



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Jorge Amado
Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais

Mônica Rodrigues Miranda

**UBUNTU - RE(EXISTIR) É UM ATO DE LUTA:
NEGRITUDES NO CENTRO EDUCACIONAL DE ALCobaÇA-BA**

Alcobaça - BA

2023

Mônica Rodrigues Miranda

**UBUNTU - RE(EXISTIR) É UM ATO DE LUTA:
NEGRITUDES NO CENTRO EDUCACIONAL DE ALCobaÇA-BA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, na Linha de Pesquisa, Relações étnico-raciais, interculturalidades e processos de ensino-aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Milena Cláudia Magalhães Santos Guidio

Alcobaça - BA

2023

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

M672u Miranda, Mônica Rodrigues, 1972-

Ubuntu - re(existir) é um ato de luta: negritudes no Centro Educacional de Alcobaça / Mônica Rodrigues Miranda. – Itabuna: UFSB, 2023. - 132f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, 2023.
Orientadora: Dra. Milena Cláudia Magalhães Santos Guidio.

1. Educação básica – Alcobaça (BA). 2. Negros - Identidade racial. 3. Currículo – Legislação. 4. Cultura afro-brasileira - Ensino. I. Título. II. Guidio, Milena Cláudia Magalhães Santos.

CDD – 372.1

Elaborada por Raquel da Silva Santos – CRB-5ª Região/ 1922



GOVERNO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – PPGER
MESTRADO PROFISSIONAL

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO
DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS (PPGER)**

Documento assinado digitalmente
 MILENA CLÁUDIA MAGALHÃES SANTOS GUIDIO
Data: 26/09/2023 22:13:34 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

MILENA CLÁUDIA MAGALHÃES SANTOS (PPGER/UFSB)

Assinado de forma digital por Cynthia de
Cássia Santos Barra
Dados: 2023.09.28 16:20:58 -03'00

Cynthia de Cássia Santos
Barra

CYNTHIA DE CÁSSIA DOS SANTOS BARRA (PPGER/UFSB)

Documento assinado digitalmente
 LÍLIAN REICHERT COELHO
Data: 27/09/2023 08:45:33 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

LÍLIAN REICHERT COELHO (UFSB)

WALNICE APARECIDA MATOS VILALVA (UNEMAT)

Dedico esta dissertação a todos/as os/as estudantes negros e negras do CEA, que estão em busca do conhecimento, identidade e protagonismo negro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu amor maior, por nunca me deixar desistir desse meu propósito de ser uma mestra, mesmo diante das adversidades.

Meus sinceros agradecimentos à população negra, aos movimentos sociais, aos gestores, professores e coordenadores do CEA e àqueles que contribuíram para que esta escrita fosse possível.

Aos meus familiares, em particular, meu esposo, Lucelio da Paixão; meus filhos, Caio Vinícius Rodrigues Miranda da Paixão, Luiza Rosa Rodrigues Miranda da Paixão e João Célio Rodrigues Miranda da Paixão; e meus pais, João Miranda e Laudelina Rodrigues de Abreu Miranda, que com muita sabedoria, paciência e compreensão pela minha ausência me impulsionaram a ser uma pesquisadora proativa.

Em especial, agradeço à orientadora, Prof.^a Dr.^a Milena Cláudia Magalhães Santos Guidio, que brilhantemente norteou-me neste estudo dissertativo com contribuições fantásticas e sempre me incentivou a persistir e atingir o meu objetivo: tornar-me Mestre. Obrigada pelo companheirismo, carinho e atenção.

Deixo a minha gratidão à Direção e Vice-direção do CEA na época da pesquisa (Amaralina e Deise); em especial aos/as professores/as Lourdes e Cleo (português), Claudete (história), Ellen (ciências), Gliceia (sociologia), Alessandra (geografia), Euller e Gildo (matemática), Lauriedna (educação física) e às outras que, de alguma forma, contribuíram indiretamente.

À Universidade Federal do Sul da Bahia, *Campus Jorge Amado*, o corpo docente e técnico-administrativo, agradeço por todo o apoio nesta caminhada acadêmica.

Aos professores/doutores e professoras/doutoras, que tive ao longo desta jornada acadêmica que, com esmero e sapiência, habilidade e competência, ministraram aulas que nortearam o conhecimento através de saberes múltiplos.

Em especial aos meus alunos e alunas do Centro Educacional de Alcobaça, sujeitos da pesquisa, que me proporcionaram momentos de ensino e também de aprendizagem.

O que conta na vida não é o mero fato de nós termos vivido. É a diferença que nós temos feito às vidas de outros que determinará a significância da vida que nós levamos.

Nelson Mandela, 1918-2013

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Proporção de negros na população brasileira	44
Figura 2 – Proporção de negros na população da Bahia em relação à população total	44
Figura 3 – Características das Populações e dos Domicílios	45
Figura 4 – Mapa de Alcobaça - Bahia	56
Figura 5 – Mapa da Bahia com a Localização de Alcobaça	57
Figura 6 – Dados de Alcobaça – Bahia	57
Figura 7 – Praia de Alcobaça vista de cima	59
Figura 8 – Sobrado da Família Medeiros	59
Figura 9 – Casa da Cultura de Alcobaça	60
Figura 10 – Fachada do Centro Educacional de Alcobaça	60
Figura 11 – Cartaz da I Mostra de Cultura Novembro Negro	75
Figura 12 – Cartaz da II Mostra de Cultura Afro-brasileira e Africana	75
Figura 13 – Grupo do <i>Projeto Dona Flora</i>	76
Figura 14 – Grupo de Capoeira <i>Filhos da Terra e Liberdade</i>	76
Figura 15 – <i>Grupo de Percussão local</i>	77
Figura 16 – África em tela	77
Figura 17 – Exposição de fotografias da beleza afro-brasileira	78
Figura 18 – Pintura em tela. 8º ano	79
Figura 19 – Pintura em tela. Alunos do 8º ano	79
Figura 20 – Pintura em telha. 9º ano	79
Figura 21 – Pintura em telha. Alunos do 9º ano	79
Figura 22 – Pintura corporal	79
Figura 23 – Exposição de máscaras africanas confeccionadas pelos alunos do 8º e 9º ano	80
Figura 24 – Confeção dos cordéis. Alunos do 8º ano	81
Figura 25 – Desenho que lembra a xilogravura. Alunos do 8º ano	82
Figura 26 – Fotos com os cordéis finalizados. Alunos do 8º ano	82
Figura 27 – Cordéis pendurados em barbante. Exposição de bonecas abayomi	83
Figura 28 – Desenhos das capas de cadernos com embasamento no livro <i>Tranças de Bintou</i>	83
Figura 29 – Desenhos das capas de cadernos com embasamento no livro <i>Tranças de Bintou</i>	83

Figura 30 – Desenhos das capas de cadernos com embasamento no livro <i>Tranças de Bintou</i>	83
Figura 31 – Confeção de máscara a partir de balão, papel e cola	84
Figura 32 – Máscara africana	84
Figura 33 – Maquete com temática africana	84
Figura 34 – Peça teatral – Consciência negra: resistência e luta	85
Figura 35 – Danças afro-brasileiras e africanas - Alunos do 8º ano	85
Figura 36 – Biografia de personalidades negras	86
Figura 37 – Mulher negra e empoderamento. Alunos do 8º ano	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características étnico-raciais	58
Tabela 2 – Matriz Curricular do CEA	63
Tabela 3 – Currículo do 8º ano de História do CEA	63
Tabela 4 – Currículo do 9º ano de História do CEA	67
Tabela 5 – Planejamento trimestral do Componente Curricular de História do CEA	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CC - Componente Curricular

CEA - Centro Educacional de Alcobaça

CEAO - Centro de Estudos Afro-Orientais

CEAT - Colégio Estadual Anísio Teixeira

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CPMAT - Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EM - Ensino Médio

ERER - Educação das relações étnico-raciais

EUA - Estados Unidos da América

FASB - Faculdade do Sul da Bahia

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPAC-BA - Instituto do Patrimônio Cultural do Estado da Bahia

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAN - Museu de Arte Negra

MNA - Movimento Negro em Alcobaça

PNADC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PPGER - Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais

PPP - Projeto Político Pedagógico

SDDE - Seção Discente e Desenvolvimento Educacional

SOP - Sala de Atendimento Psicopedagógico

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEN - Teatro Experimental do Negro

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

TJSP - Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia

UNIBH - Universidade de Belo Horizonte

RESUMO

A presente dissertação intitulada *Ubuntu - Re (existir) é um ato de luta: Negritudes no Centro Educacional de Alcobaça-BA* é resultado de uma pesquisa desenvolvida nesta escola municipal de educação básica, situada no município de Alcobaça, Extremo Sul da Bahia. Houve a participação de aproximadamente 200 alunos, em um período de 2 anos, mais precisamente, 2018 e 2019, por meio dos instrumentos de pesquisa, grupo focal e pesquisa ação existencial. Neste estudo, buscamos responder como se amplifica o procedimento de efetivação da Lei n. 10.639/2003 na educação básica, em uma escola pública, a partir das inter-relações entre os próprios alunos, com vistas a demonstrar a realidade social no tocante às relações étnico-raciais, racismo e fortalecimento identitário na perspectiva da pesquisa-ação existencial. O objetivo geral consiste em debater sobre e criar metodologias para o ensino dos conteúdos curriculares de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Centro Educacional de Alcobaça. Como metodologia da pesquisa, optou-se pela pesquisa-ação existencial, uma abordagem qualitativa que estabelece a participação dos sujeitos em todo o processo, sem hierarquização de poder. Devido à metodologia ser pautada no diálogo (grupo focal), as ações foram fundamentadas nos pressupostos dos livros *Negritude* (2012), *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil* (2019) e *Superando o Racismo na escola* (2005), todos de Kabengele Munanga. Ponderando a faixa etária dos grupos selecionados, foi necessário utilizar-se de imagens de pessoas brancas e negras, em múltiplas situações e desenvolvendo diferentes atividades práticas em sala de aula e no pátio escolar. No processo de análise, foram estabelecidos diálogos entre as categorias ligadas ao debate sobre as relações étnico-raciais (possibilitados pelas políticas de ações afirmativas) em consonância com os conceitos substantiados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). Nesta trajetória, houve empecilhos para se cumprir à Lei afirmativa n. 10.639/2003 e observou-se a ausência de conhecimento acerca das DCNERER, a falta de empatia para fazer o trabalho em parceria, em prol do alunado. No entanto, mudanças positivas ocorreram durante o processo; e para exemplificar, alguns docentes resolveram fazer parte do projeto realizado com os alunos, nas Mostras Culturais I e II apresentadas no CEA, como culminância do projeto nos anos de 2018 e 2019. Desafios ocorreram na pesquisa para a implementação da lei afirmativa e para a execução das oficinas pedagógicas contra-hegemônicas e antirracistas, tais como a aceitação da temática pelos partícipes da pesquisa: os discentes e alguns docentes que colaboraram na execução de algumas oficinas. Foram poucos os professores que contribuíram diretamente, entretanto estes, mesmo em menor número, muito colaboraram com a pesquisa. Houve dificuldades de logística, de espaço e em relação às datas das Mostras Culturais para que não dificultasse o andamento do currículo oficial da escola. Diante dos entraves, a participação dos estudantes foi primordial para a efetivação do projeto. O estudo considera que a educação para a diversidade não pode ser reputada como um desafio apenas às escolas, contudo, precisa ser, urgentemente, um compromisso indispensável às políticas públicas e às demais instituições.

Palavras-chave: Relações Étnico-raciais. Questões identitárias e educacionais. Diversidade racial. Lei n. 10.639/2003. Negritude.

ABSTRACT

The present dissertation entitled *Ubuntu - Re (existing)* is an act of struggle: Negritudes in the Educational Center of Alcobaça is the result of a research carried out in this municipal school of basic education, located in the municipality of Alcobaça, in the extreme south of Bahia. We had the participation of approximately 200 students, over a period of 2 years, more precisely, 2018 and 2019, through research instruments, focus groups and existential action research. In this study, we seek to answer how the enforcement procedure of Law nº. 10.639/2003 in basic education, in a public school in the municipality of Alcobaça, based on the interrelationships between the students themselves, with a view to demonstrating the social reality with regard to ethnic-racial relations, racism and identity strengthening from the research perspective - existential action? The general objective was based on discussing the teaching of curricular contents of Afro-Brazilian and African History and Culture at the Educational Center of Alcobaça. As a research methodology, we opted for existential action research, a qualitative approach that establishes the participation of subjects throughout the process, without hierarchical power. Due to the methodology being based on dialogue (focal group), the actions were based on the assumptions of the works *Negritude* (2012), *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil* (2019) and *Superando o Racismo na escola* (2005), both by Kabengele Munanga. Considering the age range of the selected groups, it was necessary to use images of white and black people, in multiple situations and developing different practical activities in the classroom and on the schoolyard. In the analysis process, dialogues were established between the categories linked to the debate on ethnic-racial relations (made possible by affirmative action policies) in line with the concepts substantiated by the Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). In this trajectory, there were obstacles to comply with the Affirmative Law 10.639/2003 and it was observed the lack of knowledge about the DCNERERs, the lack of empathy to do the work in partnership, in favor of the students. However, positive changes occurred during the process; and to exemplify, some teachers decided to be part of the Project carried out with the students, in the Cultural Exhibitions I and II that we were presenting at CEA, as a culmination of the project in the years 2018 and 2019. Challenges occurred in the research for the implementation of the affirmative law and for the execution of the counter-hegemonic and anti-racist pedagogical workshops, such as the acceptance of the theme by the research participants: the students and some professors who collaborated in the execution of some workshops. There were few teachers who contributed directly, however these, even in smaller numbers, greatly collaborated with the research. There were difficulties with logistics, space and with regard to the dates of the Cultural Exhibitions so as not to hinder the progress of the school's official curriculum. Faced with the obstacles, the participation of students was essential for the implementation of the project. The study considers that education for diversity cannot be regarded as a challenge only for schools, however, it urgently needs to be an indispensable commitment to public policies and other institutions.

Keywords: Ethnic-racial relations. Identity and educational issues. Racial diversity. Law n. 10.639/2003. Blackness.

SUMÁRIO

1. Memorial	15
2. A pesquisa no lócus: aspectos teórico-metodológicos	21
2.1 Considerações iniciais	21
2.2 Diálogo entre pesquisas	26
2.3 Estado da Arte	28
2.4 Aspectos teórico-metodológicos	30
2.5 A pesquisa-ação existencial com alunos do CEA	31
2.6 O processo: técnicas e instrumentos de pesquisa	31
3. Democracia racial no Brasil: há uma possibilidade?	33
3.1 Conceituação: raça, racismo e mestiçagem no âmbito brasileiro	36
3.2. Questões identitárias e educacionais – a diversidade racial, o racismo e o preconceito na escola pública – a efetivação da Lei n. 10.639/2003 na educação básica	46
4. A pesquisa no “chão da escola” – A cidade de Alcobaça e o CEA: uma análise do currículo de História, das questões identitárias e educacionais, das relações étnico-raciais	56
4.1 Breve histórico de Alcobaça	56
4.2 Breve histórico do Centro Educacional de Alcobaça	60
4.3 O Projeto Político-Pedagógico e o Currículo de História no CEA	62
4.3.1 Planejamento trimestral do componente curricular História no CEA	73
4.4 Catálogo de Fotos: Ubuntu: Negritudes em foco no Centro Educacional de Alcobaça.....	88
5. Considerações Finais	122
6. Referências	124

1. MEMORIAL

Sou licenciada em História pela Universidade de Belo Horizonte (UNIBH), com Especialização em Docência Superior pela Faculdade do Sul da Bahia (FASB), graduanda em Direito pela FASB, estando no 7º período, mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Sou brasileira, natural de Caravelas - BA, minha progenitora é professora-coordenadora, “cuidadora do lar” e meu pai, um pequeno comerciante-aposentado-pescador.

