desenvolver tanto a sequência didática como o jogo, criando condições para trocas de conhecimento que provoquem reflexão mais profunda não só para as alunas e alunos, como também para a professora e professor que terão nesse espaço a possibilidade de escutar as experiências das/os alunos, articulando esse conhecimento com as discursões propostas. Feito as adaptações necessárias essa pesquisa evidenciou que esse trabalho de intervenção pedagógica pode ser desenvolvido tanto no ensino remoto como no presencial.

Vimos de pessoas muito especiais, esse foi o chamado que quis provocar no decorrer dessa pesquisa de mestrado ao colocar essa frase no título das minhas considerações, isto é, foi no intuito de demarcar que não se trata de concluir a pesquisa, mas de refletir sobre essas pessoas. Não foram apenas as Rosas, Josés e Marcianas, foram milhares de pessoas escravizadas em todo território brasileiro, e hoje nós somos milhões de mulheres negras e homens negros, que tivemos nossa história construídas pelos que já foram, e que vamos construir para os que estão vindo, essa é a nossa negritude.

FONTES

Diário de Bordo, 2021.

Fomulário Online, 2021.

Escritas

CORRESPONDÊNCIA DA CÂMARA MUNICIPAL DE BELMONTE (1870-1888). DSCN0130-131. Assinado por: Antônio Furtado, Ramir Feraz dos Santos, Luis Quintino da Costa, Manoel Pereira de Amorim e Filho José da Costa.

LIVRO DE BATISMO DA FREGUESIA DE NOSSA SENHORA DO CARMO, VILA DE BELMONTE (1867-1888). Disponível em: <https://familysearch.org/pal:/MM9.3.1/TH-1-15269-33919-32?cc=2177272&wc=M7ZY-H3X:370035301,370035302,370035303>. Acesso em: 20 jan. 2021.

LIVRO DE BATISMO DA FREGUESIA DE NOSSA SENHORA DO CARMO, VILA DE BELMONTE (1867-1888). Disponível em: <https://familysearch.org/pal:/MM9.3.1/TH-1-15269-33919-32?cc=2177272&wc=M7ZY-H3X:370035301,370035302,370035303>. Acesso em: 20 jan. 2021.

LIVRO DE BATISMO DA FREGUESIA DE NOSSA SENHORA DO CARMO, VILA DE BELMONTE (1867-1888). Disponível em: <https://familysearch.org/pal:/MM9.3.1/TH-1-15269-33919-32?cc=2177272&wc=M7ZY-H3X:370035301,370035302,370035303>. Acesso em: 20 jan. 2021.

RELATÓRIO. Assembleia Legislativa Provincial da Bahia. Presidente da província: comendador Manuel Pinto de Souza Dantas. 01 mar. 1866. Bahia: Typ. de Tourinho & C.a, 1866.

WANDERLEY, João Mauricio. *Presidente da Província da Bahia. Typ. de Antonio Olavo da França Guerra e Comp, 1854.*

REFERÊNCIAS

- AGUIAR; Paulo César Bahia de; BRUNO, Nelma Lima; PIRES, Mônica de Moura et AL. Efeitos da precipitação pluviométrica sobre a produção agrícola nos municípios de Belmonte e Ipiaú, estado da Bahia, Brasil. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, v. 1, n. 64, p. 212-244, jan/jun., 2020.
- AISENBERG, Beatriz. Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In. AISENBERG, B. (org.) **Didáctica de las ciencias sociales**. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. **O jogo da dissimulação**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ALENCAR, Uerisleda. **Laços afetivos e familiares: relações parentais legitimadas nos ritos católicos em Caravelas, BA, entre 1840 e 1860**. 2014. Dissertação (Mestrado em História Regional) - Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2014.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AMARAL, João do. Arte decolonial. Pra começar a falar do assunto ou: aprendendo a andar pra dançar. **Revista Iberoamérica Social**, 2017. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/arte-decolonial-pra-comecar-falar-do-assunto-ou-aprendendo-andar-pra-dancar/>. Acesso em: 01 outubro 2021.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.11. Brasília, pp. 89-117, mai/agos., 2013.
- BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. Curitiba: UFPR, 2006.
- BASSANEZI, Maria Silvia. Registros paroquiais e civis: Os eventos vitais na reconstituição da história. In: BASSANEZI; PINSKY, Carla; LUCA, Tania Regina. **O historiador e as suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.
- BERLEZE, Michele; PEREIRA, Belinda Silva. O racismo nas redes sociais: o preconceito real assumido na vida virtual. Anais [...]. In: CORAL, Santa Maria, 2017.
- BRASÍLIA. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BURKE, Peter. **A Escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.
- CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. **A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, p. 1-16, , 2018.
- CANCELA, Francisco Eduardo Torres. **De projetos a processo colonial: índios, colonos e autoridades régias na colonização reformista da antiga Capitania de Porto Seguro (1763-1808)**. 2012.Tese (Doutorado em História) -Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CARDOSO, Rosilene Costa. Relações Sociais na Sociedade Escravista Brasileira. **Caminhos da História, Vassouras, v. 7, n. 1, 2011.**

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** Tese (Doutorado em Educação)- FEUSP, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Eva Dayna Felix. O uso do RPG no ensino de História: um relato de experiência sobre o Maranhão republicano explicado por meio de um jogo. **Revista História Hoje, v. 10, n. 19, p. 214-234, 2002.**

CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 107-147, julho de 2001.**

CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão: ilegalidade e costumes no Brasil oitocentista.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015**

CIAMPI, Helenice. Ensinar história no século XXI: dilemas curriculares. **Anais [...]** In: XX Encontro Regional da ANPUH, São Paulo, 2010.

COSTA, Christina Rostworowskida. **O Príncipe Maximiliano de Wied-Neuwied e sua Viagem ao Brasil (1815-1817).** Dissertação (Mestrado em História Social)- Universidade São Paulo, São Paulo, 2008.

COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia.** 3ª. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado, v. 31 n. 1, jan./abr., 2016.**

CUNHA, Joceneide; SILVA, Júlio Cláudio da. **História da Cultura Afro-brasileira.** São Cristóvão: CESAD, 2010.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade.** SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

FARTIG, André; MARTINS, Jefferson Teles. Representações da escravidão nos livros didáticos de história do Brasil. Disponível em: [file:///C:/Users/Michele/Downloads/document%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Michele/Downloads/document%20(1).pdf). Acesso em: 02 nov. 2021.

FERREIRA, Antônio Honório. Classificação racial no Brasil, por aparência ou por origem? In: 36º Encontro Anual da ANPOCS, São Paulo, 2012, Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/encontros/papers/36-encontro-anual-da-anpocs/gt-2/gt30-2/8192-classificacao-racial-no-brasil-por-aparencia-ou-por-origem/file>. Acesso em: 02 nov. 2021.

FERREIRA, Amanda Rudek; GOMES, Claciana. Abordando violência contra à mulher no ambiente escolar. **Anais [...]** EdUCERE- XII Congresso Nacional de Educação, Paraná, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17627_8478.pdf. Acesso: 02 out. 2021.

FERREIRA, David Barbuda Guimarães de Meneses. **Entre contatos, trocas e embates: índios, missionários e outros atores sociais no sul da Bahia (século XIX)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Historia)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

FIGUEIREDO, Ângela. **Descolonização do Conhecimento no Século XXI**. In: SANTIAGO, Ana Rita, *et al.* (Org). **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2017.

FRANÇA, Durval Pereira da Filho. **Belmonte, memória, cultura e turismo: numa (re)visão de Iararana de Sosígenes Costa**. 2003.183f. Dissertação (Mestrado em Cultura & Turismo)- Universidade Estadual de Santa Cruz, Santa Cruz, 2003.

GENOVESE, Eugen D. **A Terra Prometida: o mundo que os escravos criaram**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, Educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Minas Gerais, v.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr., 2012.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; MUNANGA, Kabengele. [Live] Caminhos para uma Educação antirracista. Plataforma: Youtube. Duração: 3:00:28. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ihQxsZvbNH8&t=139s>. Acesso em: 03 jan. 2021.

GONÇALVES, Vitor Santos. **Escravos e senhores na terra do cacau: alforrias e família escrava (São Jorge dos Ilhéos, 1806-1888)**. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2014.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira.. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, Rio de Janeiro, p. 223-244, out., 1984.

GONZALEZ, Lélia, Hasenbalg. **Lugar de Negro**. O Movimento Negro na última década. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, Lélia. A democracia racial: uma militância. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 38, ju., 2019.

GUARINELLO, N. L. História científica, história contemporânea e história cotidiana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n. 24, v.48, p. 13-38, 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Novos estudos, 1995

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HERNANDEZ, Guerra Hernandez. Afinal, África é patrimônio de quem? Descolonizar o conhecimento como proposta curricular . In: PAULA, Simoni Mendes de; CORREA, Sílvia Marcus de Souza. **Nossa África: ensino e pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2016.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

IVO, Isnara Pereira. **Homens de caminho: trânsitos, comércio e cores nos sertões da América Portuguesa - século XVIII**. 2009. Tese (Doutorado em História)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

IVO, Isnara Pereira; SANTOS, Ocerlan Ferreira. Mestiçagens e distinções sociais nos sertões da Bahia do século XIX. **Revista de História Regional**, n. 2, v.1, p.110-129, 2016.

KI-ZERBO, J. Introdução Geral. In: KI-SERBO, Joseph. **Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

LAGO, Rafaela Domingos. **Sob os olhos de Deus e dos homens: escravos e parentesco ritual na província do Espírito Santo (1831-1888)**. 2013. Tese (Doutorado em História)Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória do Espírito Santo, 2013.

LARA, Silva Hunold. *Blowin' in the wind: E. P. Thompson e a experiência negra no Brasil*. **Projeto História: Revista do programa de estudos pós-graduados de história**, nº12, 1995, p. 43-56.

LAUREANO, Jamilly Bispo. **Entre o mundo do trabalho e os ritos sacramentais: a vivência das mulheres e homens escravizados na vila de Belmonte (1867-1888)**. TCC (Graduação em História)- Universidade do Estado da Bahia, Eunápolis, 2017.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. África: **Revista do Centro de Estudos Africanos**, São Paulo, v.18-19, n. 1, pp.103-118, 1995/1996.

LELIS, Isabel Alice.Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?**Educação & Sociedade**, ano 22, abr. 2001.

LIBBY, Douglas Cole. A empiria e as cores: representações indenitárias nas Minas Gerais dos séculos XVIII e XIX. In: PAIVA, Eduardo França; IVO, Isnara Pereira; MARTINS, Ilton César. (Orgs.) **Escravidão e mestiçagem, populações e identidade culturais**. Vitória da Conquista: UESB, 2010.

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. TCC(Graduação em História)- Universidade do Estado da Bahia, Eunápolis, 2020.

LIMA, Luciano Mendonça de. **Cativos da “Rainha da Borborema”**: uma história social da escravidão em Campina Grande- Século XIX. Tese (Doutorado em História)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

LIMA, M. E. O. e Vala, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de psicologia**, n. 3, 2004.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana desde saberes ancestrais Femininos: bordando perspectivas de Descolonização do sertão que há em nós. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 31, jan./fev, 2020.

MARTINS, D.M.; BOTTENTUIT JUNIOR, J.B.; MARQUES, A.D, et. al. Gamificação no ensino de história: o jogo “legend of zelda” na abordagem sobre medievalismo. holos, ano 32, v.7. Disponível em: file:///c:/users/user/downloads/1978-14026-1-pb.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

MARTINS, Ilton Cesar. O racismo nas redes sociais: o mundo virtual é feito por pessoas de carne e osso. Disponível em: Acesso em 22 de out.2021.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Bahia**: Uma Província no Império. 2ªed. RJ: Nova Fronteira, 1992.

MATTOSO, Kátia M. de Queiroz. **Bahia**: A cidade do Salvador e seu mercado no século XIX. São Paulo: Hucitec, 1978.

MENDES, Francimauro Coutinho. **Marias, Rozendas E Leopoldinas**: A experiência de mulheres escravizadas e libertas na Vila de Porto Seguro (1873-1885). 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) -Universidade Estadual da Bahia,2014.

MÊNDEZ, Chrystal. 18 expressões racistas que você usa sem saber. Geledes, 2016, Disponível em: <https://www.geledes.org.br/18-expressoes-racistas-que-voce-usa-sem-saber/> Acesso em: 21/10/2021.

MOREIRA, Uerisleida Alencar. **Laços afetivos e familiares**: relações parentais legitimadas nos ritos católicos em Caravelas, BA, entre 1840 e 1860. 2014. Dissertação (Mestrado em História Regional)- Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2014.

MOREIRA. Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

MORROW, Raymond. A., TORRES, Carlos. A. **Estado**, Globalização e Políticas Educacionais. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Ed.). **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MOTA, Julian de Souza da. **As experiências de sujeitos escravizados na Vila de São Sebastião do Marau**: província da Bahia no século XIX. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

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

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set/agosto, 1992/1993.

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

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Salvador, ano 25, n. 3, 2003.

ORTIZ, Ivanice Teixeira Silva. **Trabalho escravo, laços de família e liberdade no Alto Sertão da Bahia: Caetité (1830-1860)**. 2014. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2014.

PADILHA, Bruna Maria de Azevedo; OLIVEIRA, Thales Silva de. Centro e periferia sob a ótica pós-moderna a questão da Marginalização da América Central. **REALIS**, v.5, n. 02, Jul-Dez. 2015.

PALHA, Bárbara da Fonseca. **Escravidão negra em Belém: mercado, trabalho e liberdade (1810-1850)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia. Características Étnico-Raciais da População: classificações e identidades. Estudos e Análises- informação demográfica e socioeconômicas. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad del poder y clasificación social". **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 116-142.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia. **Paz Concha Elizaldeu**. Uma breve história dos estudos decoloniais. São Paulo: MASP Afterall, 2019.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia. Paz Concha Elizaldeu. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo: MASP Afterall, 2019.

REIS, Isabel Cristina Ferreira. **Histórias da vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do século XIX**. Salvador: Centro de Estudos Baianos, 2001.

REIS, João J. **A morte é uma festa: Ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

REIS, João José. A Revolta dos Malês em 1853. In: REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**, São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

RESIS, Sidnei Sutil dos. **Memórias e histórias de lutas: O Ensino de História, o Movimento Negro Contemporâneo e os caminhos para aprovação da Lei 10.639/03 (1990-2003)**. 2018.

REZENDE, Marlos Candido Souza. **“Premiar conforme o merecimento”**: serviço ao reino e requisição de mercês na sociedade colonial de Porto Seguro. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SANT’ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SANTOS, Wemis Pires. **Escravidão e Liberdade**: disputas nos tribunais entre senhores e homens e mulheres escravizados durante a segunda metade dos oitocentos em canavieiras. TCC (Graduação em História)- Universidade do Estado da Bahia, Eunápolis, 2021.

SANTOS, André Pereira dos. **Apropriação da natureza e produção do espaço no município de Belmonte** – Bahia. Dissertação (Mestrado em Geografia)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SANTOS, Cristiane Batista da Silva. **Entre o fim do império da farinha e início da república do cacau**: Negros em festas, sociabilidade e racialização no sul da Bahia (1870-1919). Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, Joceneide Cunha dos. **Entre farinhas procissões e famílias**: a vida de homens e mulheres escravos em Largato, Província de Sergipe (1850-1888).Dissertação (Mestrado em História) -Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Célia Santana. **Memórias em Disputa**: O Processo de Interiorização dos Cursos de Licenciatura em História na Bahia (1980-2002) / Célia Santana Silva. -- 2018. 234 p.

SOARES. Iraneide da Silva. **Caminhos, pegadas e memórias**: uma história social do Movimento Negro Brasileiro. Universitas Relações Internacionais, Brasília, v. 14, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C., GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História**; Sujeitos, Saberes e Práticas. Rio de Janeiro :Mauad X; FAPERJ, 2007.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; SCHUHMACHER, Elcio; ALVES F, José de Pinho. Tecnologias da informação e comunicação em sala de aula: entre obstáculos e paradigmas. In: V SINECT. V Simposio Nacional de Ensino de Coência e tecnologia. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/014700826651.pdf. Acesso em: 04 nov. 2021.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SCHWARTZ, Stuart. **Segredos internos: engenho e escravos na sociedade colonial**. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Trad. Christine Rufino Dabat; Maria Betânia Ávila. NY: University Press, 1989.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, 2019. SILVA, Dandara dos Santos. **“As nagôs estão na rua com prazer e alegria”**: uma cartografia afro-baiana de Belmonte-Bahia. Dissertação (Mestrado Ensino e Relações Étnico-Raciais)- Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2019.

SILVA, Cristiano Lima da. **Entre batismos, testamentos e cartas: as alforrias e as dinâmicas de mestiçagens em São João del-Rei (c. 1750- c.1850)**. Tese (Doutorado em História)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SILVA, Gian Carlo de Melo. O sacramento do batismo e os escravos: Sociedade e normatização no brasil colonial a partir das constituições primeiras do arcebispado da Bahia. **Historien**, Petrolina, ano 5. n. 10. Jan/Jun 2014.

SILVA, Tainan Maria Guimarães Silva e. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/viewFile/4760/3121>. Acesso em: 05 fev. 2021.

SILVA, Thales Souza. **O “escandaloso contrabando praticado em Porto Seguro”**: comércio ilegal, denuncia e ação régia no fim do período colonial. 2014. Dissertação (Mestrado em História) -Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2014.

SLENES, Robert. **Na Senzala, uma flor**: esperanças e recordações na formação da família escrava. Brasil Sudeste, século XIX. RJ: Nova Fronteira, 2011.

SOARES, Sergei. A trajetória da desigualdade: A evolução da renda relativa dos negros no brasil. 2007. In: THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana; ÓSÓRIO, Rafael; SOARES, Sergei. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

TELLES, Helyom Viana; ALVES, Lynn. Ensino de História e Videogame: Problematicando a Avaliação de Jogos Baseados em Representações do Passado. In: XI Seminário. SJEEC - Jogos Eletrônicos - Educação - Comunicação. 2015. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/R26SJEEC2015.pdf>. Acesso em: 05 de fev. 2021.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

TRAPP, Rafael Petry. História, raça e sociedade: notas sobre descolonização e historiografia brasileira. **Revista de Teoria da História**, São Paulo, v. 22, n.02, dez., 2019.

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

WLAMYRA R. de Albuquerque. **O Jogo da Dissimulação**: abolição e cidadania negra no Brasil, São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como ensinar. trad. Ernani F.Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, Antoni. A prática pedagógica: como ensinar. Porto Alegre, 1998. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/texto11B_azabala_1998.pdf. Acesso. em: 05 fev. 2021.

ZABALA, Antonio. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ARtMED, 1998.



Glossário

A

Acumular pecúlio

Dinheiro adquirido a partir de doações, legados, heranças e pelo seu trabalho. Servindo, também, como uma forma de manutenção do sustento ou de possibilidade de investimentos futuros, no caso de pessoas escravizadas, o acúmulo de pecúlio poderia ajudar posteriormente no processo da compra de sua própria alforria ou de seus familiares.

LEI N.º 2040 – de 28 de setembro de 1871

[...]

Art. 4.º É permitido ao escravo a formação de um pecúlio com o que lhe provier de doações, legados e heranças, e com o que, por consentimento do senhor, obtiver do seu trabalho e economias. O Governo providenciará nos regulamentos sobre a colocação e segurança do mesmo pecúlio.

(...)

§ 2.º O escravo que, por meio de seu pecúlio, obtiver meios para indenização de seu valor, tem direito a alforria. Se a indenização não for fixada por acordo, o será por arbitramento. Nas vendas judiciais ou nos inventários o preço da alforria será o da avaliação.

Afro belmontense

Manifestações afro-culturais vivenciadas no Município de Belmonte:

- Blocos carnavalescos
- Religião de matriz africana como o Candomblé (crença afro-brasileira com influência jeje-nagô)

“As Nagôs Africanas é um dos blocos culturais da cidade de Belmonte, localizada no Território da Costa do Descobrimento. A cidade de Belmonte se destaca das demais cidades pertencentes ao território por conta do número expressivo de práticas culturais afro-brasileiras que se manifestam durante o carnaval e nas festas religiosas da cidade como, por exemplo, a festa de Santo Reis ocorrida no mês de janeiro; a festa de Nossa Senhora do Carmo que acontece no mês de julho e a festa de Yemanjá, em fevereiro. Essas festividades são marcantes quanto à presença histórica da cultura negra belmontense. A cidade é fortemente marcada pelos conjuntos de expressões afrodiaspóricas, devido ao período de ocupação desde o período colonial, o auge do cacau entre o século XIX até meados do XX, até os dias de hoje”. (SILVA, 2019, p.43)

Africanos livres

A categoria Africanos Livres foi judicialmente reconhecida no início do século XIX, em decorrência das pressões políticas e sociais que contribuíram para o fim do tráfico negreiro. No entanto, essa condição não garantia o direito jurídico de ser livre, isto é, adquirir a liberdade de “ir e vim” na sociedade, pois essas mesmas pessoas ficavam sob a tutela do Governo. Eram consideradas africanas/os livres, àquelas/es que foram apreendidas/os em navios, aos quais traficavam ilegalmente mulheres e homens. Sendo necessário abrir um processo judicial contra os responsáveis das embarcações, cuja condenação das/os membras/os africanas/os envolvidas/os pudessem ser consideradas/os “livres”.

Sob a promessa do retorno à África ou da sua incorporação à sociedade brasileira, os africanos livres foram submetidos a trabalhos compulsórios, fosse em órgãos públicos ou nas casas e fazendas de particulares. Em condições próximas ao cativeiro e convivendo com escravos, viveram sob a insegurança jurídica de sua condição e a falta de clareza sobre os prazos da tutela.

Alforria

Denominação atribuída à liberdade conquistada pelas/os escravizadas/os. É, pois, um tipo de documento, intitulado carta de alforria, a qual legitimava a libertação desses sujeitos.

Ancestralidade

Constitui-se de algo recebido por meio das gerações anteriores. Esta palavra obteve, por muito tempo, seu papel fundamental, geralmente ligado à organização das religiões de matriz africana. Hoje, o termo tornou-se, para além disso, um signo de resistência afrodescendente, responsável por enegrecer a história do Brasil e relacionar as lutas do passado com as do presente.

Apadrinhamento

Era responsável por ampliar as relações sociais das escravizadas e dos escravizados, possibilitando o estabelecimento de uma rede de apoio e de solidariedade, podendo ser acionada dentro ou fora do cativeiro. O parentesco simbólico tornou-se um acontecimento importante para que as escravizadas/os estabelecessem suas interações sociais não apenas entre os cativos, como também entre seus senhores. O batismo possibilitou a construção variável de parentesco, o do apadrinhamento e/ ou compadrio, era, pois, uma nova aliança formada. Como informa Santos:

“No Brasil, o compadrio foi um ritual bastante praticado tanto por livres como por escravos e trata-se de uma herança da cultura ibérica. Através do ritual do batismo, a família era ampliada pelos laços espirituais.” (SANTOS, 2004, p.109)

D

Desumanização

Ação preconceituosa que “retira” (ou nega) a humanidade da natureza do outro ser humano, que passa a ser reconhecido como “coisa”, por meio da prática do não reconhecimento da dignidade, acarretando atos violentos (objetivos e subjetivos), ou seja, atua como desrespeito aos direitos humanos, implicando a perda da qualidade moral humana.

E

Escravidão

Sistema socioeconômico baseado na escravização de pessoas, as quais são tratadas como mercadorias, impossibilitando sua liberdade. A escravidão no Brasil foi marcada com a vinda da mão de obra de africanas e africanos.