Cursei o ensino fundamental II em Alcobaça no centro educacional de Alcobaça (CEA), porém, um tempo depois fui morar com uma tia-Assistente em Belo Horizonte, onde fiz o ensino médio no Estadual Central (mesma escola em que a ex-presidenta Dilma Rouseff estudou) e a graduação em História como bolsista naquele período, trabalhando durante o dia e estudando à noite. Nessa época, a minha prática esportiva-interativa era a capoeira. E foi na Bahia que os tambores já me atraíam desde criança e seus sons telúricos pareciam imãs das janelas dos casarões coloniais das transversalidades.

Sou mulher, professora, estou aprendendo-ensinando há vinte e dois anos, outrora praticante de capoeira na Bahia e em Minas, casada com homem negro “Mestre de Capoeira”, estudante de Direito, tenho três filhos(a), me vejo negra, não parda, mãe, militante, sempre engajada nas lutas pela igualdade e respeito às diferenças do outro e suas narrativas várias. Sou pertencente à comunidade de Alcobaça - Bahia, cidade pequena, à beira mar, uma península, onde passei parte da minha vida entre infância e adolescência, inicialmente. Apesar de ter nascido em Caravelas, por falta de hospital na “minha” cidade, sinto-me de fato alcobacense. Sou pesquisadora do chão da escola, dos enfrentamentos que nos atravessam e desafiam, das gentes e das lutas que traçam desde a linha da escravização colonial à emancipação do negro.

O meu ingresso, *a priori*, no Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, em 2018, foi uma oportunidade rica de aprendizagem para fazer algo diferenciado pela minha comunidade escolar, um trabalho realizado em educação formal e não formal em busca de uma educação antirracista. Fiz a seleção em 2018, em perfeita consonância com a minha trajetória como professora de História da Educação Básica, em que me encontro, diuturnamente, com diversas circunstâncias que corroboram para que as relações de poder, saber e identidade intervenham, de maneira direta, na formação integral dos estudantes. Através dessa perspectiva, anseio, enquanto professora, concluir a minha qualificação e atualização

através dessa rica formação continuada, que muito contribui e adiciona saberes e experiências plurais na minha atuação profissional e pessoal.

Logo no início do curso, em 04 de junho de 2018, às 19h, fomos agraciados (as) com a Aula Inaugural. Belíssima. Ministrada pela Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e doutoranda em Estudos Étnicos e Africanos pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Daniela Galdino Nascimento. As discussões foram pertinentes e empolgantes, e eu me beliscava todo o tempo, parecia que estava sonhando, pois tudo o que sempre lutei e defendi estava a minha frente de uma forma poética e resistente.

Que experiência maravilhosa! Depois, teve início o I quadrimestre. Compreendendo essa forma de divisão, o que seria a sigla CC (Componente Curricular), tudo muito mágico e com um sabor de vitória. Eu me apaixonei prontamente pelos CCs e por ter grandes mestres nesta caminhada, o que não tem preço, tais como, o Professor Doutor Rafael Siqueira, muito contundente em suas mediações, com encontros singulares e como ele costumava dizer: “nos saberes das encruzilhadas”. No Componente obrigatório de “Fundamentos dos processos de ensino-aprendizagem nas relações étnico-raciais”, discutimos temas como: subalternidade, decolonialidade, saberes contra-hegemônicos, entre outros. Em seguida, o Componente “Estágio/Residência”, em que a Professora Doutora Ana Cristina nos proporcionou momentos epistemológicos magníficos em encontros semanais. A metodologia era bem dinâmica. Líamos previamente os textos e livros e quando aconteciam os encontros, debatíamos e cada mestrandando se posicionava. Era muito corrido entre ministrar aulas em Alcobaça e as viagens de ônibus que duravam oito horas para chegar em Itabuna. Tomava banho na Universidade, mas com certeza, valia cada esforço. As aulas eram construídas com nossa compreensão de luta contra uma educação eurocêntrica.

Os autores que nos foram apresentados construíram o arcabouço necessário para a nossa formação. *Pode o subalterno falar?*, de Spivack. Outro muito bom foi *O Retrato do Colonizado*, precedido pelo *Retrato do colonizador*, de Memi. Catherine Walsh: *Pedagogías Decoloniales*, dentre outros. Vale remarcar o CC “Estágio e Residência”, pela Professora Ana Cristina. Os colegas explanaram o seu Projeto de Pesquisa em encontros mensais. A partir do II quadrimestre foi mais difícil, pois fiz a minha matrícula em dois Campi da UFSB, o CJA e o CPF, nos CCs de “Estágio e Residência” e “Políticas Públicas e Relações Raciais”, sendo ministrados por duas potências da Universidade, na pessoa da Professora Doutora Cynthia Barra e da minha orientadora, a Professora Doutora Milena Cláudia Magalhães Santos Guidio. Ambos aconteceram no Campus Jorge Amado em Itabuna. Muitos diálogos, questionamentos

e aprendizagens necessários sobre a Política Nacional. Em Teixeira de Freitas cursei: “Educação em Estudos Culturais: Implicações para as Práticas de Ensino” e “Metodologia da Pesquisa”. Com o Professor Gilson Brandão participamos de um evento no Instituto Federal, onde apresentamos, coletivamente, um trabalho intercultural. Foi uma experiência, de fato, desafiadora, pois estudar em duas cidades e ainda lecionar, não foi fácil. E com muita alegria, vale mencionar o fato de ser mãe de filhos, os quais me ajudaram muito na caminhada. Exigiram de mim todos esses esforços, idas e vindas, vários percalços, muita força de vontade e perseverança.

Conhecer por intermédio dos CCs, as atividades aplicadas como apresentação de trabalhos, foi de suma importância para a contribuição na sociedade de um estudo acadêmico relevante. O equilíbrio que a UFSB traz em metodologia é singular.

A aplicação de um Projeto de Intervenção possibilitou proporcionar à sociedade esse *feedback*. A minha pesquisa foi no ‘chão da escola’ com o intuito de desenvolver na educação básica, reflexões para uma prática antirracista, passando a fazer parte do que a escritora militante, Nilma Lino Gomes, intitula de Movimento Negro Educador.

O CC “Políticas Públicas”, ministrada pela professora Cynthia Barra foi sobremaneira enriquecedor no que diz respeito às ações afirmativas e à questão étnico-racial, enfatizando os povos periféricos e subalternizados pela colonização. Esses diálogos foram de suma importância para vislumbrar os avanços nas legislações que primam pela equidade. Apesar de muita coisa ainda precisar ser feita, foi importante abordar questões como as cotas para negros nas universidades públicas, territorialidade dos remanescentes de quilombos e indígenas.

O Projeto de Intervenção me proporcionou legalidade para implementar ações afirmativas na escola em que trabalho, mediante práticas pedagógicas antirracistas durante todo o ano letivo, concomitante com o conteúdo programático. Entretanto, no ano de 2020, veio a pandemia e, com ela, as mazelas humanas. Infelizmente, problemas pessoais difíceis de serem transpostos me impediram de terminar o mestrado no prazo. Gratidão eu tenho à orientadora e à Universidade pelo apoio nesse momento. Assim, fazendo uso legal do regimento, fiz o reingresso, apesar dos problemas ainda não terem sido totalmente resolvidos. Até hoje luto pelos meus... Agora, mais forte e determinada a vencer, com a ajuda dos meus pares, fiz a seleção e iniciei mais uma etapa na minha aprendizagem. Aprendi mais uma vez com meus professores e colegas no âmbito escolar, exercendo uma prática subversiva e contra-hegemônica por igualdade de direitos e lugar de fala para as mulheres e homens negros da escola em que leciono e para a comunidade.

Em 2023, eu, como professora pesquisadora, o mestre de capoeira e funcionário público, Lucélio da Paixão, o encarregado de obra, Jean da Paixão, e o presidente da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e funcionário público, Ricardo Soares, montamos o Movimento Negro em Alcobaça (MNA), resultado do aprendizado na academia e, ao mesmo tempo, aplicação na escola e na comunidade, uma vez que o conhecimento adquirido na UFSB passa a ser constituinte das concepções de vida em prol da ideia de coletividade.

A partir de 2021, cursei mais Componentes Curriculares, ou seja, busquei jus a essa rica oportunidade. Os CCs foram “Políticas Públicas e Relações Raciais”, “Laboratório do Pensamento Negro Contemporâneo - Tópicos Avançados em Conhecimentos e Saberes da Maioria Minorizada”, “Métodos e Técnicas de Pesquisa-Ação”, “Ensino e Arte na Diáspora”; “Estágio/Residência”, “Educação, Diferença e Alteridade: Contribuições da Herança Intelectual Negra”, além dos CCs de “Orientação e Prática de Pesquisa” e “Atividades Complementares”.

Mantenho a convicção de ter obtido momentos de grande aprendizado com os mestres e mestras dessa Universidade, que veio para agregar grandes contribuições para a nossa região.

Por fim, a pesquisa, intitulada “*Ubuntu - Re (existir) é um ato de luta: Negritudes no Centro Educacional de Alcobaça*”, resulta da minha trajetória como professora que ministra aulas na referida escola, sempre envolvida na pugna e enfrentamento do racismo no interior da escola e na sociedade. A partir dessa experiência, originou-se um anseio de realizar com os discentes um projeto de intervenção provocativo, buscando uma prática libertária, com a intenção de levar histórias outras, tecidas pelo olhar do povo negro, contrapondo-as às histórias eurocêntricas e neocolonizadoras.

O termo ‘Ubuntu’ não foi escolhido aleatoriamente, mas, sim, depois de estudar sobre Dirk Louw, psicólogo e filósofo da África do Sul, doutor em Filosofia Africana pela Universidade de Stellenbosch (África do Sul) –, e refletir sobre a sua definição de “Ubuntu”, em uma entrevista concedida por *e-mail* à IHU *on-line*, conforme segue:

O sentido de ubuntu está resumido no tradicional aforismo africano “umuntu ngumuntu ngabantu” (na versão zulu desse aforismo), que significa: “Uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas”, ou “eu sou porque nós somos”. Ser humano significa ser por meio de outros. Qualquer outra forma de ser seria “des-umana” no duplo sentido da palavra, isto é, “não humano” e “desrespeitoso ou até cruel para com os outros”. Essa é, grosso modo, a forma como a ética ubuntu africana descreve e também prescreve o ser humano (LOUW *apud* SBARDELOTTO, 2010, p. 3) (grifos do autor).

Desse modo, analisando essa explanação, o princípio africano que pode ser definido como ‘eu sou o que sou porque você é’, é o respeito pelas pessoas por meio de ações, valores, ideias e aplicações na vida material e espiritual (SBARDELOTTO, 2010).

Para Louw (2015), a ética Ubuntu africana defende a identificação e a compaixão pelos outros. Como tal, muitos o saudaram como o antídoto para as doenças sociais da África. E ressalta o potencial do Ubuntu para acomodar a pluralidade e a individualidade. O autor afirma que para aqueles que estão dispostos a rearticular o Ubuntu de forma crítica e imaginativa, essa sabedoria antiga tem muito a oferecer aos muitos desafios enfrentados na sociedade africana contemporânea. Sbardelotto (2010, p. 2) cita que Louw afirma na entrevista à IHU *on-line* que, em um sentido mais geral, Ubuntu também “significa simplesmente compaixão, calor humano, compreensão, respeito, cuidado, partilha, humanitarismo ou, em uma só palavra, amor”.

O termo “negritude”, igualmente, não subsidiou o título deste estudo por mero acaso e também não se encontra no *corpus* do trabalho de maneira aleatória, e sim pelo fato de a militante negra, pesquisadora do ‘chão da escola’ ter lido o livro *Negritude: usos e sentidos*, de Kabengele Munanga (2012), que, ao tematizar o termo, assevera que, para alguns, é um movimento político-ideológico, outros dizem que é um movimento negro. “Se historicamente a negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la sem aproximá-la do racismo do qual é consequência e resultado” (MUNANGA, 2012, p. 19).

Este estudo, portanto, propõe que discussões sobre a temática racial ocorram durante todo o ano letivo, através de leituras, rodas de conversas, exposições, chamando a atenção positivamente para os corpos negros. No dia a dia com meus alunos, buscamos compreender as linhas de força e os pontos de tensão das relações étnico-raciais estabelecidas na instituição de ensino, o Centro Educacional de Alcobaça, com a parceria da comunidade, logrando um maior protagonismo de estudantes negros e negras com vistas ao fortalecimento identitário e enfrentamento do racismo velado e desvelado. As ações são intermediadas pela docência na disciplina História e Cultura Afro-Brasileira nas turmas dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, sendo este o objetivo do estudo ora apresentado.

A escolha pelo PPGER/CJA motivou-se pela identificação com a temática mencionada na área de pesquisa, que se refere ao *Ensino e relações étnico-raciais nas perspectivas pós e decoloniais*, bem como o reconhecimento do trabalho já realizado em sala de aula em conformidade com a *Linha 2* de pesquisa, que trata das *Relações étnico-raciais, interculturalidades e processos de ensino-aprendizagem*, pelo fato dessa linha privilegiar *estudos e pesquisas fundamentados nas relações interétnicas em espaços educativos formais e*

não formais, como é o caso da escola onde atuo como professora (espaço formal) e, ainda, resgatar *a memória e os processos de construção identitários de distintos segmentos no Extremo Sul da Bahia*. Neste programa, é possível abordar questões concernentes à constituição das identidades negras e enfrentamento do racismo com alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II do CEA no município de Alcobaça - BA bem como a valorização da Cultura Africana e Afro-brasileira.

2. A PESQUISA NO LÓCUS: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 Considerações Iniciais

A unidade de ensino Centro Educacional de Alcobaça, estabelecido à Rua Pedro Alvares Cabral, n. 137, Bairro Cajarana, situada em Alcobaça-BA, o lócus da pesquisa, possui uma educação, como é comum em muitos lugares, em que o protagonismo negro é relegado a momentos estanques, apesar da contribuição de nossos ancestrais africanos para a formação da Bahia e do povo brasileiro. Na cidade supracitada, não é diferente de outros lugares, pois há invisibilidade e silenciamento escolar da história do povo negro nos currículos escolares. Então, lançamos as discussões como se lançam sementes no solo. Em muitas ocasiões, observamos descaso e negligência em questões concernentes ao enfrentamento do racismo e às mazelas produzidas na sociedade. Portanto, dialogar sobre esse ensino se torna um componente necessário e estratégico para a constituição do currículo escolar plural.

Em se tratando desse enfrentamento, Ângela de Castro Gomes (2005) compreende que o racismo é complexo e pode ser entendido por diferentes fatores, estando relacionado às práticas sociais. Ele seria uma ação que os sujeitos estabelecem baseada no ódio e que encontra sua fundamentação no pertencimento de uns, mas não havendo o mesmo por parte dos outros. São ideias e imagens que fazem referência a grupos humanos que acreditam que existem pessoas superiores e inferiores. Portanto, é preciso enfrentá-lo nos espaços formais e não formais. Já para Kabengele Munanga (2019), se as diferenças e semelhanças afastam, também criam relações e estabelecem critérios para a inclusão desse ou daquele indivíduo.

Em relação ao racismo como política governamental, Sueli Carneiro (2011) menciona que, em meados de 2010, na época da campanha presidencial, os candidatos pareciam ter feito um consenso em relação à pauta dos discursos de campanha, o de não abordar acerca da mobilização negra, havendo, portanto, um refluxo dessas temáticas. Em outras palavras, percebe-se que havia, na época, um consenso sobre dar legitimidade para diversos outros conflitos, mas parecia ter ficado estabelecido entre as partes dos candidatos à presidência da República não fazer menção às relações étnico-raciais ou às desigualdades raciais e, ainda menos, ao racismo.