Fundo de emancipação

O Fundo de Emancipação tinha por objetivo libertar gradativamente as/os escravizadas/os, possibilitando a alforria por categorias.

“Cada município do Império devia instituir uma junta de classificação, composta pelo Presidente da Câmara, o Promotor Público e o Coletor da Fazenda Pública, que seria ainda o responsável pela administração dos recursos oriundos do Fundo de Emancipação” (Louzada, 2011, p.2)

I – Famílias;

II – Indivíduos: 1 Na libertação por famílias, preferirão: 1º Os cônjuges que forem escravos de diferentes senhores, 2º Os cônjuges, que tiverem filhos, nascidos livres em virtude da lei e menores de oito anos;

III Os cônjuges, que tiverem filhos menores de 21 anos;

IV Os cônjuges com filhos menores escravos;

V As mães com filhos menores escravos;

VI Os cônjuges sem filhos menores: 1º Na libertação por indivíduos preferirão: I mãe ou pai com filhos livres, 2º Os de 12 anos a 50 anos de idade, começando pelos mais moços no sexo masculino, e pelos mais velhos no sexo masculino.

Escravizada/o

A substituição do termo escravo por escravizada/o se dá pelo fato de que a palavra substituída, transmite o sentido de desqualificação do indivíduo, este é reduzido a mera mercadoria, sendo colocando na posição de submisso, assim, “o vocábulo escravizado modifica a carga semântica e denuncia o processo de violência subjacente à perda da identidade”. Essa ideia é defendida por Elizabeth Harkot-de-La-Taille e Adriano Rodrigues dos Santos,

“os usos contemporâneos que têm sido feitos do vocábulo escravizado para se referir à escravidão negra parecem ter como propósito resgatar o contexto e a relação histórico-social referente ao período escravocrata, evocando ressonâncias semânticas do pressuposto de responsabilização e de opressão pelo processo de escravidão. Escravizado, nessa perspectiva, remete a um campo semântico distinto daquele construído e constituído em torno do vocábulo escravo. Escravo conduz ao efeito de sentido de naturalização e de acomodação psicológica e social à situação, além de evocar uma condição de cativo que, hoje, parece ser intrínseca ao fato de a pessoa ser negra, sendo desconhecida ou tendo-se apagado do imaginário e das ressonâncias sociais e ideológicas a catividade dos escravos por povos germânicos, registrada na etimologia do termo”. (LA-TAILLE; SANTOS, 2012, p.8)

F

Família escravizada

De acordo com Robert Slenes (2011), a família sempre foi pensada como uma instituição capaz de assegurar um núcleo protetor para os indivíduos dentro da sociedade. Entretanto, quando nos referimos à família escravizada no período Oitocentista, as pesquisas brasileiras, durante muito tempo, classificaram-na de escravizadas, tendo em vista um núcleo perpassado pela instabilidade, incapaz de estabelecer vínculos duradouros dentro do eixo familiar. Esse tipo de pensamento nega os laços existentes dentro do cativeiro, considerando que nem sempre foi possível os cativos consolidarem suas uniões dentro dos ritos sacramentais da Igreja Católica. Os laços familiares para os cativos simbolizavam mais que uma conquista política, sobretudo, um meio de resistência e sobrevivência nos arranjos do mundo escravista.

L

Lei Áurea

Em um contexto político e de forte resistência da população negra escravizada e de seus aliados, com intuito de promover o fim da escravidão no Brasil, a Princesa Isabel foi pressionada a assinar a Lei Áurea nº 3.353 que extinguiu a escravidão em 13 de maio de 1888. Sendo o Brasil o último país independente a findar este sistema.

Lei do Ventre Livre ou Lei Rio Branco

A possibilidade de conquistar a tão sonhada alforria se tornava cada vez mais real para as/os escravizadas/os, a partir da promulgação da Lei do Ventre Livre nº 2.040, promulgada em 28 de setembro de 1871, a referida Lei declarava livres os filhos de mulher escravizada, que nascessem a partir da data da lei.

A Lei do Ventre Livre trouxe uma importante mudança na política da alforria que tinha por objetivo dar conta da libertação gradativa de indivíduos, ainda, sujeitos à escravidão. A prioridade da classificação pós-promulgação da Lei de 1871, foram as mães. Dessa forma, de acordo com os critérios definidos pelo Fundo de Emancipação, as escravizadas que tiveram filhos depois da Lei do Ventre Livre estariam mais próximas de conquistar suas liberdades, por contemplarem a classificação da 1ª sessão do decreto de nº 5.135 e de acordo com o 2º critério, seriam alforriados, também, os cônjuges que tiveram filhos nascidos livres em virtude da lei e os menores de oito anos.

além de libertar os ventres cativos determinava que escravos podiam utilizar seus pecúlios para a compra da alforria. Tal dispositivo representou importante mudança na política da alforria, pois embora as manumissões mediante pagamento de um valor previamente estabelecido constituíssem uma prática comum, eram os senhores que decidiam, pelo menos em um primeiro momento, sobre sua efetivação, norteados por concepções muito particulares informadas, em alguns casos, pelo bom senso e pela jurisprudência. (LOUZADA, 2011, p.1)

Liberto

Liberto é a nova condição jurídica de mulheres e homens escravizadas/os que conseguiam conquistar sua alforria, a partir do momento em que a recebia, eles passavam para a condição de liberto, ou seja, (livre).

N

Negritudes

Sentimento de orgulho e reconhecimento da identidade negra.

“O termo negritude vem adquirindo diversos “usos e sentidos” nos últimos anos. Com a maior visibilidade da “questão étnica” no plano internacional e do movimento de afirmação racial no Brasil, negritude passou a ser um conceito dinâmico. Caráter político, ideológico e cultural. No terreno político, negritude serve de subsídio para a ação do movimento negro organizado. No campo ideológico, negritude pode ser entendida como processo de aquisição de uma consciência racial. Já na esfera cultural, negritude é a tendência de valorização de toda manifestação cultural de matriz africana. (DOMINGUES, 2005, p.1-2)

P

Preconceito

juízo/conceito, isto é, pré-concebido sobre algo ou alguém, que se materializa em ações discriminatórias, autoritárias e intolerantes.

REFERÊNCIAS

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento da negritude**: uma breve reconstrução histórica. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/2137-10942-1-PB.pdf>. Acesso em: 09 set. 2021.

LOUZADA, Cátia. Fundo de emancipação e famílias escravas: o município Neutro na lei de 1871. *Anpuh_2011*. Disponível em : http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300849599_ARQUIVO_Catia_Anpuh_2011.pdf. Acesso em: 04 set. 2021.

TAILLE, Elizabeth Harkot-de-La-; SANTOS, Adriano Rodrigues dos. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. *Anais [...] III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) Dilemas e desafios na contemporaneidade*. 2002. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT_DE_LA_TAILLE_ELIZABETH.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

ANEXOS

Link do Jogo Negritude(S)

<https://bityli.com/LrjmopW>



ROSAS, JOSÉS E MARCIANAS :

NOVAS NARRATIVAS PARA O ENSINO
DE HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO EM
UMA VILA DO SUL DA BAHIA



JAMILLY BISPO LAUREANO



SUMÁRIO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	3
RESUMO.....	4
JUSTIFICATIVA.....	5
PREVISÃO SEQUENCIADA	6
HABILIDADES	6
HABILIDADE DESENVOLVIDA DE ACORDO COM A BNCC.....	6
COMPETÊNCIA	6
PÚBLICO - ALVO.....	6
EXPECTATIVA DA APRENDIZAGEM	7
SUPORTE PEDAGÓGICO	7
RECURSOS NECESSÁRIOS / ADAPTAÇÃO PARA O ENSINO REMOTO BELMONTE	9
COMPETÊNCIA:.....	10
AULA 01: A ESCRAVIDÃO: E S.....	10
HABILIDADE:- DISCUTIR SOBRE OS TIPOS DE RELAÇÕES DESENVOLVIDAS PELAS ESCRAVIZADAS E ESCRAVIZADOS NA VILA DE BELMONTE.	14
AULA 02: ESCRAVIDÃO: O PROCESSO DE DESUMANIZAÇÃO DO OUTRO.....	14
FIM DO PRIMEIRO BLOCO	14
ATIVIDADE.....	15
BRINCANDO DE DETETIVE: SOU UMA HISTORIADORA	15
HABILIDADE: PROBLEMATIZAR OS TRABALHOS DESTINADOS A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL.....	21
AULA 03: O MUNDO NEGRO NO TRABALHO: CONTROLE SOCIAL E EXCLUSÃO SOCIAL.....	21
FIM DO SEGUNDO BLOCO	21
LEITURA OBRIGATÓRIA	23
O MUNDO NEGRO NO TRABALHO: CONTROLE SOCIAL E EXCLUSÃO SOCIAL ...	23
ATIVIDADE: VAMOS INVESTIGAR? PEGUE SEU BLOQUINHO DE NOTAS E VAMOS	25
COMPETÊNCIA: DISCUTIR E PROBLEMATIZAR COM AS ALUNAS (OS) O QUE ELES APRENDERAM AO NO DECORRER DESSA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	27
HABILIDADE:	27
METODOLOGIA.....	27
AULA 05: ENCERRAMENTO.....	27



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Essa sequência de conteúdo didático foi elaborada para aulas do componente curricular em história, pensado para alunas (os) que estejam no 8º ano fundamental. Almeja-se, a partir dela, contribuir para desconstrução sobre o racismo no Brasil tendo como ponto de partida a relação escravidão-racismo que por vezes, pode passar despercebida dos olhares menos atentos. Espera-se assim, que os estudantes “desnaturalizem” as condições sociais impostas para população negra no Brasil.

Serão abordados aspectos que fazem parte do trabalho com a habilidade (EM13CHS101) de história constante na BNCC, que consiste em identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

Nesse escopo usaremos as fontes gráficas, o censo de 1872, documentos manuscritos eclesiásticos de batismo e óbito da freguesia de Nossa Senhora do Carmo do século XIX, dados recentes do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e algumas reportagens atuais que retratam os trabalhos análogos a escravidão. Partindo da análise dessas fontes em sala de aula dialogaremos com outra habilidade da BNCC (EF08HI20) a fim de identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas, visto que, a partir da análise dessas fontes as alunas (os) identificarão como a escravidão marcou nossa sociedade atual.

Usar a realidade regional é fundamental para que os alunos compreendam o contexto que estão inseridos, aproximando ainda mais a temática da aula da sua realidade circundante ou fazendo uma menção sobre isso, nesta ou em outra aula posterior, possibilitando que identifiquem os marcos históricos do lugar em que vivem e compreendam seus significados.



RESUMO

No Brasil a temática racial tem sido muito discutida atualmente, pois o momento tem fomentado grandes discussões, quase sempre apresentadas pelas redes sociais. O destaque dado à questão se vale, em sua maioria, pela grande relevância exercida pelas mídias em nossos dias, o que faz transparecer na dinâmica das relações sociais existentes a arquitetura de uma sociedade fundamentada no mito de uma democracia racial, onde a urgência de debater o tema se faz mais que necessário. Nesse sentido é pertinente pensar a construção e aplicação de projetos que discutam o racismo como forma de ampliação desse debate e de modo que se permita demonstrar a existência de um “jogo de dissimulação” permeando todos os âmbitos de nossa sociedade até os dias atuais.