Em consonância com esse tema, é preciso mencionar Abdias do Nascimento (1978), quando afirma que o racismo brasileiro é tão veemente que tem tornado inaudível as vozes da comunidade negra, tem invisibilizado o povo negro, uma população de aproximadamente 80 milhões de brasileiros. Escamoteiam-se os interesses do povo afro-brasileiro pelos veículos de

comunicação de massa e, dessa forma, tem-se uma ilusão de que o país vive uma democracia racial, ou seja, parece haver uma convivência interétnica demonstrando que o negro no Brasil vive no melhor dos mundos.

Depois de tanto tempo da promulgação da Lei n. 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) (BRASIL, 2004), e ainda, a Lei n. 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2008), tais leis afirmativas ainda são, na maioria das vezes, relegadas e não suficientemente conhecidas, quanto mais notadas e praticadas efetivamente.

A partir destas discussões e análises, nitidamente algo precisava ser feito, portanto busquei estratégias e alternativas de ensino para ampliar a compreensão e o conhecimento dos(as) discentes para este assunto pontual, através de estudos periódicos, livros e mais o arcabouço teórico basilar. O contato com a Lei n. 10.639/2003 forneceu os pressupostos que me permitiram compreender e refletir com os discentes as causas históricas da exclusão da população negra brasileira, em vários âmbitos, inclusive o educacional.

Não basta entender acerca das Relações Étnico-Raciais no Brasil, é necessário, outrossim, transformar a realidade socioeconômica e política, sendo material ou imaterial, visto que acaba gerando o racismo e/ou desenvolvendo as circunstâncias que apoiam a exclusão, a morte e a invisibilidade das distintas comunidades negras no país.

Nas escolas de outrora e nas atuais, pode-se dizer, com Fanon, que, “nos periódicos ilustrados para crianças, todos os negros têm na boca o “sim sinhô”, ritual” (FANON, 2008, p. 47). Percebe-se, muitas vezes, que nas escolas “tocam uma música” que os professores menos atentos sequer ouvem, a do racismo. Inclusive Fanon (2008) ressalta que o branco se encontra muito preso à branquitude e o negro, à negritude. A saída para esse impasse seria a recusa dos narcisismos do branco e do negro, visando à tomada de consciência dos fatores socioeconômicos e históricos.

Em relação à negritude, “a perspectiva mais viável para compreender a complexidade do tema seria situá-la e colocá-la dentro do movimento histórico, apontando seus lugares de emergência e seus contextos de desenvolvimento” (MUNANGA, 2012, p. 4). Entretanto, somente isso não é o bastante. O autor faz um alerta para o fato de que é necessário mexer em algo mais estrutural, mais profundo, mais denso e assegura: “se historicamente a negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la sem aproximá-la com o racismo do qual é consequência e resultado” (idem). Especialmente devido ao fato de o racismo imprimir marcas bastante negativas em qualquer ser

humano, de qualquer pertencimento étnico-racial. E é muito impactante, duro, para aqueles que são suas vítimas de maneira direta.

Nesse âmbito, faz-se “importante considerar que negritude e identidade negra, embora estejam relacionadas com a cor da pele negra e às leituras que sobre esta recaem ou lhe são impostas, não são essencialmente de ordem biológica” (MUNANGA, 2012, p. 4).

Dessa forma, acatando a adjacente problematização da pesquisa, este estudo visa questionar: como se amplifica o procedimento de efetivação da Lei n. 10.639/2003 na educação básica, a partir das inter-relações entre os próprios alunos, com vistas a demonstrar a realidade social no tocante às relações étnico-raciais, racismo e fortalecimento identitário na perspectiva da pesquisa-ação existencial?

Nessa perspectiva, o estudo ora apresentado tem como objetivo geral: discutir acerca do ensino dos conteúdos curriculares de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Centro Educacional de Alcobaça. Apresenta como objetivos específicos: delinear ações que permitam demonstrar a importância de se estudar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana em sala de aula, a partir da sanção da Lei n. 10.639/03; compreender as inter-relações entre os pares na esfera escolar para que o professor/mediador possa contribuir na construção do conhecimento do aluno sobre a cultura afro-brasileira e africana no âmbito da sala de aula e em espaços extraescolares; apresentar o produto final através de um Catálogo de fotos intitulado “*Ubuntu: Negritudes em foco no Centro Educacional de Alcobaça*”, com os trabalhos e exposições dos estudantes realizados durante a aplicação da pesquisa para compreender as atuações antirracistas para afirmação e (re)construção de pertencimentos identitários de sujeitos negros.

Assim, este estudo surge em um cenário de grande complexidade, havendo a necessidade urgente do reconhecimento desse quadro, em que ainda impera o preconceito racial e a não valorização do afrodescendente no contexto nacional, daí a importância de se incluir nos currículos escolares um trabalho sistematizado e intencional que leve alunos/alunas a compreenderem as raízes históricas e sociais de exclusão da maioria dos afrodescendentes do protagonismo histórico e cultural que lhes é devido (BRASIL, 2007).

Desse modo, as atividades realizadas em conjunto com os estudantes a partir de leituras e releituras de textos sobre a história dos negros e negras tiveram como objetivo possibilitar a valorização da cultura africana e afro-brasileira, a formação identitária e enfrentamento do racismo. Objetivando, portanto, valorizar e reconhecer a identidade negra, bem como a história e cultura da população negra, procurei, com esta pesquisa, desenvolver um produto final intitulado “*Ubuntu: negritudes em foco no Centro Educacional de Alcobaça*”, um catálogo de fotos dos trabalhos e exposições dos estudantes realizados durante a aplicação da pesquisa para

compreender as atuações antirracistas para afirmação e (re)construção de pertencimentos identitários de sujeitos(as) negros(as). É resultado, portanto, da Pesquisa-Intervenção ocorrida no Centro Educacional de Alcobaça com os estudantes do Ensino Fundamental II, 8º e 9º anos, com a rica parceria da comunidade, tais como *Projeto Dona Flora*, *Grupos de Capoeira Filhos da Terra e Liberdade*, *Secretaria de Educação*, *Grupo de Percussão local*. O produto educacional supracitado elenca uma coletânea de atividades desenvolvidas durante o ano letivo pelos discentes durante dois anos da pesquisa em questão.

Com esse tipo de pesquisa-ação, verifica-se a importância de se trabalhar de acordo com as DCNERERs (BRASIL, 2004), para que ocorra a reflexão sobre as formas de vida e de organização social nos tempos e espaços de outrora e atuais, com destaque para a contribuição do negro no Brasil de outrora e contemporâneo, desfazendo-se, assim, o mito da democracia racial.

Para a elaboração deste estudo, usou-se a metodologia da pesquisa-ação. Segundo Michel Thiollent (2005), as ações envolvem produção, circulação de informação, elucidação e tomada de decisões e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes.

A ação coletiva feita por estudantes ao longo do ano produziu ganhos a curto, médio e longo prazos, com muitas barreiras do racismo institucionalizado sendo quebradas. Seus espaços de atuação culminaram na *Mostra de Cultura Afro-brasileira e Africana no CEA*. Transformamos as atividades ao longo do ano em exposições para os discentes, com o espaço do CEA aberto à visitação de outros estudantes e comunidade, para o reconhecimento ao que é apresentado e representado. Intencionou-se o desenvolvimento de valores e ações expressivas contra o racismo, despertando o desejo de estudar com afinco, para que, no futuro, meninos e meninas negras ocupem espaços de poder. Quando se veem representadas nos conteúdos de história, arte e outras disciplinas, as pessoas negras se sentem valorizadas, a autoestima aumenta, visto que se passa a compreender a ancestralidade e a identidade; o sentido de pertença aumenta, sendo uma das funções da educação esses reconhecimentos de pertencimento étnico-racial.

Numa escola pública, jovens e principalmente crianças negras, quando oprimidos, sofrem de uma duplicidade que se instala na interioridade do seu ser. Querem ser, mas temem ser. Como afirma Freire (2009, p. 92), “tais pessoas introjetaram a sombra do opressor e seguem suas pautas”. Em consonância com este pensamento, Sousa (2020, p. 15) cita:

A escola não pode, por isso, silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio [...]. É por isso que penso que os que ensinam terão de ter consciência de que os que aprendem são, tal como eles próprios, seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar.

Com conhecimento de causa e lugar de fala, considera-se que o trabalho antirracista desenvolvido com os alunos do 8º e 9º anos do Fundamental II no CEA ampliou essas atuações para afirmação e (re)construção de pertencimentos identitários de sujeitos negros. Segundo Djamila Ribeiro, no livro *O que é lugar de fala* (2017), é preciso modificar, ainda, a invisibilidade estruturada pelo racismo a que são submetidas, uma vez que isso tem tornado bastante complexas as suas trajetórias de vida.

Assim, o que norteia este estudo com o lócus da pesquisa no CEA refere-se às discussões acerca do ensino dos conteúdos curriculares de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na referida instituição, demonstrando as linhas (avanços, progressos na área) e entrelinhas (ranços, preconceitos, discriminação) da diversidade étnico-racial. Busca-se compreender a realidade educacional e social do cotidiano dessa escola pública que ainda se norteia, às vezes, por visões equivocadas e eurocêntricas, que constituem, infelizmente, a realidade educacional e social do cotidiano de várias instituições do Município. Que este seja um estudo-piloto que possa se estender às demais unidades de ensino.

Justifica-se este projeto pela necessidade de intervir em discussões para fazer valer as leis afirmativas que tratam das relações étnico-raciais que devem ser estabelecidas de forma correta na referida instituição de ensino, após ter sido sancionada a Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) há 20 anos. Buscou-se, por conseguinte, contribuir para coibir atitudes de preconceito racial em sala de aula e em seu entorno.

Necessário se faz que, nas escolas, estabeleçam-se relações em que haja o respeito mútuo, a aceitação da diversidade étnico-racial e cultural, possibilitando trabalhá-las no espaço educativo (BRASIL, 2007). Ricardo Franklin Ferreira (2004) afirma que a procura de entendimento da situação humana é um aprendizado de bravura, porquanto somos transformados pelo próprio processo de executá-la. Entretanto, é um desafio irrevogável, pois compreender e existir são processos impartíveis que dialeticamente vão instituindo-nos.

No entanto, ainda se constata a questão da desigualdade na escola e na sociedade brasileiras que afeta diretamente a raça negra. Isso em razão do descaso das políticas públicas que atendam à especificidade da realidade do afro-brasileiro no cenário nacional. A historiografia tradicional e eurocêntrica não protagoniza a história do negro, ou melhor, não

apresenta o negro como sujeito no processo histórico porque representa os interesses – através da narrativa histórica – da classe dominante (M'BOW, 2010).

Para maior entendimento deste trabalho, buscou-se delinear o aparelhamento da estrutura da pesquisa da seguinte forma: uma breve apresentação que é o primeiro capítulo, com um conciso memorial da trajetória acadêmica; o segundo capítulo é esta parte introdutória que apresenta a proposta geral do estudo, exibindo a problematização e os objetivos geral e específicos que fundamentam a investigação, a metodologia condensada, um breve relato dos capítulos que estão contidos nesta dissertação e o diálogo entre pesquisas com os principais autores que nortearam o estudo e, ainda, o estudo da arte embasado no catálogo de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) que tratam/trataram de temáticas semelhantes ao estudo e servem/serviram de subsídio à pesquisa.

Já o terceiro capítulo expõe as questões identitárias e educacionais, trazendo os aspectos concernentes à diversidade racial, ao racismo e ao preconceito na escola pública. O quarto capítulo traz a temática da democracia racial no Brasil. Aborda, ainda, a conceituação de raça, racismo e mestiçagem no âmbito brasileiro. O quinto capítulo apresenta os aspectos metodológicos com a pesquisa no lócus, demonstrando o processo, a teoria e a metodologia, bem como as técnicas e instrumentos de pesquisa.

O sexto capítulo traz uma análise da pesquisa propriamente dita, a pesquisa no “chão da escola”. Apresenta um breve histórico da Cidade de Alcobaça e do Centro Educacional de Alcobaça, delineando o seu Projeto Político-Pedagógico e o currículo de História no CEA, tendo como amostragem o planejamento trimestral e/ou quinzenal do componente curricular História no CEA. Traz a perspectiva discente dos jovens do CEA sobre os temas: o currículo e a identidade, através das práticas nas Oficinas e, ainda, o trabalho realizado no CEA nos anos de 2018 e 2019: aspectos identitários – perspectiva do produto final e o Produto Final. No sétimo capítulo, têm-se as considerações finais a partir dos resultados da pesquisa.

2.2 Diálogo entre pesquisas

Considerando o cerne desta pesquisa, busca-se nesta seção, em princípio, exhibir os autores que mais embasaram o estudo na pesquisa bibliográfica em livros físicos e *e-books*, bem como em fontes consultadas em teses e dissertações na CAPES e, ainda, em artigos e periódicos em base de dados da *SciELO* e do Google Acadêmico no período de 1978 a 2023, propiciando o desenvolvimento do trabalho e dando um norteamento para a construção deste estudo, garantindo a confiabilidade das fontes escolhidas.

A partir dessa busca, neste estudo foram utilizados principalmente os autores Frantz Fanon, psiquiatra, filósofo, político, nasceu nas Antilhas francesas, colônia francesa da Martinica, bastante influente no âmbito dos estudos pós-coloniais, da teoria crítica e do marxismo. O livro que serviu de subsídio neste estudo, *Pele negra, máscaras brancas* (FANON, 2008), compreende as relações entre negros e brancos, em que o autor procura mostrar o quanto o branco é preso à sua branquitude e o negro à sua negritude.

Neusa Santos Souza, psiquiatra, psicanalista negra lacaniana, militante antirracista, cronista. Em seu livro *Tornar-se negro*, de 2021, traz uma abordagem psicológica da questão racial brasileira. Focaliza as representações coletivas sobre o negro, os autoestereótipos (rejeição do negro por seu aspecto exterior), bem como o problema da identidade negra, que se trata de um dos pontos fundamentais da negritude e, ainda, traz uma abordagem sobre a discriminação racial.

Kabengele Munanga, antropólogo e professor titular do Departamento de Antropologia da USP. Nascido na República Democrática do Congo (antigo Zaire), foi naturalizado brasileiro aos 43 anos. Vários foram os textos mapeados para este estudo, dentre eles o livro *Negritude: usos e sentidos*, de 2012, que se dedica à abordagem da negritude e os processos de construção da identidade negra, as relações raciais e a questão racial no Brasil, bem como a implementação de experiências concretas de ações afirmativas.

Nilma Lino Gomes é professora da UFMG, foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos na gestão da presidenta Dilma Rousseff. Em seu livro, que serviu de subsídio ao estudo, *O Movimento Negro educador*, de 2017, a autora menciona os saberes construídos nas lutas por emancipação, contribuindo de maneira decisiva para legitimar e fortalecer as lutas relacionadas às relações étnico-raciais.

Maria Nazaré Mota de Lima é professora adjunta da Universidade Federal da Bahia. Em seu livro *Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens*, de 2015, cujos excertos são mencionados no *corpus* deste trabalho, Lima aborda a complexa questão das relações étnico-raciais no âmbito escolar, versando sobre a utilização da linguagem neste espaço, em que interagem sujeitos com distintas identidades, todos envolvidos na produção de conhecimentos.

Abdias do Nascimento, poeta, ator, professor emérito da Universidade do Estado de Nova York, escritor, artista plástico, dramaturgo, ex-senador da República, ativista pan-africanista, político/ativista dos direitos civis/humanos da população negra do Brasil, fundador do Teatro Experimental do Negro (TEN) e o projeto Museu de Arte Negra (MAN). O seu livro,

O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado, de 2016, auxiliou sobremaneira este trabalho ao trazer embasamento teórico relacionado à denúncia do mito da democracia racial, desvelando, portanto, o racismo no Brasil.

2.3 Estado da Arte

Em relação à revisão de literatura, por uma questão de organização, estabeleceu-se os anos de 2010 a 2019 para a busca das teses e dissertações na CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), selecionadas devido à credibilidade que as define e por serem bancos digitais que compreendem o acervo nacional. Para que ocorresse um refinamento na pesquisa, foram aplicados os descritores: Relações Étnico-raciais, Questões identitárias e educacionais, Diversidade racial, Lei n. 10.639/2003, Negritude.

A pesquisa realizada por Fabiano Duarte Machado, em sua dissertação de mestrado, defendida em 2010, em Maceió, na Universidade Federal de Alagoas, cognominada “*Os limites do discurso da igualdade racial no Brasil*”, teve como objetivo “apontar os limites do discurso da igualdade e da democracia racial desenvolvido no Brasil respectivamente pelo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelos seus opositores nas políticas afirmativas que em suas críticas resgatam a memória da democracia das raças no Brasil, na tentativa de apagar as contradições da formação histórica brasileira” (MACHADO, 2010, p. 8). A escolha da temática germinou um levantamento realizado por meio de um referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso com base nas falas dos governos e de seus opositores visando entender os limites relacionados às políticas de condições de produção, formação discursiva, silenciamento, entre outras. Buscou-se compreender a formação da identidade negra a partir das influências teóricas do processo abolicionista. Dessa forma, os resultados demonstraram que há uma impossibilidade de se estabelecer tanto a democracia racial quanto a igualdade racial em uma sociedade notadamente capitalista devido às contradições sociais cuja sociabilidade encontra-se dividida em classes sociais.

Gustavo José Danieli Zullo, em sua tese de doutorado defendida em 2019, na Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Economia – intitulada “*O sentido histórico da discussão sobre a democracia racial no Brasil (1930-1964)*”, teve como objetivo “examinar as posições de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes sobre a democracia racial à luz da quadratura histórica que vai de 1930 a 1964, que compreende um período absolutamente central para a compreensão dos limites do processo de modernização no Brasil” (ZULLO, 2019, p. 9). O contexto investigado trata dos distintos aspectos da dinâmica econômica e social no período

de 1930 a 1964. Assim, buscou-se expor as posições de Freyre e Fernandes sobre a democracia racial no Brasil, além de compreender o antagonismo de classe de suas interpretações sobre a existência de uma democracia racial a partir da nossa formação histórica. Os resultados evidenciaram “as tensões que marcaram a época em que as análises de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes foram escritas como expressão de uma estrutura de poder atravessadas pelos privilégios das camadas dominantes, pela industrialização e pela modernização sociocultural do país” (ZULLO, 2019, p. 9).

A tese de doutorado de Rebeca de Alcântara e Silva Meijer, defendida em 2012 na Universidade Federal do Ceará, sob o título, “*Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses*”, objetivou a valorização da Cosmovisão Africana no âmbito escolar em situação de formação de professores. No estudo em questão, a pesquisadora realizou “um curso de formação para professores no estado do Piauí articulando a tríade ensino, pesquisa e extensão” (MEIJER, 2012, p. 10), visto que é docente da Universidade Federal do Estado, sendo esta “uma pesquisa-formação com influência da pesquisa-ação e da sociopoética a partir dos fundamentos do aporte teórico-metodológico intitulado Pret@gogia” (idem). Os resultados apontam que, após a ministração do curso, os professores “reeditaram suas propostas pedagógicas e curriculares transformando o espaço escolar em território de valorização da cosmovisão africana a partir da articulação teórico-metodológica de seus princípios fundamentais” (idem).

A pesquisa de Mestrado de Denise Maria Perissini da Silva, defendida em 2017 na Universidade de Santo Amaro, intitulada “*A emergência da negritude no Brasil, as teorias de inferiorização racial e os caminhos da legislação de proteção à igualdade*”, teve como objetivo analisar “14 acórdãos do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP) referentes ao tema do racismo e crimes de intolerância racial, disponíveis em inteiro teor na página eletrônica daquele Tribunal, no tópico ‘Jurisprudência selecionada’ sob o verbete ‘Racismo’, no período de 1998 a 2016 por meio da Análise de Jurisprudências” (DENISE, 2017, p. 7). Desse modo, observou-se como considerações finais que há formação de diversas tensões sociais que decorrem do racismo devido à formação de estigmas e estereótipos de atuação grupal que acabam se enraizando no inconsciente coletivo social e se solidificam na formação de representações sociais, tornando o sujeito despersonalizado para adotar acriticamente esses valores. Entretanto, com a Lei n. 7.716/1989, toda e qualquer conduta racista passou a perder o seu caráter de ‘impunidade’, sendo objeto de questionamento jurisdicional pelas vítimas. Ainda que ocorram percalços na instauração da efetiva igualdade racial, com abalos na identidade dos afro-brasileiros, a legislação vem buscando demarcar critérios de igualdade racial.

A dissertação de Mestrado em Linguística, defendida na Universidade Federal de Pernambuco, em 2018, por Natália de Lima Souza, refere-se a uma pesquisa realizada sobre a ressignificação das mulheres negras, em se tratando da reafirmação da sua identidade, especialmente em relação a assumir os seus cabelos naturais. Traz o objetivo de analisar os movimentos de significação responsáveis por delinear o ethos da mulher negra no Brasil contemporâneo. O estudo demonstrou que as mulheres negras, em seu trajeto de retomada pessoal, para se legitimarem, precisam da constituição dessa imagem de si, assumindo os seus cabelos crespos ou cacheados, entre outros critérios, sendo o cabelo o elemento que as liga a sua ancestralidade, o que a faz restituir a autoestima. Para tanto, utilizou-se do ethos como parte constitutiva do ato de enunciação. Desse modo, para dinamizar o processo, o trabalho analisou entrevistas publicadas em um blog direcionado às mulheres negras.

2.4 Aspectos teórico-metodológicos

Como dito, a pesquisa foi realizada nos anos de 2018 e 2019 no Centro Educacional de Alcobça, cujos sujeitos da pesquisa foram os alunos do turno matutino das turmas do 8º A, B e C e 9º A, perfazendo um total de aproximadamente 200 alunos nos dois anos.

Em princípio, houve o embasamento teórico relacionado às temáticas estudadas, através da pesquisa bibliográfica. *A posteriori*, houve a pesquisa-ação existencial com o foco nos sujeitos da pesquisa, alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Principiou-se a pesquisa com a apresentação dos objetivos da pesquisa aos gestores, coordenadores e professores, em geral, pois o projeto proposto era macro; depois houve a explanação em cada sala de aula com cada turma em específico (grupo focal), através de uma roda de conversa, explicando o que seria a pesquisa-ação existencial. Após isto, em sala de aula, a partir de março de 2018, teve o diagnóstico com trabalhos orais (perguntas e debates sobre relações étnico-raciais, racismo, preconceitos, entre outras temáticas), depois deu-se o início da leitura do material, com livros como *A Revolta dos Malês*, *As Tranças de Bintou*. Após, houve leituras compartilhadas, mediante rodas de conversa; na sequência, ocorreram práticas pedagógicas como, por exemplo, releitura, pintura em tela sobre empoderamento, criação de máscaras africanas, ancestralidade, pintura em telha, contos africanos, danças africanas.

2.5 A pesquisa-ação existencial com alunos do CEA

A intenção primeira deste estudo, que norteou a metodologia aqui exposta, com base em Nilma Lino Gomes (2017), foi problematizar o tema da aplicação das ações afirmativas em sala de aula e no espaço extraescolar, legitimando e fortalecendo as lutas concernentes às relações étnico-raciais e políticas. Assim, buscou-se o desvelamento de preconceitos vigentes no espaço escolar e criar metodologias pedagógicas com vistas ao fortalecimento das raízes culturais de alunos e professores.

Daí a pesquisa-ação existencial, em que cada sujeito possui a sua expressão, a sua identidade, e ambas são respeitadas, ter sido primordial. Barbier (2007), ao mencionar Kurt Lewin, cita-o como predecessor da autoria da pesquisa-ação, pois este começou o desenvolvimento de dinâmicas de grupo buscando a integração de minorias, mais precisamente as minorias étnicas na sociedade dos Estados Unidos.

Nessa perspectiva apresentada, Lewin (1965, p. 68), aborda que “os fenômenos sociais só se revelam aos pesquisadores quando eles estão dispostos a se engajarem pessoalmente, observando, diagnosticando e intervindo nos processos de pesquisa”.

Este estudo fundamenta-se, ainda, na metodologia da pesquisa-ação. Conforme Thiollent (2005), as ações abarcam a produção, a circulação de informação, a tomada de decisões, conjecturando uma capacidade de aprendizagem dos partícipes.

2.6 O processo: técnicas e instrumentos de pesquisa

O trabalho de pesquisa-ação existencial foi realizado com cerca de 200 alunos do CEA nas séries finais dos 8º e 9º anos, em 2018 e 2019. De um ano para o outro, alguns alunos mudaram, mas as turmas pesquisadas foram as mesmas, para facilitar a aplicação da pesquisa em si.

Os procedimentos se dividiram em alguns passos, a saber: *1º momento*: foram selecionados os livros, dissertações, anais, artigos e periódicos mais significativos às temáticas já mencionadas; *2º momento*: foram selecionados os livros e artigos relevantes e excluídos os que não abordavam os descritores acima delineados. *3º momento*: foram efetivados os fichamentos de cada livro ou artigo, indicando os conceitos e as definições essenciais à pesquisa, bem como as citações diretas e indiretas. *4º momento*: ocorreu a pesquisa-ação existencial. A pesquisa com os discentes foi feita por meio de grupo focal: três grupos do 8º ano (A, B e C) e um grupo do 9º ano (A), ambos do turno matutino.

Os grupos focais foram realizados no ambiente de estudo de cada aluno, em local apropriado, iluminado, arejado e silencioso, com cadeiras organizadas antecipadamente em formato de círculo. Após a apresentação e discussão do que seria realizado no ano de 2018 e em 2019, principiou-se os trabalhos realizados, a saber: grupos de danças temáticas (afro-brasileiras e africanas), desenhos e pinturas em tela, confecção de máscaras africanas para posterior exposição, pintura corporal, confecção de cordéis temáticos (Revolta dos Malês).

Em relação ao grupo focal, segundo João Antonio Telles (2002, p. 109), “quando o pesquisador [...] escolhe um determinado grupo para focalizar seus esforços de análise ou interpretação, este grupo é chamado “grupo focal” (TELLES, 2002, p. 109). Kitzinger (2000) também afirma que o grupo focal é um instrumento de pesquisa utilizado para conversar / entrevistar grupos de pessoas, com fundamento na comunicação e na interação, cujo objetivo é agrupar informações com detalhes aprofundados sobre um tópico específico, que pode ser sugerido por um pesquisador.

Entende-se, ainda, que o grupo focal permitirá que os alunos tenham uma melhor interação entre eles, promovendo, a partir do diálogo proposto, explicações, levando em consideração a análise feita em grupo e não apenas no individual, considerando todos os aspectos observados ao longo da roda de conversa.

3. DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL: HÁ UMA POSSIBILIDADE?

Abordar o tema da democracia racial é tratar do mito da democracia racial tão debatido no âmbito acadêmico e entre os estudiosos da área das relações étnico-raciais. O mito, nessa perspectiva, é tratado como ocultação, termo utilizado por Márcia Leitão Pinheiro (2018, p. 10), ao afirmar se tratar de “uma construção da escravidão como fenômeno histórico não violento”. Nesse cenário, observa-se que essa ‘construção’, mencionada por Pinheiro, se relaciona de maneira intrínseca ao mito da democracia racial, que vem sendo considerado no Brasil pós-escravidão.

Nessa perspectiva, é preciso mencionar Nascimento (2016), que denuncia esse mito, mostrando que não passa de um caráter velado do racismo brasileiro. Ele, afirma, ainda, que “este assunto de “democracia racial” está dotado, para o oficialismo brasileiro, das características intocáveis de verdadeiro tabu. Estamos tratando de uma questão fechada, terreno proibido sumamente perigoso. Ai daqueles que desfaziam as leis desse segredo!” (NASCIMENTO, 1978, p. 52).

A definição de democracia racial, por conseguinte, de acordo com Petrônio Domingues (2007, p. 116), é “um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial”. Essa definição, portanto, acaba por ocultar as contraposições da realidade, permitindo que muitas pessoas creiam que negros e brancos possuem possibilidades iguais em uma sociedade excludente e capitalista (FERNANDES, 2017). Ele afirma que, infelizmente, ainda há uma assimetria nas relações sociais que não foi possível derrotá-la e ainda há iniquidades e desigualdades raciais.

Isto posto, Thomas Skidmore assinala que, no período da ditadura militar, “a elite brasileira defendia tenazmente a imagem do Brasil como uma democracia racial. Assim agia, de inúmeras maneiras. Uma dessas maneiras era rotular de “não brasileiros” quem quer que levantasse sérias questões sobre relações raciais no Brasil” (grifo do autor) (SKIDMORE, 1994, p. 137).

Desse modo, o mito da democracia racial invisibilizou as contradições presentes na formação identitária brasileira. Nesse sentido, segundo Fernandes (1988, p. 17),

O desafio não consiste em opor um racismo institucional branco a um racismo libertário negro. Ele se apresenta na necessidade de forjar uma sociedade igualitária inclusiva, na qual nenhum racismo ou forma de opressão possa subsistir e florescer. Ainda aí, objetiva-se um modo de ser socialista libertário que transcende o eurocentrismo e impulsiona a autoemancipação coletiva dos negros a conferir o mesmo peso à igualdade, à liberdade e à fraternidade, no interior de uma sociedade multirracial.

Enfatiza, ainda, que é preciso construir uma nova história e não repetir a história de outra maneira, passando a cobrar dos brancos da mesma classe, ou de outras, o preço pago pelos ultrajes sofridos pelos negros oriundos da hegemonia da raça branca que nos foi imposta. Construir uma nova história, para Fernandes (1988, p. 17), seria com os “germes que aparecem nas comunidades operárias e nas nações em transição para o socialismo”.

Nesse contexto, em sua obra, Carlos Hasenbalg (1987) afirma que as desigualdades raciais são evidenciadas com fundamento no entendimento de que a discriminação e o racismo são adotados como variáveis independentes e elucidativas de tais desigualdades. Para Carneiro (2011, p. 16), essa concepção representa uma matriz teórica ou ideológica em discussão no âmbito social. “De um lado, o mito da democracia racial ao desracializar a sociedade por meio da apologética da miscigenação que se presta historicamente a ocultar as desigualdades raciais”. De acordo com Hasenbalg (1987, p. 80), o mito descrito procede de “uma poderosa construção ideológica, cujo principal efeito tem sido manter as diferenças inter-raciais fora da arena política, criando severos limites às demandas do negro por igualdade racial”.

Em se tratando da miscigenação, nos estudos de Denise (2017, p. 7), foram abordadas as temáticas da negritude, sendo “um elemento de valorização e autonomia da identidade dos negros, e o mito da ‘democracia racial’ que propaga discursos demagógicos de que ‘não existe racismo’ devido à miscigenação e à suposta igualdade de oportunidades entre brancos e negros”. Partindo dessa premissa,

No combate em que parcelas das elites nacionais travam contra as políticas de promoção da igualdade racial, elas se servem da desqualificação pública dos movimentos negros e de seus parceiros e aliados, da negação do racismo e da discriminação racial, da deslegitimação acadêmica de estudos e pesquisas que há décadas vêm demonstrando a magnitude das desigualdades raciais e a utilização de experiências genéticas para consubstanciar a miscigenação e a negação do negro como sujeito social demandador de políticas específicas e de seu direito democrático de reivindicá-las (CARNEIRO, 2011, p. 35).