O racismo no Brasil tem se apresentado de forma crônica e mesmo com a adoção de políticas afirmativas e de criminalização dos atos de racismo, as hierarquias sociais pautadas em critérios de cor e a desigualdade social, também regulada em critérios de cor, alcançam índices alarmantes. Nestes termos ressaltamos a importância das ações educacionais antirracistas, assim como a essencialidade das ações de afirmação social, política e cultural da população negra como mecanismos fundamentais no enfrentamento das desigualdades raciais. Na história do Brasil a questão racial consolidou-se através de organismos legítimos, como a escravidão definidora do lugar social que cada indivíduo branco ou negro, ocuparia na sociedade. O fim da escravidão, entretanto, não trouxe mudanças significativas nem garantiu a população negra a conquista de direitos sociais e políticos, e a desigualdade racial ainda hoje, ele está presente em nossa sociedade e se apresenta como definidor de hierarquias social, política e cultural. De maneira que pensar em uma sociedade estruturada em torno do respeito e da garantia de direitos sociais e políticos para todos os grupos étnico-culturais, existentes hoje em nosso país, exige lançar mão de estratégias capazes de trazer resultados a curto, médio e longo prazo.



A revisão dos valores eurocêtricos massificados pela grande mídia e pelos discursos de aceitação e afirmação social contribuem para desqualificar e inferiorizar a população negra, sua cultura, valores, religião, estética etc. Afirmar os direitos da população negra, e discutir as relações raciais existentes no Brasil pressupõe questionar os valores predominantes, definidores de hierarquias sociais.

Marcus Eugênio Oliveira Lima e Jorge Vala (2004) destacam em suas pesquisas, que apesar do avanço nas discussões raciais e promoção de políticas de reparação para população negra, bem como a diminuição dos estereótipos ligados a este grupo, “novas e mais sofisticadas formas de expressão do preconceito e do racismo têm surgido” em nosso cotidiano endossando a discriminação nas relações institucionais, interpessoais e a desigualdade racial entre brancos e negros.

JUSTIFICATIVA

A não existência em nosso país uma legislação racista e discriminatória são argumentos que as elites utilizam contra as políticas de reparação social. Compreender como nossa sociedade foi constituída, percebendo as relações desiguais entre brancos e negros é fundamental para coibir iniciativas de sustentação dos privilégios de grupos dominantes, em detrimento da conquista de direitos pelos grupos historicamente desfavorecidos. No Brasil contemporâneo o impacto das hierárquicas relações raciais na sociedade está evidente nas dimensões do trabalho, da justiça, do acesso à cultura e educação, aos bens de consumo, a moradia etc. Existe uma larga desvantagem entre a população negra e a branca. Um exemplo marcante do racismo na sociedade brasileira ocorre no modo truculento de abordagem da polícia para com o povo negro e o alarmante número de homicídios que vitimam essa população, sobretudo jovem, nas periferias das capitais e no interior do país, conforme aponta Sergei Soares (SOARES, 2007). O quadro de violência com claro recorte racial e de idade que vivemos já há muito tempo, evidenciam a existência de um genocídio contra a população negra, vítima das dinâmicas criminais existentes num país desigual, comandando por grupos privilegiados.



PÚBLICO - ALVO

Esta sequência didática tem a intensão de atingir alunas e alunos do 8º ano da Fundação Educacional Pedro Calmon do Município de Belmonte-Ba.

COMPETÊNCIA

Contribuir para que os educandos construam seus questionamentos sobre como as relações escravistas no Brasil impactaram nossa sociedade, deixando como legado o racismo.

HABILIDADES

- a. *Problematizar a história da escravidão na Vila de Belmonte no século XIX partindo das fontes históricas produzidas no período.*
- b. *Analisar o legado racista da escravidão em nossa sociedade.*
- c. *Expor a relevância da população escravizada da freguesia de Nossa Senhora do Carmo na formação atual do município de Belmonte.*

HABILIDADE DESENVOLVÍDA DE ACORDO COM A BNCC

Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com a herança da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

PREVISÃO SEQUENCIADA

A proposta didática está dividida em 5 aulas, faremos as devidas adaptações para o ensino remoto, apresentando para as alunas (os) materiais em PDF como documentos de textos, imagens, áudios ou vídeos com as devidas orientações. Para execução completa desta proposta presume-se, seja necessário um prazo de 20 a 30 dias.



EXPECTATIVA DA APRENDIZAGEM

- a. Almeja-se que alunos e alunas passem a identificar e analisar os processos sociais de forma crítica.
- b. Que relacionem a história de Belmonte com as suas próprias histórias.
- c. Que identifiquem e discutam as dinâmicas da escravidão na Vila de Belmonte e as lógicas de resistência da população negra.

SUPORTE PEDAGÓGICO

INVESTIGANDO OS VESTÍGIOS: O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DO GAME NEGRITUDE(S)

No decorrer de cada aula as alunas (os) terão que sistematizar o aprendizado através do game NEGRITUDE(S). A cada aula uma fase do jogo deverá ser jogada. Essa fermenta auxiliará no processo aprendizagem das alunas (os), uma vez que a dinâmica do jogo, inevitavelmente, remeterá a contextos temas das aulas. Cabe ressaltar que os efeitos da pandemia causada pelo COVID-19 têm impactado fortemente a educação no Brasil, especialmente, aos estudantes e professoras (es) da rede pública de ensino. Para o professor, um dos desafios deste momento é criar artifícios para despertar o interesse dos alunos que já não estão mais dentro das salas de aulas.

Nessa nova realidade não existe mais os muros das escolas, a sala de aula se transformou em uma tela de celular, computador, grupos no WhatsApp, links no YouTube e páginas no Instagram e Facebook, meios de comunicação que já faziam parte da realidade tanto das alunas (os), como dos professores, deixou de ser apenas um espaço de entretenimento, tornando-se ferramenta de trabalho e aprendizagem. Pensando nisso utilizaremos o game como uma maneira instigante para envolver as alunas (os) nesse campo virtual, uma vez que ele estará adequado as suas realidades, podendo ser jogado off-line e seguindo as orientações das aulas o desempenho da turma será estimulado no decorrer das aulas e das fases do jogo.



RECURSOS NECESSÁRIOS / ADAPTAÇÃO PARA O ENSINO REMOTO

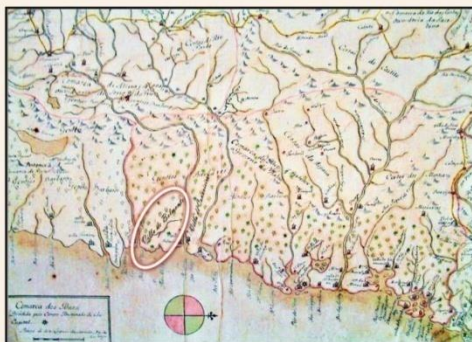
Computador/ telefone ou tablete com acesso à internet e disponibilização das fontes impressas.

- Dois espaços de socialização midiática serão criados, uma página no Facebook e um grupo no WhatsApp, onde as alunas (os) possam interagir sobre seus aprendizados ao longo das aulas e como objeto de avaliação.

AVALIAÇÃO: No início das aulas sequenciadas será entregue para cada aluna (o) um caderno, que servirá como um diário de aula no qual terão que deixar suas impressões do que foi discutido, o que gostou, o que não gostou, o que não entendeu. Esse caderno também servirá para registrar atividades propostas, desenhos, entrevistas e questionários, além da experiência de jogar cada fase do game. Todo esse material será avaliado durante as aulas e servirá como a avaliação final. Cabe ressaltar esse caderno pode ser substituído por um blog ou página no Facebook dependendo da escolha da professora (a).

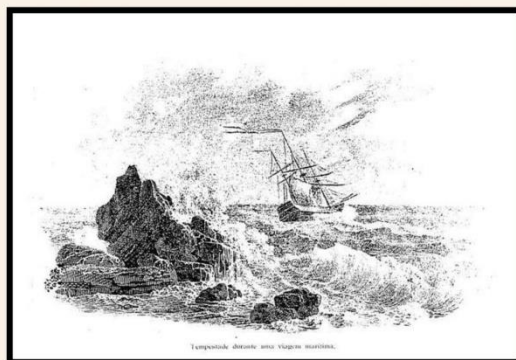


BELMONTE



Fonte do mapa: Comarca de Ilhéus, 1808. Arquivo do Exército. Cotação: 02.03.287.

A Vila de Belmonte integrava o território da Comarca de Porto Seguro, sendo criada na segunda metade do século XVIII. Um dos propósitos para criação da vila foi a preservação da população dos indígenas da etnia Meniã que habitavam a região, pois a preservação e catequização dos povos indígenas representava uma importante oportunidade de alavancar o processo de ocupação territorial para a Coroa Portuguesa.



MAXIMILIANO, Príncipe de Wied-Neuwied. Viagem ao Brasil: Nos anos

A navegação no Rio Jequitinhonha não era uma tarefa fácil. Na época das cheias o rio ficava mais caudaloso, as águas se mostravam mais agitadas, tornando a navegação nesse período, perigosa. Porém navegar nesse rio era considerado ainda mais ameaçador no período da vazante. Isso porque na cheia mesmo a entrada sendo de difícil acesso e perigosa, os navegantes não tinham que enfrentar os bancos de areia e pedras que apareceriam no Rio Jequitinhonha. Durante a vazante surgiam bancos de areias por vezes destruíam muitas embarcações ocasionando prejuízos significativos para os barqueiros. Estas eram algumas dificuldades que os comerciantes tanto da Comarca de Porto Seguro como da Comarca de Minas sofriam para utilizar o Rio Jequitinhonha.



INÍCIO DA SEQUÊNCIA

AULA 01:

A ESCRAVIDÃO: E SI?

COMPETÊNCIA: Identificar como as alunas e alunos enxergam o cenário da escravidão no Brasil

HABILIDADES:

- Iniciar um discurso sobre a relação entre escravidão e racismo na atualidade.
- Construir questões e elaborar hipóteses sobre Belmonte no século XIX.

METODOLOGIA

01º- Momento: A primeira aula será dividida em 03 momentos, quando aplicaremos duas perguntas norteadoras e um questionário a ser problematizado e trabalhado com a turma.

O que significa a escravidão no Brasil para você? Faça um desenho e depois explique.

Como você se identifica?

02º- Momento: No qual será aplicado um questionário para turma, partindo de uma realidade paralela da qual ela possa construir sua própria narrativa histórica sobre a escravidão, partindo do e “se”. Será considerado que alunas e alunos possuem uma base de conhecimentos, fundamentada no que viram durante sua formação educacional ao longo dos anos (escola, família e mídia). **Após o envio das respostas pelas/os estudantes, será enviado no grupo do WhatsApp uma vídeo aula sobre o desenvolvimento social de Belmonte no século XIX, e as atividades econômicas desenvolvida na vila.**

5- Se os povos africanos não tivessem sido tirados de sua terra natal para serem escravizados aqui no Brasil, o que seria diferente e o que permaneceria da mesma forma na história do Brasil?

4- O que seria de Belmonte se não existisse o rio Jequitinhonha?

3- Se a escravidão não tivesse chegado em Belmonte o que seria diferente para a população de Belmonte hoje?

2- Qual a matéria mais importante sobre a história de Belmonte que você gosta de estudar? Quais são as pessoas que você pode citar que tiveram destaque na história de Belmonte? Justifique.

1- Imagine que você está na internet conversando com pessoas de vários países e precisa contar a história da escravidão do Brasil e de Belmonte que você conhece. Faça uma narrativa contando essa história.



Leitura obrigatória: https://www.geledes.org.br/racismo-estrutural-no-brasil/?gclid=EAlaIqObChMlur7hzo_H7wIVTwmRCh1BDwpmEAAYyAAEgIHxfD_BwE

RACISMO ESRUTURAL NO BRASIL

No Brasil, desde o dia 25 de maio do corrente ano, nunca havíamos assistido tanto as grandes emissoras de televisão se reportarem com tanta frequência ao racismo, quanto temos presenciado desde então. O que será que as emissoras de televisão querem dizer aos telespectadores/as com tantas reportagens sobre o racismo? Não existe racismo no Brasil? O racismo no Brasil estava silenciado? O debate sobre o racismo está pautado na sociedade brasileira? O racismo está na agenda da grande imprensa? A sociedade brasileira resolveu admitir a existência do racismo e enfrentá-lo, ou tudo não passa de um jogo de cena?