Encontramo-nos perante antigas teorias a serviço de novas estratégias que almejam nos conduzir de volta à utópica democracia racial. Nesse panorama, Fernandes (2017) acredita que o mito veio para deixar oculto, velado, o fato incontestável de que a população negra foi estigmatizada, estereotipada, marginalizada e excluída pela elite branca.

Criou-se uma maneira para não incluir o negro na sociedade, uma vez que este não se encontrava mais na situação de escravo. O autor assevera que “a falsa consciência oculta a realidade e simplifica as coisas” (FERNANDES, 2017, p. 30). Nessa perspectiva apresentada,

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 nesse país, vai ser muito difícil no Brasil, chegar ao ponto de efetivamente ser uma democracia racial (GONZALEZ, 2019, p. 223).

Para a autora, da maneira como são colocadas essas questões, verifica-se que, no país, os donos do poder são as classes dominantes, inclusive muitos intelectuais que se encontram a serviço dessas classes e que não abrem mão desse poderio econômico e intelectual, demonstrando que não querem desenvolver “um trabalho no sentido da construção de uma nacionalidade brasileira; nacionalidade esta que implicará efetivamente na incorporação da cultura negra” (GONZALEZ, 2019, p. 223).

Nesse cenário, acredita-se que a ampla miscigenação seja responsável pela nossa dificuldade de nos autotransformarmos racialmente. Parece que a indefinição está enraizada na nossa essência. Nesse aspecto,

Vem dos tempos da escravidão a manipulação da identidade do negro de pele clara como paradigma de um estágio mais avançado de ideal estético humano; acreditava-se que todo negro de pele escura deveria perseguir diferentes mecanismos de embranquecimento. Aqui, aprendemos a não saber o que somos e, sobretudo, o que devemos querer ser. Temos sido ensinados a usar a miscigenação ou a mestiçagem como carta de alforria do estigma da negritude: um tom de pele mais claro, cabelos mais lisos ou um par de olhos verdes herdados de um ancestral europeu são suficientes para fazer alguém que descenda de negros se sentir pardo ou branco, ou ser “promovido” socialmente a essas categorias. E o acordo tácito é que todos façam de conta que acreditam (CARNEIRO, 2011, p. 59).

Nesse âmbito apresentado, Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010) denunciam o sistema que se desenvolveu e ganhou forma com a exclusão/epistemicídio e o ocultamento/negação de povos e culturas que, no decorrer da história brasileira, foram invisibilizados pelo capitalismo e pelo colonialismo.

De acordo com Stuart Hall (2003), as “velhas identidades” que antes desfrutavam de estabilidade estão agora em declínio. O que faz surgir, nesse lugar, identidades novas que são estilhaçadas e desarticuladas dos arcabouços e sistemas centrais das sociedades modernas, o que faz desmoronar os quadros referenciais que forneciam aos sujeitos uma falsa noção de estabilidade.

Segundo o autor, as identidades encontram-se fragmentadas e deslocadas. Ele argumenta que a sociedade não é, como os sociólogos frequentemente mencionaram, uma totalidade unificada e deliberada de forma organizada, que se desenvolve de forma evolutiva a partir de si. Pelo contrário, ela sai frequentemente da sua centralização, sendo deslocada por forças externas a ela mesma. Nesse cenário descrito, em consonância com Hall (2003), Gomes

(2005) reitera essa visão ao defender que a identidade é repleta de complexidade, tanto na forma como é utilizada como em seu significado. É preciso considerá-la numa relação entre o ser humano e o mundo em que vive.

3.1 Conceituação: raça, racismo e mestiçagem no âmbito brasileiro

Serão tratadas, aqui, algumas categorias referentes ao estudo, dentre elas raça, racismo, mestiçagem. Considerando a epítome de que não se devem desagregar os termos raça, classe e gênero, no tocante às questões vinculadas às relações étnico-raciais, referenda-se, aqui, os versos de Aimé Césaire (1978), em seu *Discurso sobre o colonialismo*:

Falo de milhões de homens
Em que deliberadamente encucaram o medo,
O complexo de inferioridade, o tremor,
A prostração, o desespero, o servilismo.

Nesse contexto, caso a ideia de raça tenha surgido de maneira mais ou menos elaborada no século XVIII, precedida por “formulações vagas das metáforas de sangue e das vinculações bíblicas, os conteúdos a ela associados vêm de muito mais longe na história humana, encapsulados por outros rótulos não menos indicativos de suposições de inferioridade” (SEYFERTH et al., 2002, p. 17-18).

A autora afirma que, na Grécia Antiga, o conceito-chave da argumentação da diversidade não era o termo ‘raças’, mas, sim, o termo ‘barbarismo’ e seus cognatos, ‘bárbaro’ e ‘barbaridade’, surgido, portanto, para fazer a distinção dos gregos dos outros povos (SEYFERTH et al., 2002). Nesse âmbito, Leach (1989) conjectura que o que nós não somos é aquilo que os outros são.

Complementando, Pagden (1982) cita que os gregos reputavam os bárbaros como indivíduos destituídos de razão e, por consequência, incapazes de constituir sociedades civis. Logo, passou-se a existir a dicotomia bárbaros x civilizados. Entretanto, mesmo a conceituação do termo ‘bárbaros’ sendo aplicada de maneiras distintas, há um sentido que é comum a todas as formas empregadas, a implicação de inferioridade. Bárbaro é o outro, o intruso, o estrangeiro. No sentido denotativo, a palavra designava uma desigualdade cultural atrelada à incivilidade. Mais do que uma base racial, o termo simbolizava uma base comportamental.

Raça, portanto, é um termo polissêmico, ou seja, não há uma maneira tida como correta para defini-la na perspectiva do movimento negro. Assim, ora ela é negada, ora assimilada. Por vezes, incorporada; em outros momentos, ressignificada. Por isso, faz-se necessário pensar em

uma educação e uma conceituação pós-abissal. Esse termo foi utilizado no livro *Epistemologias do Sul*, em 2010, em que Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses são os organizadores. Assim, “o pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 45).

Necessário se faz pensar em novas epistemologias que gerem conhecimento novo, como a do movimento negro educador, “que só não alimenta as lutas e constitui novos atores políticos, como contribui para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos que a enriqueçam no seu conjunto” (SANTOS apud GOMES, 2017, p. 10). Desse modo, a conceituação do termo ‘raça’ se dará no campo das ciências sociais e não em seu significado biológico, para uma maior compreensão no âmbito das relações étnico-raciais.

A conceituação de raça é abalizada como uma construção social, entretanto com quase nenhuma base biológica. A raça é fundamental, visto que os indivíduos classificam/ tratam o ‘outro’ em conformidade às ideias socialmente acolhidas. Dessa forma, Eduard Telles (2003, p. 38) assinala que “o uso do termo raça fortalece distinções sociais que não possuem qualquer valor biológico, mas a raça continua a ser imensamente importante nas interações sociológicas e, portanto, deve ser levada em conta nas análises sociológicas [e históricas]” (grifo do autor). Já para Munanga (2006), raça significa espécie, sorte, categoria.

Discutem-se a racialidade e a produção de conhecimentos no Brasil, pois, de acordo com Bento (2002, p. 48),

É oportuno salientar que *branquitude* é o reconhecimento de que raça, como um jogo de valores, experiências vividas e identificações afetivas, define a sociedade. Já *raça* é uma condição de indivíduo e é a identidade que faz aparecer, mais do que qualquer outra, a desigualdade humana (grifos do autor).

Nesse cenário, há estudos que, mesmo realizados em contextos distintos como os de Maria Aparecida Bento (2002) e Beverly Tatum (2003), apresentam em seu bojo que pessoas brancas não se sentem pertencentes a um grupo étnico-racial, ou não se importam com a sua identidade racial, visto que ser branco e viver como branco é a normativa reconhecida pela sociedade. À vista disso, informa MacDonald (2006), ainda que os cidadãos com fundamentação em determinações legais sejam iguais na perspectiva constitucional, segundo

rege o artigo 5^o da Carta Magna em seu inciso XLII, perpetuando a lógica liberal, ainda assim, podem ser desiguais na sociedade.

Com relação ao racismo, há um tensionamento ao tratar do tema. Munanga (2006, p.17) diz que “o racismo é sem dúvida um elemento cultural”. Assinala, ainda, que “toda e qualquer construção racista é baseada nas diferenças reais ou imaginárias. As diferenças unem e desunem tanto no nível do macrocosmo quanto no do microcosmo. Elas são fontes de conflitos e de inúmeras manipulações socioeconômicas e político-ideológicas” (idem). Nessa perspectiva, Antonio Sergio Guimarães (2002) complementa o sentido de racismo afirmando que essa é uma maneira de naturalizar a vida social, elucidando as diferenças, sejam elas pessoais, culturais ou sociais, passando a considerá-las como absolutamente naturais.

O racismo, para Fernanda Atrib (2021, p.231), está em todos os lugares. Ela afirma que:

A pessoa negra no Brasil não encontra o apoio em seus templos, igrejas, terreiros ou centros religiosos, pois suas necessidades vão além de doações materiais promovidos por campanhas de arrecadação ou práticas semelhantes. As comunidades religiosas, na sua maioria, não têm buscado meios de colaborar com o combate de comportamentos preconceituosos, que promovem tristeza, dor, problemas emocionais, violência, injustiça e até mesmo a morte. Campanhas de conscientização são praticamente inexistentes em ambientes religiosos e, quando propostas, sofrem censura; as razões para tal censura podem se embasar no conservadorismo e temor da não aceitação por parte da camada racial da sociedade — que não entende a diferença étnica como um obstáculo ou um privilégio. Os efeitos desta omissão refletem-se em diversos âmbitos, especialmente em relação à desigualdade sociorracial; perpetua-se, assim, o lugar em que cada pessoa negra ocupará na sociedade, a exemplo dos seus antepassados — o que provavelmente se reproduzirá em seus descendentes.

A autora demonstra que o racismo também é encontrado nas Igrejas, devido à omissão, por não procurar eliminar comportamentos preconceituosos, racistas. No âmbito religioso, segundo a autora, deveria ter campanhas que conscientizassem os religiosos quanto às práticas racistas, perpetuando nesse âmbito, a desigualdade racial.

Outrora, sabemos que, no período do Império, o catolicismo perpetuou-se como a religião oficial no Brasil. Desse modo, o art. 176 do Código Criminal de 1830, para exemplificar, justificava qualquer tipo de culto ou celebração, até mesmo uma propaganda acerca de religiões distintas ao catolicismo. O Código Penal de 1890, da mesma forma, instituiu mecanismos legais para confrontar os denominados “feiticeiros”. Apenas em 1891, com a promulgação da primeira Constituição da República, que o Estado se tornou laico e houve a separação entre religião e poder político. Desde então, houve a defesa através da lei, em relação

¹ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (...) XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei. (...). (BRASIL, 1988a, s/p.).

à liberdade religiosa. No entanto, esse fato não coibiu a prática da perseguição às religiões afro-brasileiras em toda a vigência do século XX, inclusive essa perseguição ocorre até a atualidade (ROCHA, 2022).

Para a Igreja de outrora, os negros eram descendentes de Cam. Desse mito, acaba surgindo o broto do racismo estrutural. Para Hiran Roedel (2020, p. 3), ao se buscar na Bíblia, “o balizamento do discurso da igreja católica no que concerne à legitimação ideológica da escravidão, especialmente do africano”, devido ao poder exercido pela Igreja católica, observa-se que esta instituição, “pelo poder que exercia, desempenhou papel central nesse processo, bem como atuou de forma decisiva para sua prática e, portanto, na construção do imaginário na Europa e no novo mundo” (idem).

O autor enfatiza que o papa Nicolau V, na época que principiava as grandes navegações, em pleno século XV, viu de maneira agradável, o contato estabelecido pelos europeus com os africanos, assinalando uma probabilidade da prática da escravidão. Desse modo, em meados de 1452, o referido papa aprovou que o rei de Portugal privasse tanto os mouros quanto os pagãos de sua liberdade (ROEDEL, 2020). De igual modo, o papa Inocêncio VIII, em 1488, aceitou “um presente de Fernando da Espanha de uns cem mouros e distribuiu-os entre os cardeais e a nobreza” (DAVIS, 2001, p. 122), o que demonstra que os papas eram a favor da escravidão.

Roedel (2020) parte agora para Cam, filho de Noé na Bíblia Sagrada, em que um dos filhos, Canaã, foi amaldiçoado pelo pai (“Maldito seja Canaã; seja servo dos servos de seus irmãos”), por ter visto a sua nudez, o que era proibido ao povo hebreu. A descendência de Cam, portanto, “originou os povos africanos, ameríndios e parte dos asiáticos e da Oceania” (ROEDEL, 2020, p. 4). Assim sendo, na visão do autor, os descendentes de Cam, que seriam os africanos, ameríndios e parte dos asiáticos, nesse contexto, tinham que ser subservientes, subjugados, conforme o entendimento bíblico, nascendo, assim, o mito de Cam, de que os negros deveriam ser escravizados, ‘servos dos servos’.

Abordando uma outra temática, com relação ao termo ‘mestiçagem’, sabe-se que o brasileiro é constitutivo de três raças, a saber, a branca, a negra e a indígena. Sendo absolutamente distintas, essas três raças podem juntas formar uma nação bastante original, constituindo um povo brasileiro devido ao processo de mestiçagem (MUNANGA, 2019). Entretanto, Ramos (2019) cita que, em meados de 1970, pareceu estar em curso a diminuição da população negra (pretos e pardos), visto que o governo militar da época queria retirar do censo o quesito raça/cor. Para Nascimento (2016), seria a ação final para que a população negra brasileira fosse sumariamente eliminada. Ou seja, o apagamento do elemento negro com a finalidade primeira de embranquecer a nação brasileira.

Nesse panorama apresentado, caso os mestiços fossem associados aos pretos, o contingente branco poderia passar a ser uma minoria no país, no entanto, se fossem classificados como próximos à branquitude, seria o inverso, o que acabaria por enfraquecer o quantitativo negro em conformidade ao excerto de Giorgio Mortara,

Aqueles nascidos de uniões entre pessoas de cor parda e negra são classificados como brancos; e através de reclassificações o grupo negro perde grande quantidade e ganha muito pouco, o grupo pardo ganha muito mais do que perde, e o grupo branco ganha muito e não perde nada (apud NASCIMENTO, 2016, p. 90).

Nessa classificação, ao termo “pardo” “cabem os mulatos, os caboclos e todos os que não se consideram brancos, negros, amarelos ou indígenas” (CARNEIRO, 2011, p. 59). Todos aqueles que não se aceitam como negros, amarelos ou indígenas se deparam com “uma zona cinzenta onde possam se abrigar, se esconder e se esquecer de uma origem renegada” (idem).

De acordo com a definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), o termo "pardo" abrange aqueles indivíduos que possuem ascendência multirracial, como os mulatos, caboclos, cafuzos, mamelucos e mestiços. Assim sendo, conforme Eliane Costa e Lia Schucman (2022, p. 468), são pessoas que descendem de “pessoas pretas e brancas; pretas e indígenas; brancas e indígenas”, ou seja, indivíduos de “diferentes origens raciais”. No entanto, do ponto de vista biológico, indivíduos com distintas origens raciais, para exemplificar, filhos nascidos de uma relação entre indivíduos pretos e brancos, podem apresentar uma aparência fenotípica que socialmente é considerada como sendo preta, enquanto outros indivíduos com a origem multirracial igual podem apresentar uma aparência que é classificada como parda, ou até mesmo serem classificados com o fenótipo de brancos.