Em meio ao bombardeio das reportagens, à primeira vista, a impressão que o/a telespectador/a tem é a de que não existe racismo no Brasil e os primeiros casos surgiram recentemente. Para os/as desavisados/as, desinteressados/as e desinformados/as no assunto, racismo não é coisa de negros/as, é coisa de brasileiros/as; se trata de um fenômeno social, tem história e está intrínseco à formação da sociedade brasileira que construiu seu patrimônio e riqueza econômica usando a inteligência, as mãos e os pés da gente negra; uma mão de obra especializada que, desde o colonialismo até às vésperas da proclamação da República, foi utilizada no trabalho da cultura da cana de açúcar, café, extração de metais preciosos, fundição de metais, confecção de utensílios domésticos e instrumentos de trabalho, manipulação de ervas, criação de gado, charqueadas e tantas outras atividades que foram indispensáveis à construção das riquezas do Brasil.

Portanto, o racismo faz parte da estrutura social brasileira, e se configura quando pessoas negras são excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas, e as instituições agem na perspectiva que privilegiam os/as brancos/as e mantêm suas vantagens em detrimento as vidas negras (KILOMBA, 2020, p.77).

Ainda que o racismo esteja intrínseco à história do Brasil, brasileiros/as nunca o enfrentaram na perspectiva de sua superação. Pelo contrário, são ainda poucos/as os/as que gostam de falar sobre tal assunto, chegando ao ponto de alguns afirmarem que o racismo não existe, havendo até os/as que acusem negros/as de inventá-lo. No geral tratam-no como caso de polícia e não como fenômeno social. Entretanto, racismo não é coisa de negros/as, é coisa de brasileiros/as, tal fenômeno não começou esta semana e nem na semana passada. É um fenômeno que acompanha brasileiros/as desde a invenção dessa terra como nação, estando, pois, amalgamado na estruturação do Estado formado a partir de 1822, sobretudo, na sua forma de atuação, é invisível e sutil aos olhos dos indivíduos, mas destrutível no que diz respeito à mobilidade social dos sujeitos. Conforme nos ensinam Charles Hamilton e Kwame Ture,



É um dos modos pelo qual o Estado e as demais instituições estendem o seu poder sobre toda a sociedade. Esse é o racismo institucional e tem origem na operação de forças estabelecidas na sociedade e, portanto, recebe muitos menos condenação pública, porque é menos evidente, muito mais sutil, menos identificável em termos de indivíduos específicos que cometem os atos (HAMILTON & TURE Apud ALMEIDA, 2019, pp 43/44).



Esse fenômeno se solidificou no Brasil e continuou aperfeiçoando-se mais especificamente em 1889 com a proclamação da República. Com a gente negra a um ano livre do trabalho escravizado, a república passara a contar com os seguintes “problemas cruciais: a raça, a formação de uma nação, a cidadania, e a busca de um modelo civilizatório europeu” (SCHWARCZ, 1987, p. 33).

Livres do trabalho escravo, negros/as não foram incorporados/as à sociedade republicana como trabalhador/a assalariado/a e cidadão/ã, mas jogados/as à própria sorte. Quando não permaneceram nas fazendas e engenhos trabalhando em troca de comida, uma multidão de homens e mulheres desocupado/as e sem nenhuma condição de vida passaram a perambular pelas estradas em busca de lugar e condições para viver, muitos/as quando não se embrearam mata a dentro, ocuparam terras devolutas e formaram comunidades, morreram em decorrência da fome e do abandono.

A historiadora Lília Moritz Schwarcz nos conta que após o fim da escravidão, muitos jornais da época passaram a noticiar pessoas negras encontradas mortas. No entanto, atribuíam as mortes aos vícios da embriaguez mantidos por elas, o que de certo modo tirava da sociedade a responsabilidade pelas mortes ocorridas, haja vista os sujeitos serem livres, portanto, autônomos para decidirem seus destinos. Conforme noticiou o *Correio Paulistano*.

MORTO DE FRIO

Sexta-feira última foi encontrado na estrada que vai de Sorocaba ao banco de Arvores Grande um indivíduo de cor preta de nome Sebastião. Pelas observações feitas, verificou-se que Sebastião morrera enregelado talvez devido a achar-se sob efeito do álcool (*Correio Paulistano*, 13 de agosto de 1890) (SCHWARCZ, 1987, p. 124)

A notícia data do final do século XIX, dois anos após a libertação da escravidão, mas em nada se diferencia do que os noticiários policiais de hoje anunciam sobre a morte de gente negra. Embora nela esteja explícita o descaso do Estado Republicano para com a pessoa negra, o enunciado ainda a responsabiliza pelo fim trágico que teve, à medida que aponta a embriaguez como causa mortes e não à condição de abandono em que Sebastião se encontrava. Condição também evidenciada nessa outra notícia jornalística.

Cadáver encontrado

Foi encontrado o pardo Maximiniano, de 70 a 80 annos. Este indivíduo usava de bebidas, atribui-se a isso a causa da morte (SCHWARCZ, 1987, p. 129)

Quem não morreu enquanto perambulava pela cidade se amontoou nas periferias rurais e formou as comunidades negras, ou foi para os arredores das cidades, sobretudo, porque com a ascensão das urbes modernas, pobres e negros foram proibidos de habitá-las, o que lhes restaram foram as periferias.



Aos poucos uma gente negra foi se aglomerando nos morros e dando configurações às favelas; espaços negros urbanos e carentes de infraestrutura condizente com a modernidade que o Brasil vivia.

Nos espaços periféricos urbanos ou rurais foram edificadas as comunidades quilombolas e de terreiros; importantes espaços construídos pelos negros/as, onde a vida passara a ser reinventada a partir dos elementos africanos que se mantiveram guardados na memória dos/as idosos/as. A historiadora Lilia Moritz Schwarcz nos conta que mesmos localizados nas periferias das urbes modernas, os espaços de vivências das religiosidades negras não passaram despercebidos aos olhos das elites, sobretudo, das autoridades policiais que impediam-nos de manterem os rituais sagrados, quando não os acusaram de charlatanismo.

Lovelace e Charlatão

O subdelegado de Merity no estado do Rio de Janeiro acompanhado de seus subordinados, deu cerco a casa de um celebre curandeiro feiticeiro. Deu causa a esta diligência um crime de pior espécie praticado por aquele bandido que se chama Termodano Severino de Freitas. Entre as suas clientes havia duas mulheres, duas mães que entregando-se aos cuidados de tal negro Juca Rosa deixava de ser vigilantes sentinelas da honra das suas filhas cuja beleza de posse mal razonado seduziu o patife (...) A diligência teve bom êxito e o curandeiro deflorador foi preso e só resta que a lei o puna (Correio Paulistano, 3 de outubro de 1893) (SCHWARCZ, 1987, p. 126)

Foi a partir da exclusão da gente negra das instituições políticas e sociais, e da negação das suas práticas culturais, sobretudo as das religiosidades, que as elites brasileiras e a sociedade em geral construíram seu pensamento e os subsídios indispensáveis à manutenção do racismo na sua forma estrutural.

Embora homens negros e mulheres negras desde outrora fossem mão-de-obra especializada em várias atividades demandadas pela recém república, a exemplo das funções agrícolas e o trabalho na fundição de metais, estes trabalhadores/as foram substituídos/as pelos imigrantes europeus que assumiram o trabalho assalariado. O argumento das elites fora o de que negros/as não tinham habilidade suficiente para lidar com o trabalho na indústria manufatureira nascente. Mas, por que então não fora incorporado/a como trabalhador/a assalariado/a ou meeiro/a na agricultura, onde já trabalhara por mais de 300 anos? Por que não lhe possibilitaram aprender as funções demandadas pela indústria nascente?

As justificativas utilizadas para explicar a exclusão da gente negra do mercado de trabalho formal, revelam a sutileza do racismo brasileiro executado pelo Estado com a anuência da sociedade que nunca vira essa gente com bons olhos. Portanto, as ações não passaram a ser contra um ou outro indivíduo específico, mas contra o coletivo, ou seja, o segmento social negro.



FIM DO PRIMEIRO BLOCO

Nesse primeiro bloco será possível identificar as percepções que a turma tem sobre a escravidão no Brasil, sobre o racismo e a relação desses fatos com a cidade de Belmonte.

03º- Momento: No qual a turma será instigada a dialogar entre si com base na resposta dada às questões. Vale recordar aqui que todas estas aulas acontecerão de modo remoto ou por um vídeo aula gravada e enviada para eles.

JOGANDO

Primeira fase do jogo

AULA 02:

ESCRavidÃO: O PROCESSO DE DESUMANIZAÇÃO DO OUTO

COMPETÊNCIA: Problematicar com a turma a história da escravidão em Belmonte e no Brasil.

HABILIDADE:

- Contextualizar, comparar e avaliar os impactos da escravidão nos grandes centros econômicos do Brasil, (como se deu o processo de resistência desses sujeitos escravizados)
- Discutir sobre os tipos de relações desenvolvidas pelas escravizadas e escravizados na vila de Belmonte.

METODOLOGIA:

01º momento – Aula expositiva para a turma apontando o que foi a escravidão na Vila de Belmonte no século XIX fazendo um paralelo com a escravidão no Brasil.

02º momento- Debater com a turma sobre como o conhecimento histórico é construído partindo da análise de fontes. Esta aula será utilizada como base para introdução da prática investigativa no campo da história, que será executada posteriormente.



ATIVIDADE

BRINCANDO DE DETETIVE: SOU UMA HISTORIADORA

Páginas do livro de batismo e óbito serão enviadas para turma no grupo do WhatsApp para que investigue e identifique os quem são sujeitos escravizados e livres registrados na freguesia de Belmonte estimulando que ela crie com isso, um pequeno banco de dados com informações chaves sobre esses sujeitos:

No decorrer da leitura dos registros de batismos as/os estudantes montarão um banco de dados com as seguintes informações:

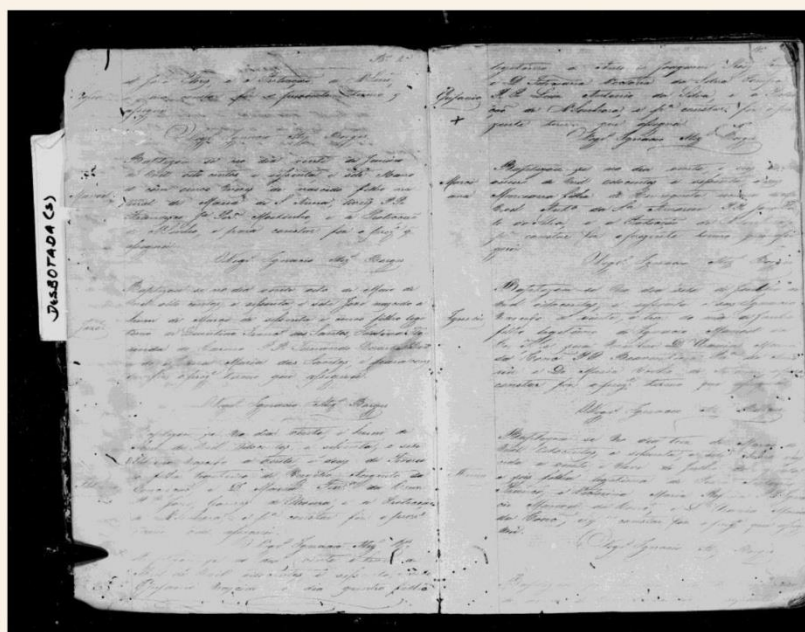
Documento de batismo

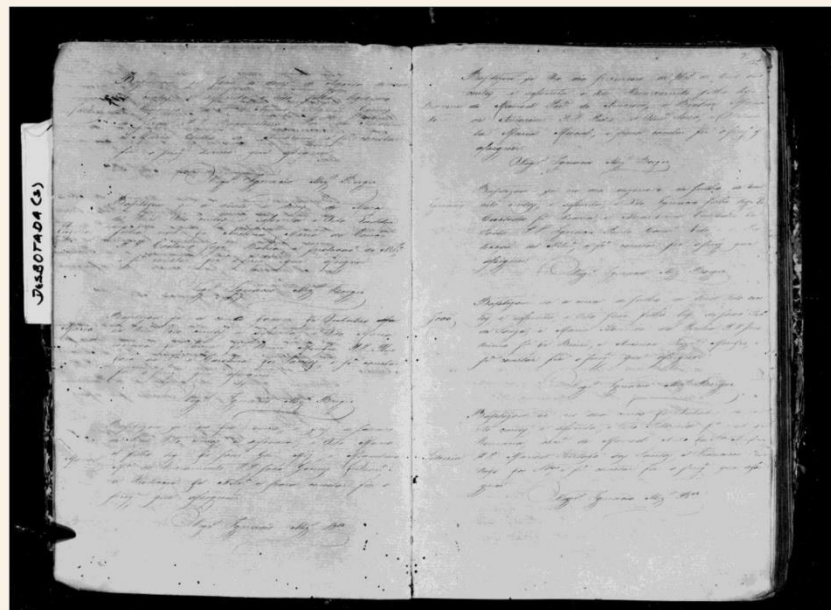
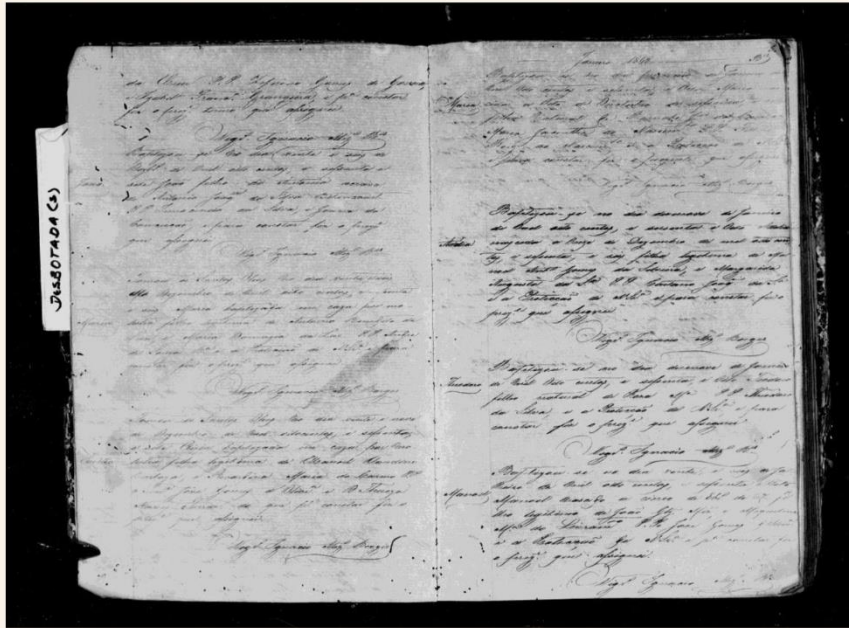
Data Idade; **Nome**; **sexo**; **cor**; **condição livre/escravizado**; **pai (se tiver)**; **mãe (se tiver)**; **proprietário da/o batizado**; **proprietário dos pais (se for escravizado)**; **madrinha**; **padrinho**.

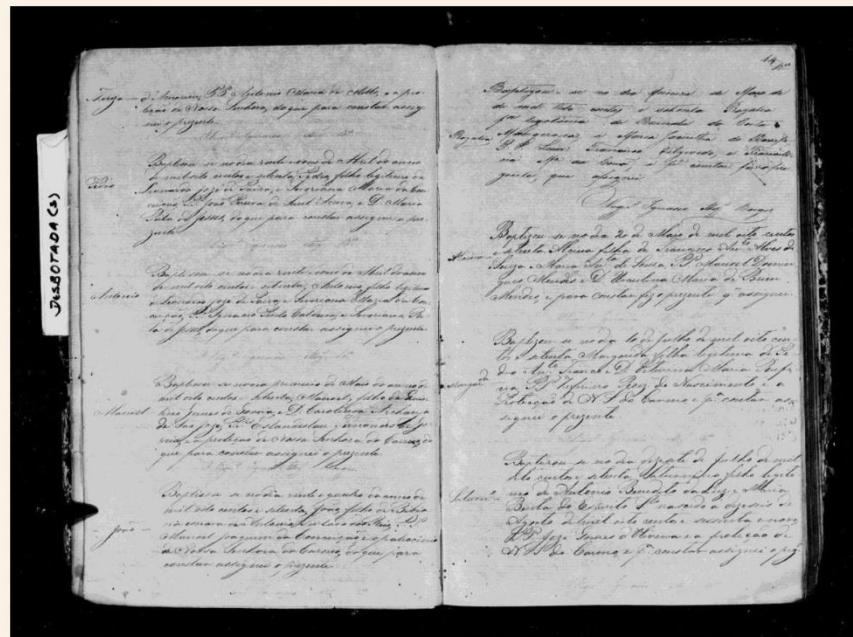
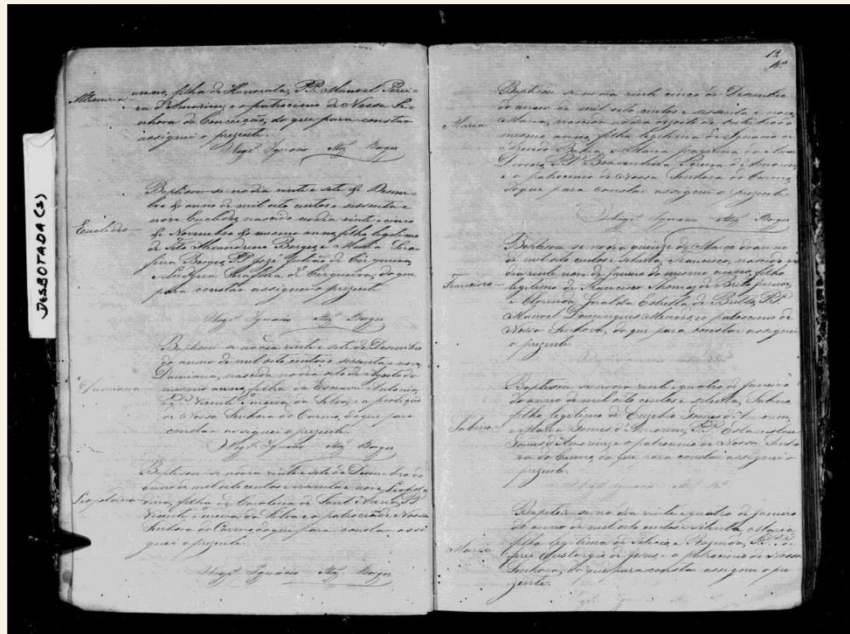
Documento de óbito:

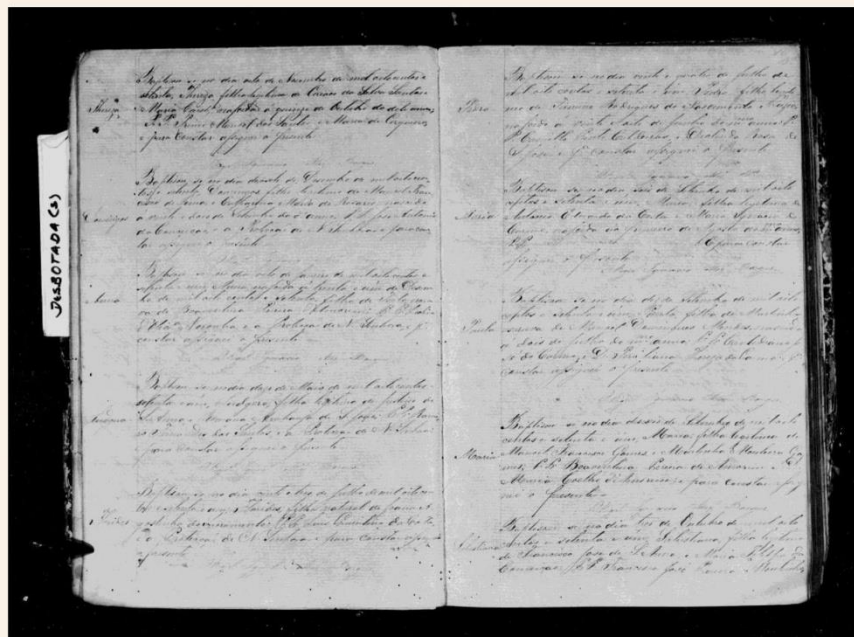
Data Idade; **Nome**; **sexo**; **cor**; **condição livre/escravizado**; **causa da morte**, **pai (se tiver)**; **mãe (se tiver)**; **esposa(o) (se tiver)**; **proprietário do falecido (se for escravizado)**; **proprietário dos pais (se for escravizado)**; **local do enterro** Livro.