Já em relação à morena/mulata, ocorre a objetificação histórica da mulher negra no Brasil, conhecida como mulata, amplamente presente no imaginário cultural do país, através do estereótipo de subserviência profissional e sexual. Essa imagem, que é mantida viva pelo passado de escravidão, deu origem ao ícone da ‘mulata profissional’, uma mulher sensual e produto dos meios midiáticos de comunicação, responsáveis por comercializar e glamourizar essa imagem em todo o mundo (CUNHA; PAIVA, 2017).

Observa-se, portanto, a coisificação e a erotização da mulher negra na esfera social e na cultura brasileira, que se trata do racismo estrutural. Nesse âmbito, as autoras Costa e Schucman (2022, p. 469) afirmam em relação ao colorismo, ao pardo, ao branco, ao negro:

Desta forma, queremos ressaltar que, além do pardo que pertence ao grupo racial negro (seja ele escuro ou claro), há também um branco de origem multirracial que, pela definição do IBGE, pode se definir como pardo. Ele é o branco “encardido” (SCHUCMAN, 2014, grifo nosso), o branco descendente de negro (SOUZA, 2020), o branco miscigenado com indígena, o branco com características identificadas como “nortistas”, “nordestinas” ou mesmo “cearenses”. Ele tem pele branca/morena clara/creme e tende a ter cabelo liso ou ondulado. Diferentemente do branco branquíssimo, ele é automaticamente visto como brasileiro, como não europeu.

Vê-se que o apagamento dos negros e pardos se iniciou desde os primórdios, até com legislação que embasasse esse apagamento negro. Tem-se o período em que foi criado o Decreto-Lei n. 3.688 de 03 de outubro de 1941, a Lei das Contravenções Penais, mais conhecida como a Lei da vadiagem (BRASIL, 1941). Essa lei, em seu artigo 59, cita:

Vadiagem

Art. 59. Entregar-se alguém habitualmente à ociosidade, sendo válido para o trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios bastantes de subsistência, ou prover à própria subsistência mediante ocupação ilícita:

Pena - prisão simples, de quinze dias a três meses (BRASIL, 1941, s/p).

Essa lei simbolizava uma nova forma de controle da população negra urbana pós-abolição, ou seja, a população egressa do sistema escravocrata. Tinha-se, portanto, um instrumento legal que influenciava na segregação racial urbana no princípio do século XX, no Rio de Janeiro, então capital do Brasil (PAULINO; OLIVEIRA, 2020), o que demonstra que o racismo é uma política de Estado.

Nesse âmbito, as autoras afirmam que, após a escravidão, o negro viu-se em uma situação desfavorável:

Constituindo-se como uma mão de obra desvalorizada para o trabalho urbano e sem terras que pudesse cultivar, aos recém-libertos, que não se mantiveram sob o jugo dos seus antigos senhores, restava tentar a própria sorte e inserir-se como trabalhadores assalariados no campo ou nas cidades. Ocorre que parcela considerável dessa população se deslocou para os meios urbanos, e um grande contingente não foi absorvido pelo mercado de trabalho, permanecendo sem qualquer ocupação, vagando pelas cidades ou fomentando o mercado informal, submetendo-se aos subempregos e à baixa remuneração (PAULINO; OLIVEIRA, 2020, p. 95).

Nesse cenário, os negros ex-escravizados andavam a esmo e, segundo o Estado, causavam um inchaço populacional, uma vez que um enorme número de indivíduos não conseguiu ser absorvido pelo mercado de trabalho da época. Desse modo, o Estado queria deixar a capital do Rio de Janeiro ‘mais aprazível’, afastando os negros desempregados do centro urbano, por serem ‘indesejáveis’, deixando-os à míngua. Para Lilia Mortiz Schwarcz (2012), houve uma marginalização violenta dos egressos da pós-abolição, e o contingente de negros libertos alterou tanto as cores quanto os costumes da sociedade que vigorava outrora.

Com a ‘lei da vadiagem’, ou seja, com o Decreto-Lei n. 3.688 de 03 de outubro de 1941, já mencionado, buscou-se coibir/prender/mitigar/controlar os indivíduos egressos da escravidão que se encontravam desempregados, um viés do aparelho repressivo e ideológico do Estado.

Diante disso, viu-se a política do branqueamento, após a abolição da escravatura, um ano depois, em 1889, quando proclamou-se a República no Brasil. Esse novo sistema político, no entanto, não garantiu ganhos vantajosos, sejam eles materiais ou simbólicos que valorizassem a população negra (DOMINGUES, 2007).

Muito pelo contrário, após a abolição, passou a ser sumariamente marginalizada, em consonância com George Reid Andrews (1991, p. 32),

[...] seja politicamente em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e as outras formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da “teoria do branqueamento”; seja ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus.

Nesse âmbito, buscando modificar esse cenário de marginalização no despontar da República, os ex-escravizados, agora libertos, e os seus descendentes estabeleceram os movimentos de mobilização racial negra no país, formando, em princípio, diversos grupos, sejam clubes, grêmios e associações, em alguns estados do Brasil (DOMINGUES, 2007).

Assim, vê-se que, nessa época relacionada à República,

O valor de um grupo étnico é aferido pela sua maior ou menor fecundidade em gerar tipos superiores, capazes de ultrapassar pelo talento, pelo caráter ou pela energia da vontade, o estalão médio dos homens de sua raça ou do seu tempo. [...] Em todas as raças humanas, mesmo as mais baixamente colocadas na escala da civilização, esses tipos superiores aparecem: *não há raça sem eugenismo*. [...] Quando duas ou mais raças, são postas em contato num dado meio, as raças menos fecundas estão condenadas, mesmo na hipótese da igualdade do ponto de partida, a serem absorvidas ou, no mínimo, dominadas pela raça de maior fecundidade. Esta gera senhores; aquelas, os servidores. Esta, as oligarquias dirigentes; aquelas, as maiorias passivas e abdicatórias (VIANNA, 1956, p. 153).

Nessa perspectiva apresentada, Iray Carone (2018, p. 19) afirma que:

Forjada pelas elites brancas de meados do século XIX e começos do XX, a ideologia do branqueamento foi sofrendo importantes alterações de função e de sentido no imaginário social. Se nos períodos pré e pós-abolicionistas ela parecia corresponder às necessidades, anseios, preocupações e medos das elites brancas, hoje ganhou outras conotações – *é um tipo de discurso que atribui aos negros o desejo de branquear ou de alcançar os privilégios da branquitude por inveja, imitação e falta de identidade étnica positiva*. O principal elemento conotativo dessas representações dos negros construídas pelos brancos é o de que o branqueamento é uma doença ou patologia peculiar a eles (grifo da autora).

Mais uma vez, comprova-se o processo de racismo velado, já desvelado por Nascimento (2016), especialmente com o foco na dimensão cultural da sociedade e com relação à desconstrução do mito da democracia racial, pois, segundo o autor, o mito possui a proposta de apagar a presença negra na construção do país.

De acordo com Carneiro (2011, p. 61),

Em primeiro lugar, a miscigenação vem dando suporte ao mito da democracia racial, na medida em que o intercuro sexual entre brancos, indígenas e negros seria o principal indicativo de nossa tolerância racial, argumento que omite o estupro colonial praticado pelo colonizador sobre mulheres negras e indígenas, cuja extensão está sendo revelada pelas novas pesquisas genéticas que nos informam que 61% dos que se supõem brancos em nossa sociedade têm a marca de uma ascendente negra ou índia inscrita no DNA, na proporção de 28% e 33%, respectivamente.

A cada novo Censo, observa-se uma novidade, o crescimento dos que se autodeclaram pretos, indígenas e brancos, diminuindo, portanto, a proporção daqueles que se autodeclaram pardos. Esses últimos começam a abandonar esta zona de ambiguidade (cinzenta) e se decidem em relação à sua identidade racial, optando por se identificar como branco, negro ou indígena.

Para Carneiro (2011), a construção ou destruição da identidade étnica e racial é um fenômeno histórico. Esse aumento no número de pessoas que se autodeclaram pretas sugere que antes, possivelmente, se autodeclaravam como pardas. O que indica que estamos passando por mudanças, abandonando a indefinição racial, para enfrentar, como nos diz Hélio Santos (2008), "a dor da cor" ou da raça. Talvez, finalmente, possamos curá-las.

Sabe-se que, na atualidade, segundo dados do 2º semestre de 2022 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), em cada 5 pessoas, moradoras da Bahia, uma se declara preta.

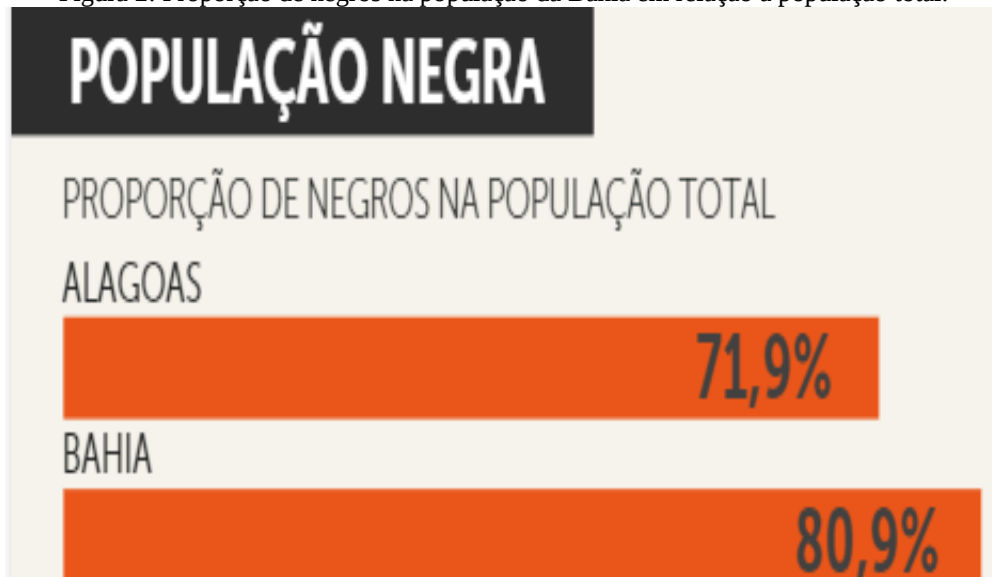
De acordo com os dados do IBGE (2022), a quantidade de pretos e pardos juntos no Brasil (negros) é de 55,8% da população (Figura 1), o que equivale a 115,965 milhões de pessoas, uma vez que a população brasileira em sua totalidade em conformidade ao Censo de 2022 (IBGE, 2022a) é de 203.062.512 pessoas. Já na Bahia, a população de pretos e pardos (negros) é de 80,9%, (Figura 2) o equivalente a 11,994 milhões de pessoas (Figura 3).

Figura 1: Proporção de negros na população brasileira.



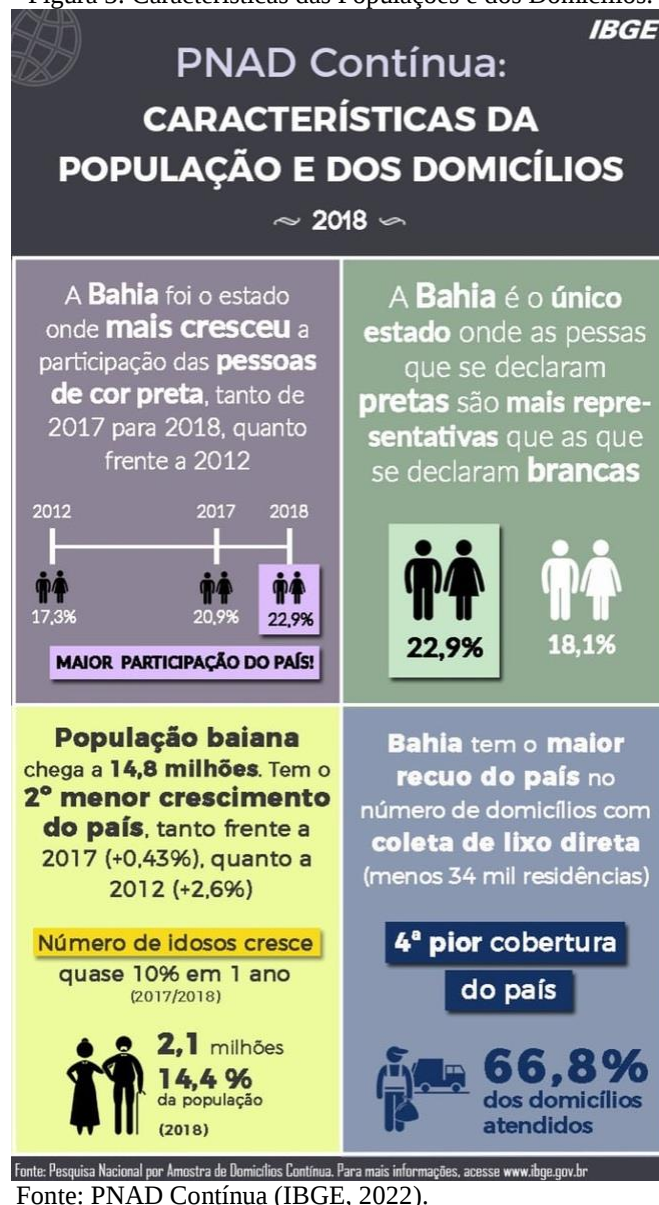
Fonte: <https://www.dieese.org.br/infografico/2022/populacaoNegra2022/index.html?page=3>.

Figura 2: Proporção de negros na população da Bahia em relação à população total.



Fonte: <https://www.dieese.org.br/infografico/2022/populacaoNegra2022/index.html?page=3>.

Figura 3: Características das Populações e dos Domicílios.



De acordo com a Figura 3, verifica-se que a Bahia foi o Estado em que houve maior crescimento do número de pessoas pretas de 2012 a 2018. Demonstra também que as pessoas negras são mais representativas que as brancas.

O negro não apenas povoou o Brasil, mas deu-lhe prosperidade econômica através do seu trabalho, trouxe também as suas culturas que deram o *ethos* fundamental da cultura brasileira. Vindos de várias partes da África, os negros trouxeram as suas diversas matrizes culturais que aqui sobreviveram e serviram como patamares de resistência social ao regime que os oprimia e queria transformá-los apenas em máquina de trabalho.

Além de comprovar o seu valor, não que precisasse, o negro trouxe para o Brasil ganhos políticos, democráticos e pedagógicos significativos para a sociedade e desde a pós-abolição soube com capacidade e desenvoltura conduzir o seu espaço, não só para o seu benefício imediato, mas para o amadurecimento de uma consciência de orientação racial e de africanidade do povo brasileiro.

3.2 Questões identitárias e educacionais – a diversidade racial, o racismo e o preconceito na escola pública – a efetivação da Lei n. 10.639/2003 na educação básica

Há um momento de mudanças expressivas na sociedade brasileira e no contexto das relações étnico-raciais. Ao longo de vinte anos, o Brasil viveu um processo de aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito, em especial no período de 2003 e o início de 2016, quando governos de esquerda comprometidos com a superação das desigualdades e sensíveis às demandas dos movimentos sociais assumiram o governo federal e os de alguns estados e municípios (GOMES, 2017).