Registros de batismo

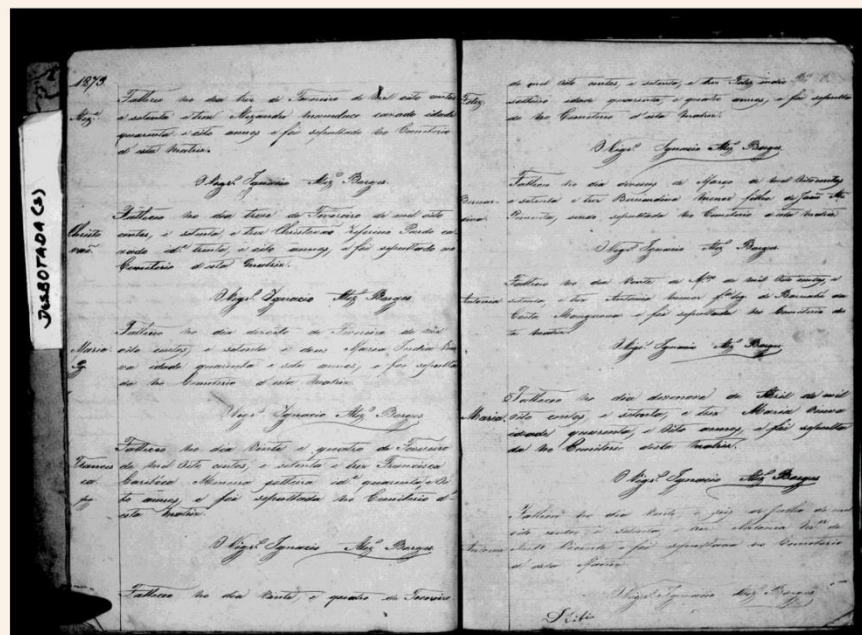


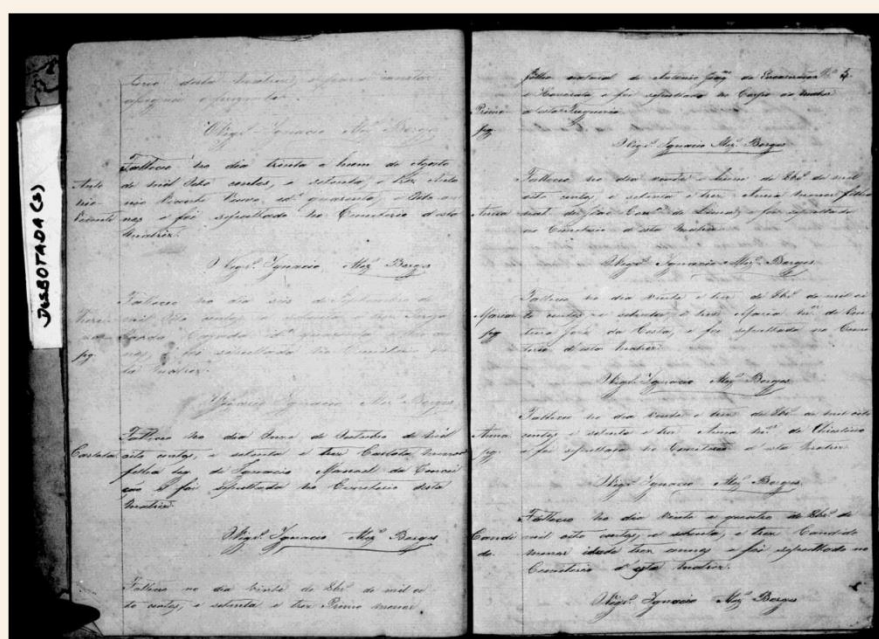
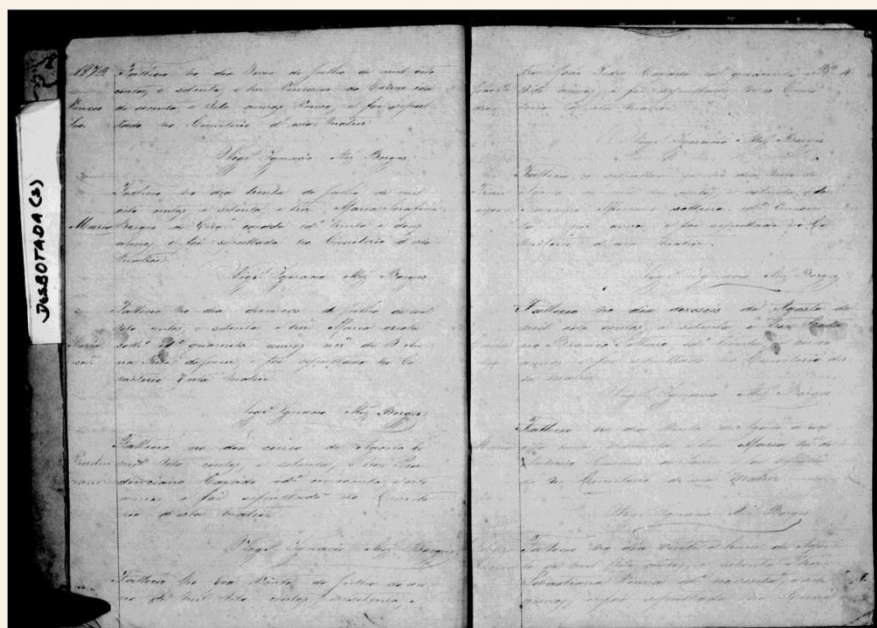


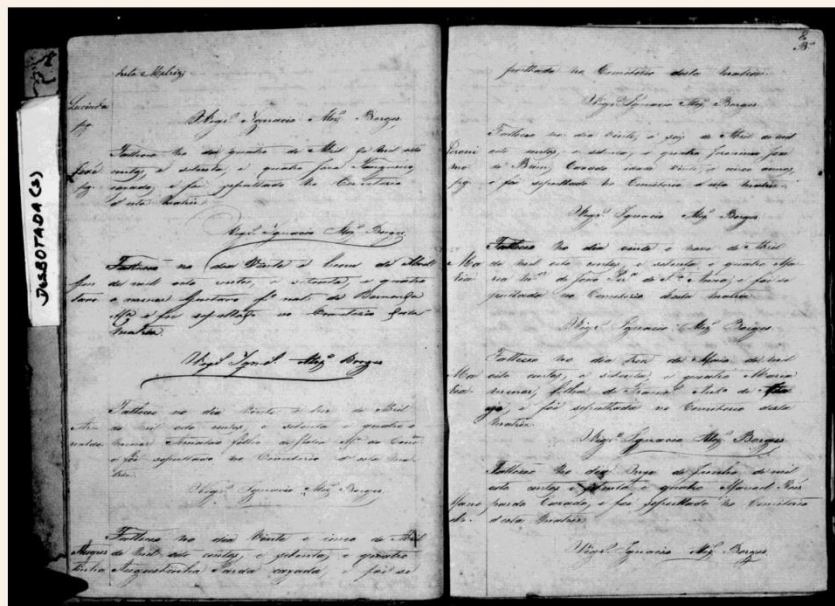
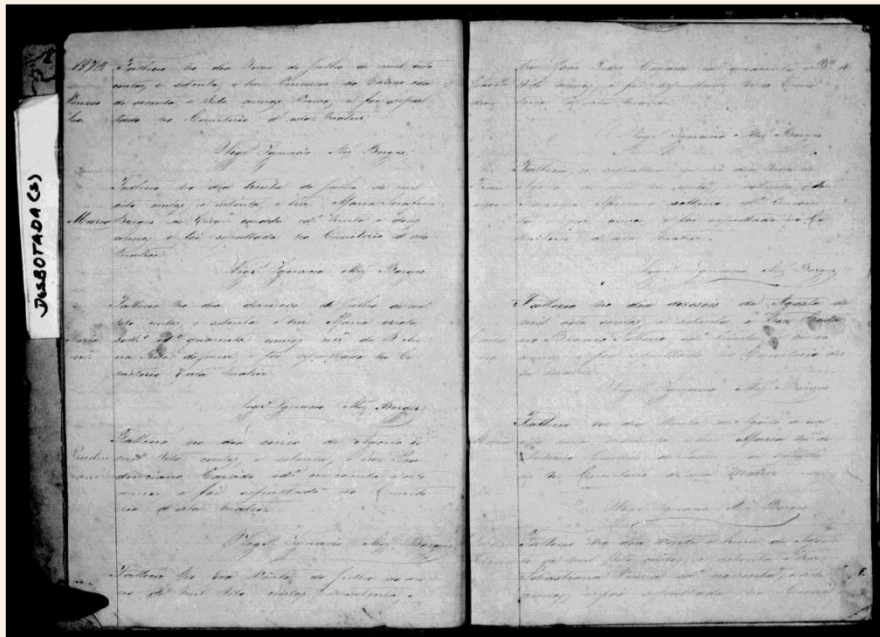


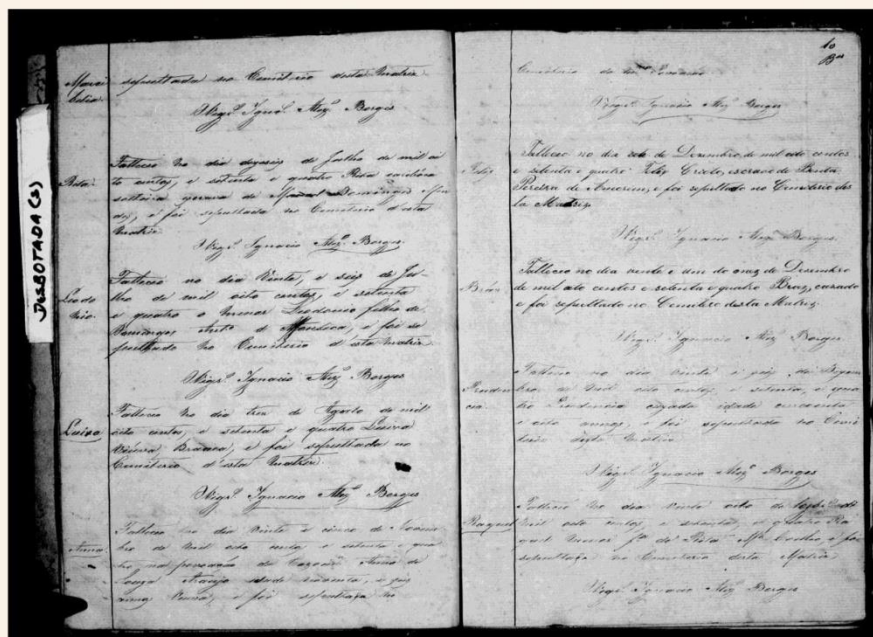


Registros de óbito









FIM DO SEGUNDO BLOCO

A turma será estimulada a socializar as informações recolhidas dos documentos consultados e como elas se relacionam a história de Belmonte e de seus ancestrais. Analisando quais vínculos a população escravizada estabeleceu na freguesia, qual o perfil dessa população.

JOGANDO

Segunda fase do jogo

AULA 03:

O MUNDO NEGRO NO TRABALHO: CONTROLE SOCIAL E EXCLUSÃO

COMPETÊNCIA: Discutir e analisar como a exploração do trabalho para população negra no Brasil perpassa pelos resquícios deixados da escravidão.

HABILIDADE:

- Analisar as ocupações de trabalho destinadas aos escravizados
- Problematicar os trabalhos destinados a população negra no Brasil.



METODOLOGIA

01º momento – Será aplicado um questionário a turma afim de que possa identificar as possibilidades de trabalho que enxerga dentro da sua realidade

1- Para você existe alguma diferença racial no mercado de trabalho? Justifique

2- Como é o trabalho dos seus pais? Quantas horas de serviço por dia?

3- Você já exerceu alguma atividade remunerada? Se sim, qual? O que você fazia nesse trabalho? Como você era tratado por sua patroa ou patrão? Quantas horas de serviço por dia?

4- Você acha que uma pessoa da sua idade tem que trabalhar? Se sim, por quê? Os filhos de artistas como Luciano Huck e Angélica trabalham? Qual a diferença para vocês? Você consegue ver essa diferença na sua cidade?

2º momento – O tema do questionário será retomado para juntos problematizarmos as respostas turma observando quais ocupações eram destinadas aos sujeitos escravizados no século XIX na Vila de Belmonte.

Como recurso didático serão utilizados dois documentos o Censo Populacional do Império – Bahia 1872, e o Censo Populacional Atual DE 2012 A 2016.

Portanto, fontes gráficas que expõem a distribuição da população por ocupação profissional, em raça e cor nos anos de 2012 a 2016, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

O uso de informações de sítios virtuais traz para a sala de aula uma aproximação, na maioria das vezes, da realidade dos estudantes que passam horas navegando e não percebem esse ambiente como um local capaz de promover conhecimento ou de ser usado na escola. Outro viés que essa fonte possibilita é demonstrar que situações contemporâneas estão muitas vezes alicerçadas em fatos anteriores, demonstrando que a História não busca apenas fatos passados e distantes de nossa realidade, mas se ocupa de muitas questões sociais atuais que permeiam heranças históricas.



LEITURA OBRIGATÓRIA

O MUNDO NEGRO NO TRABALHO: CONTROLE SOCIAL

Para as/os escravizadas/os a arte de aprender um ofício trazia mais benefícios dentro do contexto do século XIX, podendo dar um *status* diferenciado para ele, mas também permitia um acúmulo de pecúlio, que podia ser usado para a compra da alforria ou para comprar bens que poderiam servir-lhes dentro e fora do cativeiro. Segundo Karasch, “À medida que aprendia uma profissão e melhorava suas habilidades, o escravo ficava conhecido como “muito bom oficial”.

Em Belmonte não havia grande contingente de escravizadas/os motivo pelo qual não foi possível àqueles senhores fazerem uma divisão do trabalho como ocorria em centros com maior contingente de cativos. Na Vila de Porto Seguro, segundo com o que escreveu Francimaura Coutinho Mendes, dentre os ofícios empregados e que possivelmente foram desenvolvidos pelos escravizados foi o trabalho na lavoura, com o plantio de mandioca para o fabrico de farinha, a pesca da garoupa que salgavam para o mercado da Bahia e a extração de madeiras de boa qualidade, que faziam parte da economia da Vila de Porto Seguro. Ainda segundo a autora, essas atividades “foram reafirmados por Domingos José Antonio Rebello, que era um comerciante natural da Bahia, matriculado na praça comercial da província e que foi diretor da Companhia de Seguros Comércio Marítimo”. Desse modo aventamos a possibilidade de que os escravizados da Vila de Porto Seguro, desenvolviam múltiplas funções uma vez que estes estavam limitados ao número de 168 indivíduos, conforme o censo de 1872.

De acordo com os estudos sobre as funções dos escravizados no Rio de Janeiro, Karasch aponta em sua escrita para as múltiplas funções acumuladas por cativos quando o senhor não tinha uma grande posse, apontando esse que serve para elucidar o que acontecia em Belmonte:

Para muitos escravos, plantação e criação eram apenas duas de suas muitas tarefas. Se pertencessem a uma família pobre ou de renda média, tinha a responsabilidade exclusiva pelo cuidado do quintal da casa, com horta, pomar e animais, tais como galinhas, porcos e cabras.

Segundo escreveu Karasch dificilmente escravizados ocupavam uma responsabilidade específica em artes e ofícios. Além deles não terem acesso à instrução, no século XIX havia também a oposição dos brancos em preferência dos escravizados para exercerem funções especializadas. Os dados apresentados pelo censo de 1872 da Freguesia de N.S. do Carmo revelam que os ofícios especializados eram disputados pela população livre pobre, pois demarcar esse espaço de trabalho era importante, uma vez que as profissões especializadas geravam empregos mais bem pagos.



Fato este, também evidenciado por Santos ao analisar a Vila de Lagarto. Esse foi um padrão que também conseguimos constatar nas divisões de tarefas da Vila de Belmonte. Na distinção de gênero por atividades ocupacionais, as escravizadas estavam em sua maioria destinadas aos trabalhos de costura e domésticas, no que se refere às ocupações de mulheres e homens escravizados, é importante observar que o ofício que lhe era atribuído destinava o lugar que o escravizado (a) ocuparia na sociedade.

Cabe-nos, portanto, pensar como foi posta a divisão do trabalho para os escravizados belmontenses. Para Freyre os escravizados que estavam ligados ao trabalho doméstico teriam mais acessos a alguns benefícios dentro da sociedade escravista, tais como: acesso aos preceitos religiosos, à educação e o acesso mais real ao casamento; E não era só isso, as possibilidades de acesso à liberdade também estavam mais próximas destes escravizados que tinham contato direto com a família senhorial.

Diferentemente do que Freyre sugeriu, ser um escravizado doméstico não significava uma facilidade da relação de poder na sociedade escravista. No âmbito doméstico a vida dos escravizados poderia ser bem dolorosa, conforme bem salienta Maria Cristina Luz Pinheiro “O fim do dia não significava o final de uma jornada de trabalho, na medida em que esses escravos estavam permanentemente à disposição dos proprietários”.

Como afirmou Pinheiro, a relação estabelecida entre o senhor e seus escravizados (as) no âmbito doméstico, não estava desconectada das especificidades de cada região, bem como, das questões financeiras que o senhor estava ocupando, que em muitas medidas era um fator determinante na variação desses aspectos.

Depois dos serviços na lavoura, o serviço doméstico se apresentou como o que aglutinava mais escravizados. Para os escravizados esses eram momentos de socializações, possibilitando em certa medida a construção de redes de solidariedade.

Número da população cativa considerada em relação às profissões da Vila de Belmonte (1872)

PROFISSÕES	HOMENS	MULHERES	TOTAL	PORCENTAGEM
COSTUREIRAS	-	32	32	6,92%
EM METAIS	4	-	4	0,86%
EM MADEIRAS	2	-	2	0,43%
LAVRADORES	120	71	191	41,34%
SERVIÇOS DOMÉSTICOS	50	60	110	23,80%
SEM PROFISSÃO	80	43	123	26,62%
TOTAL	256	206	462	100



FONTE: TYP. E. G. Leuzinger & Filhos. – Ouvidor 31. Rio de Janeiro /Censo Populacional do Império – Bahia 1872



Os escravizados correspondiam a 11,96% da população geral da freguesia. Por não ser um número tão expressivo, escravizadas e escravizados eram largamente utilizados em postos de trabalhos iguais, a única função que era exclusivamente feminina foi a costura, sendo elas as responsáveis por cuidar das vestes da população livre, e possivelmente também dos escravizados.

Para a Vila de Belmonte podemos especular que essa era uma demanda necessária para a maioria dos escravizados. Uma hipótese que podemos levantar é que os eles eram destinados a desempenhar a maioria das atividades braçais que não requeriam especialização. Como podemos observar na tabela, os escravizados exerciam os trabalhos na lavoura, nos serviços domésticos e em pequena escala exerciam atividades com madeiras e metais. De acordo com o censo de 1872 a população livre (o/a) estava distribuída entre as atividades de: Juizes, advogados, notários e escrivão, procuradores, ofícios de justiça, médicos, professores, artistas, proprietários, comerciantes, guarda-livros e caixeiros, metais, madeiras, edificações, vestuários, calçado, criadores, jornalheiros, serviço domésticos. Além dessas múltiplas atividades da população livre, observamos uma grande quantidade de trabalhadores livres que eram destinados ao trabalho na lavoura, correspondendo a um total de 1379 almas.

3º momento

ATIVIDADE: VAMOS INVESTIGAR? PEGUE SEU BLOQUINHO DE NOTAS E VAMOS

Entreviste as mães, pais, familiares.

1- Qual a memória que seus pais têm sobre a escravidão, o que os parentes deles diziam?

2- Eles lembram de alguma história da escravidão em Belmonte?

3- Com o que seus avós e bisavós trabalhavam? Pode puxar a memória de toda

4º Momento- A turma analisará algumas reportagens atuais que retratam os trabalhos análogos a escravidão e ainda uma matéria exibida no Fantástico no dia 20 de dezembro de 2020, ela retrata as dores sofridas por uma mulher negra, de 46 anos, e que desde os 8 anos de idade vivia em condições idênticas a escravidão.

G1

FANTÁSTICO

Mulher é libertada em MG após 38 anos vivendo em condições análogas à escravidão

Ela não recebia salário, não tinha direitos, e vivia reclusa, sob a vigilância dos patrões até o fim de novembro, quando foi resgatada de um apartamento no centro de Patos de Minas.

<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/12/20/mulher-e-libertada-em-mg-apos-38-anos-vivendo-em-condicoes-analogas-a-escravidao.ghtml>



Idosa é resgatada em situação análoga à escravidão no Rio; patrões não pagaram salário por 41 anos, diz força-tarefa

Agentes afirmam que o Auxílio Emergencial da vítima foi sacado pela patroa. Operação nacional resgatou 110 trabalhadores em situações semelhantes.

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/01/28/forca-tarefa-resgata-idosa-em-situacao-analoga-a-escravidao-no-rio-patroes-nao-pagaram-salario-por-41-anos-diz-superintendencia.ghtml>

G1 POLÍTICA Q BUSCAR

Força-tarefa resgatou 942 pessoas em situação análoga à escravidão no Brasil em 2020

Maior parte dos casos foi registrada nos estados da BA, GO, MA, MG, MS, PA, PI, PR, RJ, RO, RS, SP e TO. Polícia Federal ainda tem 393 inquéritos em andamento.

Por Gabriel Palma, TV Globo — Brasília
28/01/2021, 19h14 - Atualizado há 2 meses

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/01/28/forca-tarefa-resgata-110-pessoas-em-situacao-analoga-a-escravidao-no-brasil-em-2020.ghtml>

REPÓRTER BRASIL 20 anos

A Repórter Brasil Equipe Jornalismo Pesquisa Educação Podcast Contato

Negros são 82% dos resgatados do trabalho escravo no Brasil

Por Daniele Penha | 20/11/19

Maioria dos 2.043 pretos e pardos encontrados em situação análoga à escravidão entre 2016 e 2018 é de jovens, nordestinos e sem escolaridade. Para especialistas, dados revelam a marginalização das populações negras

<https://reporterbrasil.org.br/2019/11/negros-sao-82-dos-resgatados-do-trabalho-escravo-no-brasil/>



2º Momento - Reservamos um debate na rede social FACEBOOK, quando cada dupla irá falar sobre os pontos abaixo e expor suas compressões nos espaços dedicados a comentários. Poderá ser utilizado imagens e textos para defesa de seus argumentos.

Segundo a constituição de 1891, havia discriminação por raça ou cor no Brasil? Que direitos são assegurados aos brasileiros?

Você percebe falhas na Constituição?

Se você fosse o responsável pela elaboração da constituição, como você asseguraria os direitos para todos?

Como o racismo pode ser combatido no Brasil?

Como o racismo está inserido na sua realidade? Percebe algum problema na sua cidade que seja fruto do racismo?

Como aprender sobre escravidão no século XIX pode contribuir para sua formação crítica na atualidade?

03º Momento – Retomaremos a primeira pergunta feita para as alunas(os) no início das aulas sequenciadas, para fazer um paralelo entre o conhecimento prévio que eles tinham sobre as competências e habilidades que foram desenvolvidas no decorrer das aulas.

O que significa a escravidão no Brasil para você? Faça um desenho e depois explique.

JOGANDO

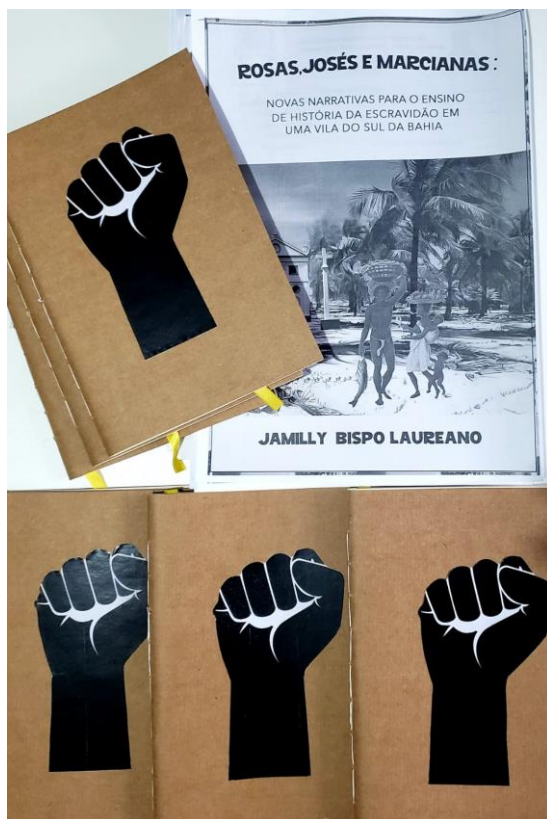
Quarta fase do jogo

AULA 05: ENCERRAMENTO

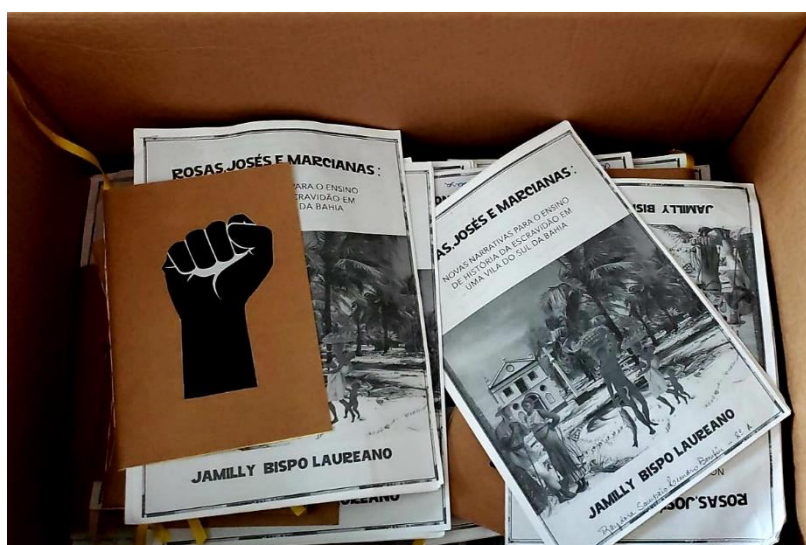
Momento único – Durante ele será criado um espaço interativo com a turma no Facebook para falar sobre a experiência de aprendizagem partindo da estratégia utilizada em nossas aulas e do mesmo modo, como jogar e aprender história ao mesmo tempo.



Registros



Diário de bordo e Sequência didática entregue para as alunas e alunos do 8º A do Centro Educacional Pedro Calmon



Material devolvido para análise

Registro das/os alunas e alunos com o diário de bordo