Nesse conjunto de transformações, surge um tensionamento entre a identidade e diversidade como extensões que constituem o panorama atual das políticas educacionais brasileiras. Assim, Kabengele Munanga (2005) não compreende por que classificam a diversidade humana em raças distintas, ainda que os conceitos e as classificações que existem são ferramentas que operacionalizam o pensamento humano e sejam incompreensíveis para se explicar a diversidade racial.

De acordo com Lima (2015, p. 9), a escola tradicional direciona para “a desmobilização das diferenças, tornando-as falsas homogeneidades”. Salienta que esse aspecto possui relação com “as heranças da educação brasileira, que são apoiadas no paradigma jesuíta de um único saber válido, consubstanciado na fé católica, língua e cultura únicas” (idem).

A autora afirma que, nesse contexto, os saberes populares de nada valem, ainda mais no que se refere aos negros e negras. Portanto, a escola necessita minimizar estereótipos e não reproduzi-los, combater as discriminações que aparecem com uma educação antirracista, uma vez que o seu papel é formador e informador, pois a escola é difusora de conhecimentos (LIMA, 2015).

Questiona-se, portanto, como a escola recebe, ao longo dos anos e décadas, os negros e negras, diferenciados dos heróis e heroínas (brancos e brancas, em sua maioria esmagadora), encontrados nos livros didáticos da atualidade, que são obrigados, segundo Lima (2015, p. 10), “por um contexto marcadamente racista, a abandonarem a sala de aula para o exercício de

profissões diversas?”. Lima (2015), então, cita a sua opinião acerca da relação entre brancos e negros, afirmando que ela é mais uma militante antirracista e defensora da igualdade racial.

Percebe-se que as escolas, por suas matrizes e histórico, adota uma falsa igualdade entre os diferentes, tendo como modelo a tez clara, os cabelos lisos, o nariz afilado, sendo essa a concepção de beleza largamente difundida nas mídias sociais, escritas, virtuais e televisivas, inclusive em propagandas, que mostram mulheres e homens brancos.

Assim, tanto a menina negra quanto o garoto negro, acabam se mutilando para se enquadrar neste padrão. Não adianta a professora dizer que todos são iguais se a menina negra acaba sendo agredida pela cor da sua pele ou por ter um cabelo diferente. Essa mesma criança, ao assistir um programa infantil na televisão, se depara com apresentadores brancos; ao abrir o livro didático, encontra poucos ou nenhum rosto negro. É preciso pensar, então, em uma escola plural e diferente, onde professores tenham uma formação com o foco em uma educação antirracista.

Em referência à identidade, Hall (2003, p. 38) diz que “a identidade é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. Ela permanece incompleta, está sempre “em processo”, “sendo formada”.

Nesse contexto, para Munanga (2019, p. 18),

A identidade que é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio, pois seus constitutivos são escolhidos entre os elementos comuns aos membros do grupo: língua, história, território, cultura, religião, situação social, etc. Esses elementos não precisam estar concomitantemente reunidos para deflagrar o processo, pois as culturas em diáspora têm de contar apenas com aqueles que resistiram, ou que elas conquistaram em seus novos territórios.

Em um contexto adverso, é preciso lutar pela construção de uma identidade que abarque as particularidades, para que alunos negros ocupem os diferentes espaços da sociedade, mesmo que tenham que lutar cotidianamente para destruir ideias que estão presentes na mentalidade coletiva da sociedade brasileira (racismo estrutural). A identidade racial – assim como sua consciência enquanto indivíduo e grupo – é um dos temas relevantes para lutar contra os fatores embriagados de racismo.

Nesse cenário apresentado, segundo Munanga (2012, p. 6),

A identidade negra no Brasil de hoje se tornou essa realidade da qual se fala tanto, mas sem definir no fundo o que ela é ou em que ela consiste. A identidade objetiva apresentada através das características culturais, linguísticas e outras descritas pelos estudiosos muitas vezes é confundida com a identidade subjetiva, que é a maneira como o próprio grupo se define e ou é definido pelos grupos vizinhos.

Dessa forma, é necessário dar relevância aos aspectos identitários e educativos dos indivíduos, de modo geral, mas também à questão da identidade relacionada aos aspectos identitários dos alunos, que se encontram em desenvolvimento, em ampla formação, uma vez que a não sensação de pertença pode impedir ou dificultar a apropriação da identidade inerente a cada aluno na trajetória escolar e as relações étnico-raciais estabelecidas por esses alunos.

Vale mencionar a compreensão apresentada por Domingues (2007), em seu artigo, *O Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos, a imprensa negra, as associações*. Nesse sentido, aponta a importância da luta do movimento negro no Brasil, que possui como característica a luta dos “negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente”. Entre eles, podemos identificar os preconceitos de discriminação social e racial, além do processo de marginalização no mercado de trabalho, no campo da educação, na participação política, na representação social e cultural.

Nesse contexto, o movimento negro possui como concepção, a raça e a identidade de seus integrantes no âmbito das relações étnico-raciais. Ademais, é necessário trazer como possibilidade a conscientização e a mobilização; as pautas precisam encontrar-se comprometidas com a modificação e ascensão da população negra na sociedade, quer seja na escola ou nos extramuros das unidades de ensino.

Desse modo, segundo Domingues (2007), as ações políticas do movimento negro unificado se desdobraram para o campo educacional com ações previstas para que os conteúdos programáticos sofressem revisão por transmitirem mensagens de preconceito nos materiais didáticos. Outra ação foi referente a uma proposta de formação continuada para professores (as) realizarem uma capacitação na área de pedagogia interétnica, bem como uma revisão na história do negro e no seu papel da construção da história do Brasil, por fim, a bandeira da inclusão do ensino de história da África nas escolas.

Há um questionamento que também necessita ser problematizado para diálogos possíveis, que diz respeito à necessidade de representatividade de autores e autoras negros e negras em livros, didáticos ou não, que apresentem o (a) negro (a) como protagonista. Isso seria muito relevante pelo fato de múltiplas obras trabalhadas nas unidades de ensino terem como intenção, voluntária ou involuntária, estigmatizar, marginalizar e negar a identidade negra (DOMINGUES, 2007).

Assim, podemos lembrar de Boaventura de Souza Santos, em seu livro, *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, quando ele reporta a essa negação. Negação do negro, da sua cultura. Para tanto, Santos (2006) cita o termo *epistemicídio*, que seria, para ele,

a negação, o aniquilamento de saberes, de conhecimentos e de culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental. O autor retoma esse termo em suas obras posteriores.

Nesse âmbito, Souza (2021) afirma que é preciso pensar na vida emocional dos negros, mais especificamente nas reflexões sobre o custo emocional da negação ocorrida em relação a sua própria cultura, negação da sua cor, da sua pele, do seu próprio corpo, considerada, na psicologia, a referência inicial sobre a questão racial. A autora demonstra que o negro foi rejeitado pelo seu aspecto exterior e explana que é preciso um raro grau de consciência para reverter este quadro. Assim, é necessário que tanto a cor quanto o corpo do negro sejam valorizados com o valor real da sua beleza.

Nilma Lino Gomes, ao escrever/tecer o texto da apresentação do livro *Negritude*, de Kabengele Munanga, assevera sobre a negação da cultura negra que é preciso ter a tomada de consciência,

[...] a afirmação e a construção de uma solidariedade entre as vítimas do próprio racismo, possibilitando uma reabilitação dos valores das civilizações destruídas e de culturas negadas”. Questões que estão no cerne da negritude como conceito e movimento. Questões que atravessam as muitas e diversas experiências de construção da identidade negra no Brasil e na diáspora africana (GOMES, apud MUNANGA, 2012, p. 5).

Observa-se que os relatos que se reproduzem acompanham esse desenrolar, esse desvelamento e dão espaço para epistemologias inovadoras no lugar do *epistemicídio*². É uma tentativa de reflexão, valorização e fomento da cultura, estética, política e economia e, ainda, outras questões que possuem vínculo com o contributo do negro na sociedade brasileira, tanto no que se refere à beleza quanto em relação à vestimenta e culinária africanas.

Gomes (2017, p. 17) cita que muito temos aprendido com o Movimento Negro Brasileiro, visto que

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

Esse movimento social colocou em pauta discussões relevantes acerca do racismo, discriminação racial, desigualdade e igualdade racial, ações afirmativas, africanidades, educação das relações étnico-raciais, antirracismo, identidade, entre outras temáticas

² De maneira geral, refere-se à explicação do desenrolar do processo de colonização europeia com homens brancos. O imperialismo, da mesma forma, desempenhou um papel crucial para a consolidação do epistemicídio que, por sua vez, contribuiu para a destruição dos saberes, conhecimentos e da cultura que não estavam internalizados pela cultura branca (SANTOS; MENESES, 2010).

igualmente fundamentais. Tornou relevante a “corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África, para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade” (GOMES, 2017, p. 18). É preciso que pessoas anônimas, negras e negros, atuem na superação do racismo e na afirmação da identidade, da cultura e da vida, da população negra, presentes no cotidiano da sociedade brasileira.

Em relação à identidade, no final do século XIX e início do século XX, pensadores que faziam parte da elite brasileira buscavam referências para o Brasil, em ideias divulgadas em países da Europa e Estados Unidos – visto que a nação brasileira havia passado por um processo de colonização –, a partir de perspectivas de desenvolvimento de teorias direcionadas ao campo racial. Essa alternativa vislumbrava mostrar caminhos para que se construísse uma identidade brasileira e sua nacionalidade. Estas eram exibidas como problemas, possuindo como razão a diversidade racial (MUNANGA, 2019).

As lutas por igualdade e respeito às diferenças continuam sendo constantes em vários setores da sociedade, entre eles, e talvez o mais importante, encontra-se o ambiente escolar, que se apresenta como o lugar da mudança, das falas diversas, do universo em transformação e de um devir que nos espera cotidianamente.

As discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual são dilemas que, para serem resolvidos, precisam ser desnaturalizados, e esse processo de desnaturalização passa, necessariamente, pela informação séria que instrumentaliza professores e outros setores das unidades de ensino no desenvolvimento de projetos voltados ao respeito da pluralidade (característica fundamental da escola) e enfrentamento a todo tipo de preconceito que se apropria das falas e atitudes das pessoas no espaço escolar. É preciso, portanto, compreender o trabalho da questão da diversidade e combate ao preconceito em sala de aula (BRASIL, 2007).

Existem demandas apresentadas pela sociedade no que diz respeito à diversidade e à sua importância no ambiente escolar que podem ser vistas como resultado de vários questionamentos apresentados de forma pertinente acerca da pluralidade vivenciada na escola e que por esse motivo necessita de olhares mais equânimes.

A educação brasileira encontra-se em um momento propício em que escolas e profissionais buscam transcender as concepções e práticas voltadas para o desenvolvimento dos educandos e se abrem para uma visão plural em busca de uma educação qualitativa em consonância com a formação humana e diversidade.

Nesse âmbito, entram as questões étnico-raciais (SILVA, 2007) devido ao preconceito existente em sala de aula entre alunos, em que muitos, inclusive negros, são racistas com outros de cor igual a sua, demonstrando a sensação de não pertencimento étnico-racial. Segundo Maria

do Socorro Araújo Chemim (2013), um dos desafios é transpor os limites da seleção cultural e efetivamente estabelecer uma democracia racial que vise à diversidade e combate ao preconceito nos espaços escolares.

As estruturas curriculares dos cursos de graduação ficaram atadas ao foco conteudista eurocêntrico e historiográfico. Verifica-se que, nos últimos 30 anos, a cultura acadêmica/escolar referiu-se a contextos de escravidão e expansão capitalista, não alcançando o estímulo à alteridade do currículo que proporcionasse mudanças efetivas na questão do preconceito, racismo, *bullying* e discriminação (FERREIRA, 2002; FLORES, 2006).

Em se tratando de práticas inclusivas, remete-se à conceituação de escola inclusiva, que em seu cerne faz referência a um padrão de instituição que dá valor às práxis educativas que estão em consonância à diversidade dos alunos, atendendo as suas necessidades acadêmicas e socioemocionais que se tornam evidentes no espaço escolar (COMENIUS, 2012).

Nessa perspectiva apresentada, para prosseguir em uma política de educação inclusiva, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas, práticas e culturas que deem ênfase ao respeito às diferenças e à contribuição ativa dos alunos para a edificação de um conhecimento compartilhado.

Existem múltiplas maneiras de trabalhar, em sala de aula, que possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades para lidar com os temas relacionados à diversidade e preconceito, que realmente contribuam de forma efetiva para combater o preconceito, tais como: debates, palestras, seminários, oficinas, aulas com explanação acerca da diferença entre racismo, preconceito, discriminação, abordando, ainda, aspectos concernentes à diversidade, pois percebe-se que o trabalho com a diversidade é de grande relevância para a construção de um cidadão que respeita as diferenças.

De acordo com informações contidas em Brasil (2007), é importante ressaltar a importância, também, da consolidação de projetos com o tema da diversidade na escola, algo que deve ser feito de forma gradativa com os alunos; e sua execução pode acontecer por meio de aulas expositivas, dinâmicas, músicas e vídeos voltados para as questões de gênero, sexualidade e raça.

Nessa perspectiva, pode-se primar por estabelecer normas de conduta com o foco no respeito ao outro, entendendo-se que visibilidade, tratamento digno e medidas diferenciadas aos considerados diferentes pelos que se consideram iguais contribuem com o alcance da equidade, acesso e respeito em sala de aula (BRASIL, 2007).

O professor, como mediador do ensino, pode colaborar para a interação dos seus alunos favorecendo o desenvolvimento da empatia e respeito entre eles, através do diálogo, vídeos,

filmes que demonstram o quanto o preconceito em sala de aula e nos espaços extraescolares é nocivo ao aluno, e todos que convivem com ele e a sociedade em geral (BRASIL, 2007).

A forma visualizada de cultura escolar passou a ter um enfrentamento após a Constituição Federal de 1988, que introduziu o combate ao racismo, criminalizando-o, inclusive está contido em suas leis, um projeto relevante de igualdade racial. Voltando à Carta Magna, ela reza em seu art. 215 que, após a sua promulgação, o Estado passa a proteger “as manifestações culturais afro-brasileiras” (BRASIL, 1988).

Em seu art. 242 da lei maior consta que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988). Entretanto, o racismo e o preconceito, nas suas mais diversas formas, ainda são latentes em vários âmbitos, inclusive no institucional/escolar.

Quem não já ouviu um candidato político em busca de uma aproximação do seu “curral eleitoral” pronunciar em um comício que sua antiga empregada era uma Mãe Preta, descrevendo que ela lhe curava as dores com rituais de benzedeira e folhas de arruda? Assim, muitos (negros/pardos) permanecem isolados nos terreiros, periferias, favelas e subúrbios e, por vezes, são temas de dissertações de mestrado e teses de doutorado, sociológicas ou antropológicas (TRAGTENBERG, 2006).

Observa-se, ao fazer uma análise com mais criticidade, que, no tocante à História, é admissível sustentar a tese de que, com exceção dos estudos relacionados ao tráfico e à escravidão, tanto a África quanto o africanismo foram pouco considerados pela tradição historiográfica brasileira. O Brasil possui uma dívida imensurável com a África, visto que a cultura negra dá o tom e a cor, o ritmo e o sabor à vida da nação brasileira, mas também esse peso deveria ser mensurado na política e na vida do cidadão desse país (SANTOS, 2001).

Partindo desse pressuposto, sabe-se que os afro-brasileiros padecem, ao longo do tempo e ainda na atualidade, de uma condição que gera uma seleção natural e pouco aparecem nos conteúdos e currículos de História (MUNANGA, 2019). Muitos estudiosos/pesquisadores admitem que “sem a historicidade da África e dos afro-brasileiros, as temporalidades do Brasil ficariam incompletas, e quiçá, ininteligíveis” (MOTA, 2000, p. 17).

Com a promulgação da lei afirmativa, Lei n. 10.639/03, em 09 de janeiro de 2003, alterando a Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, instituiu-se no currículo oficial da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) da Rede de Ensino no Brasil, a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e cultura africana e afro-brasileira” (BRASIL, 2003).

Esse foi um grande marco na educação do país, um dos principais avanços, visto que principia uma maneira de evidenciar a participação dos afro-brasileiros na história da nação brasileira, valorizando-os (CARNEIRO, 2011). Outro avanço, trata-se da inclusão no calendário escolar, em conformidade ao art.79-B da LDB 9.394/96, do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

Alguns anos depois do referido acontecimento que mudou a visão de muitos brasileiros, promulgou-se a Lei n. 11.645/08, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (BRASIL, 2008).

Diante desses avanços, após as leis afirmativas, os negros, assim como os indígenas, que antes da promulgação dessas leis supracitadas, “eram acionados apenas como participantes na composição da sociedade”, passam a ser agora, acionados “como agentes sociais participantes” (COELHO; SILVA, 2021, p. 567).

Esse posicionamento é sustentado por Coelho e Coelho (2015), ao se oporem ao caráter simplificador e reducionista no que se refere à contribuição do negro e indígenas na formação cultural do povo brasileiro, assinalando que o mito das três raças, que põe “o branco como protagonista e o negro e os indígenas como coadjuvantes na participação cultural e social” (COELHO; COELHO, 2015, p. 13) conforma distintas narrativas didáticas.

O mito das três raças, seria, portanto, de acordo com Roberto DaMatta (2011), na nomeação do branco, negro e indígena como elementos de composição do povo brasileiro. Entretanto, o mito põe em primeiro lugar, o branco, e o negro e o indígena, como inferiores em relação à hierarquia social da formação do povo da nação brasileira

Com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), era imperativo que ocorresse a adequada aplicação dessas diretrizes. Desse modo, como cita Emília Viotti da Costa (1998), é preciso que a democracia racial não seja apenas um mito e que efetivamente o negro e o afro-brasileiro tenham a sua representação social que os coloquem como protagonistas da História e tenham expressividade na realidade social e educacional.

Circe Maria Fernandes Bittencourt (2009) informa que, no Brasil, até os livros didáticos de História têm sido os mais investigados pelos pesquisadores, e foram igualmente muito comuns análises dos conteúdos escolares em uma pesquisa ideológica. Aos poucos, essas abordagens foram sendo acrescidas de outros aspectos referentes aos conteúdos, como

defasagens ou clivagens entre a produção acadêmica e a escolar ou ausências ou estereótipos de grupos étnicos ou minoritários da sociedade brasileira.

A educação brasileira, apesar dos esforços dispendidos, não tem primado pela igualdade. Deve haver estratégias educativas que atuem no campo dos valores e cultura democrática (FREIRE, 1996) e étnico-racial (FLORES, 2006). A educação forma o indivíduo e o transforma, uma vez que esse processo de transformação se dá à medida que ele busca informações que geram o conhecimento. O educador entra nesse contexto como um mediador do aluno, auxiliando-o no ensino-aprendizagem.

De acordo com Anete Abramowicz, Tatiane Rodrigues e Ana Cristina Cruz (2011), à medida que a história caminha, homens comprometidos com o ser humano e com as diversidades existentes, em suas pesquisas pedagógicas buscam justificativas para o desenvolvimento deste sujeito, que é o componente central da problemática e solução das reflexões político-pedagógicas existentes. O ato de educar remete à reflexão sobre a prática educativa vivenciada pelo educador/educando na história da sociedade antirracista.

No processo educativo, segundo Abramowicz e Gomes (2010), tanto o professor quanto o aluno têm por missão organizar-se nos pilares do conhecimento: aprender a conhecer, no qual aprender a aprender é beneficiar-se das oportunidades oferecidas ao longo da vida; aprender a fazer é adquirir competência para enfrentar situações e vivenciar experiências bem sucedidas no contexto social existente; aprender a conviver significa desenvolver a compreensão do outro e com este outro realizar projetos, respeitar os valores culturais e étnico-sociais.

Desse modo, verifica-se a importância de se trabalhar em conformidade com as leis afirmativas, demonstrando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana bem como Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que se encontram em consonância com as DCNERERs (BRASIL, 2004), para que ocorra a reflexão sobre as formas de vida e de organização social nos tempos e espaços de outrora e atuais com destaque para a contribuição do negro no Brasil de outrora e contemporâneo, desfazendo-se, assim, o mito da democracia racial.

Aprende-se que diversidade se manifesta pela pluralidade de identidades, por diferentes raças, cor, gênero, crença, orientações sexuais e outras manifestações, e que o ambiente escolar é onde se encontram essas diferenças em evidência. Compreende-se que o trabalho com a diversidade na educação é uma realidade necessária para se construir uma sociedade democrática e justa, portanto, verifica-se a necessidade da implementação de práticas voltadas ao combate de quaisquer tipos de preconceitos, sejam eles de raça, credo, etnia, gênero e outras, pois o respeito à diversidade é fundamental para a garantia da formação para a cidadania e a

qualidade do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2007). O educador, inserido num contexto de criação de políticas afirmativas, deve sempre proporcionar aos seus alunos um ambiente que priorize e estimule o respeito à diversidade, formando cidadãos que respeitam e se preocupam uns com os outros.

4. A PESQUISA NO “CHÃO DA ESCOLA” – A CIDADE DE ALCobaÇA E O CEA: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA, DAS QUESTÕES IDENTITÁRIAS E EDUCACIONAIS, DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A pesquisa descrita a seguir foi realizada com alunos dos 8º e 9º anos do Centro Educacional de Alcobaça, por isso faz-se necessário discorrer sobre a cidade lócus da pesquisa, Alcobaça, e sobre o CEA, escola que subsidiou a pesquisa-ação existencial.

O município onde se localiza a escola, lócus deste estudo, Alcobaça, está situado no extremo sul baiano, região conhecida como Microrregião Costa das Baleias, localizada entre o arquipélago de Abrolhos e a baía de Porto Seguro, a 832 km de distância da capital (Salvador) (IBGE, 2022).

4.1 Breve histórico do Município de Alcobaça

No Município de Alcobaça - BA, cuja área territorial é de 1.477.929 km² (Figuras 4-5), a população residente é de 24.520 pessoas, a densidade demográfica é de 16,60 hab/km² conforme dados do IBGE (2022b), e o índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,608, em dados de 2010 (Figura 6).

Figura 4: Mapa de Alcobaça - Bahia.



Fonte: <https://guiamapa.com/ba/alcobaca> (2023).

Figura 5: Mapa da Bahia com a Localização de Alcobça.



Fonte: Google Maps (2020) (Adaptado).

Figura 6: Dados de Alcobça - Bahia.



Fonte: IBGE (2022b). <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/alcobaca.html>.

A população de negros e pardos (pretos) do município de Alcobça, conforme os dados do IBGE (2010), é de 9.738 (Tabela 1). Não há dados mais atualizados no *site* do IBGE em relação ao quantitativo de negros e pardos em Alcobça.

Tabela 1: Características étnico-raciais.

Raça/Cor	Urbano	Rural
Branca	2.041	1.419
Negra	2.431	2.754
Amarela	130	127
Parda	5.316	6.984
Indígena	34	35
Total	9.952	11.319

Fonte: IBGE (2010). <https://infosanbas.org.br/municipio/alcobaca-ba/>.

Alcobaca foi fundada em 12 de novembro de 1772, quando ainda era chamada de vila de São Bernardo de Alcobaca. Cidade em que se concentra fortemente o turismo, essencial à pesca artesanal e à indústria pesqueira e turismo, possuindo, assim, grande relevância na economia regional. O município se originou de uma vila criada em 12 de novembro de 1772 pelo ouvidor José Xavier Machado Monteiro na localidade alcunhada Arraial de Itanhém, situada às margens do Rio Itanhém, ao sul da Capitania de Porto Seguro (atual Microrregião Extremo Sul da Bahia) (RALILE, 2006).

Continuando a descrição do município em relação à sua história,

Alcobaca surgiu no século XVII. São Bernardo foi escolhido padroeiro da vila, daí o nome Vila de São Bernardo de Alcobaca. Alcobaca possui belas praias, um grande patrimônio cultural, histórico e arquitetônico. Seus casarões do século XIX são protegidos pelo Instituto do Patrimônio Cultural do Estado da Bahia (IPAC-BA) (REVISTA ORIGEM-MAGAZINE-BAHIA, 2014, p.10-11).

Alcobaca exhibe, de acordo com Alves (2000), várias manifestações folclóricas, entre elas tem-se a luta entre mouros e cristãos, bem como algumas festas religiosas, tais como a festa de São Bernardo (cuja celebração se dá entre os dias 11 e 21 de agosto, com maior relevância no dia de São Bernardo, 20 de agosto), a Festa do Divino e a Festa de São Sebastião. Em relação às lutas dos mouros e cristãos, costuma ser dramatizada, ocorrendo comumente na época das festas juninas ou da Festa do Divino. Vem antecida de missa e procissão e, em sua culminância, têm-se jogos de equitação, bem como uma confraternização acompanhada de

fogos de artifício. Muitos denominam essa festa com a alcunha de “chegança” ou “mourama”, e comumente se assemelha à festa que convencionalmente se chama de “cavalhadas”.

A cidade é banhada pelo oceano Atlântico, possui grande influência do turismo de veraneio. As praias são bastante frequentadas por turistas brasileiros e internacionais (Figura 7).

Figura 7: Praia de Alcobaça vista de cima.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=73wIxxv5Uzmc>.

O município possui um grande acervo de casarões do século XIX (Figura 8), mas a proteção desses casarões não foi preconizada aos técnicos do Instituto do Patrimônio Cultural do Estado da Bahia - IPAC-BA, infelizmente (AZEVEDO NETO, 2020). Um dos patrimônios históricos do município é a Casa da Cultura de Alcobaça, sendo que não se encontra reformada na atualidade (Figura 9).

Figura 8: Sobrado da Família Medeiros.



Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/341007003008484796/>.

Figura 9: Casa da Cultura de Alcobaça.



Fonte: repositório.pgskroton.com (2020).

4.2 Breve histórico do Centro Educacional de Alcobaça

Em 2018, havia no Centro Educacional de Alcobaça (Figura 10) 861 estudantes, distribuídos em três turnos de funcionamento (matutino, vespertino e noturno), atendendo a alunos do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno. São 30 turmas nos três turnos. Já em 2019, o CEA possuía 836 alunos, com aulas através do ensino remoto. Nessa data, havia, aproximadamente, 70 professores no CEA.

Figura 10: Fachada do Centro Educacional de Alcobaça.



Fonte: <https://qedu.org.br/escola/29317177-centro-educacional-munic-de-alcobaca>.

O CEA fica situado à rua Pedro Álvares Cabral, n. 137, Bairro Cajarana, CEP. 45.990-000, no Município de Alcobaça - BA. Prima por uma gestão democrática e atua como um centro de estudo e formação, inserido em um cenário marcado pela diversidade de suas próprias contradições.

No dia 29 de janeiro de 1964, houve uma reunião, realizada no Grupo escolar dr. Nestor Duarte, sob orientação de padre Jorge Saraiva de Castro, com a finalidade de criar uma associação que serviria para manter um ginásio neste município. Após o debate, todos concordaram com a necessidade da criação de uma escola de 1º grau, sendo que uma associação mantenedora seria o caminho mais viável, pois a prefeitura não contava com recursos para tal. Após aprovação do estatuto e demais ações, a associação teve por finalidade única manter um estabelecimento de ensino secundário, de acordo com a legislação federal em vigor, visando atender às populações local e vizinhas. Foi denominado Ginásio Garcia Júnior, funcionando provisoriamente em prédio particular devidamente adaptado para o funcionamento da escola até a construção de sede própria (PPP-CEA, 2018-2022).

Em 1974, por determinação do MEC, o estabelecimento de ensino passou a denominar Centro Educacional de Alcobaça e foi autorizado a funcionar com 1º e 2º Graus (Magistério), pela Portaria n. 600, de 15/08/1974, formando sua primeira turma de professores em 1976. Atualmente, funciona o Ensino Fundamental II ou séries finais do Ensino Fundamental e EJA - Educação de Jovens e Adultos (PPP-CEA, 2018-2022).

O objetivo do CEA é promover uma educação de qualidade para os seus educandos. Essa educação pede a produção e conhecimentos e profissionais competentes, ativos, críticos, participativos, comprometidos e, além de tudo, humanos. Nessa perspectiva, adota práticas pedagógicas contextualizadas e críticas, estimuladoras e promotoras da cidadania, que considerem o ser humano um ser global, social e histórico (PPP-CEA, 2018-2022).

Outro objetivo é possibilitar experiências de ensino e de aprendizagem que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes, o cognitivo, o físico e o socioemocional, funções especificamente humanas, estabelecendo e ampliando as relações sociais, contribuindo para que se desenvolva, com finalidade de ampliar o espaço de atuação dos jovens e sua percepção de mundo através das interações e socializações (PPP-CEA, 2018-2022).

Nesse contexto, a Gestão da Educação é tomada por decisões conscientes sobre o que fazer a partir de objetivos construídos pela comunidade escolar, em que toda tomada de decisão é um pensar e um ato políticos, pois implica nas escolhas que norteiam o caminho em que a escola quer chegar. É esse ato que vai orientar todas as decisões, ações e tomadas de decisões (PPP-CEA, 2018-2022).

4.3 O Projeto Político-Pedagógico e o Currículo de História no CEA

O Projeto Político Pedagógico (PPP) contém a identidade da escola, em que a sua estrutura apresenta a realidade da Instituição de Ensino, contempla como cada área é trabalhada, como se articulam os setores de ensino, as metodologias utilizadas para a melhoria do ensino e os profissionais envolvidos em todo o processo. O documento traça as metas para cinco anos, apresentando como cada ação será desenvolvida e possibilitando sua atualização de acordo com a necessidade da escola e as mudanças pertinentes ao tema (PPP-CEA, 2018-2022).

O CEA prima pela diversidade como princípio formativo. Portanto, nesse contexto, reitera que: “Os princípios de liberdade são a base da educação brasileira e têm como horizonte três objetivos: a educação plena do educando, a sua preparação para o exercício de cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (SEMIER, 2010, p. 34).

Tendo em vista a necessidade de uma formação plena, o PPP-CEA defende uma concepção de currículo que contempla a multidimensionalidade do conhecimento que objetive a humanização do homem na perspectiva de tornar a classe trabalhadora classe para si. A concepção de currículo inclui, portanto, desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação (PPP-CEA-2018-2022).

A matriz curricular do CEA (Tabela 2) possui as seguintes áreas e os respectivos componentes curriculares para o Ensino Fundamental – Anos Finais:

Tabela 2: Matriz Curricular do CEA.

Área de Conhecimento	Componente Curricular
Linguagens	Língua Portuguesa
	Língua Inglesa
	Arte
	Educação Física
Ciências Humanas	Geografia
	História
Ciências da Natureza	Ciências
Matemática	Matemática
Ensino Religioso	Religião

Fonte: Dados da Pesquisa (2018-2019).

Nesse âmbito, dar-se-á ênfase, neste estudo, ao currículo de História do 8º (Tabela 3) e do 9º ano (Tabela 4), em que se abordam as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento e as habilidades conforme segue:

Tabela 3: Currículo do 8º ano de História do CEA.

Currículo: 8º ano – História		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	A questão do iluminismo e da ilustração	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.
	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo	(EF08HI02) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.
	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas.	(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
	Revolução Francesa e seus desdobramentos	(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
	Rebeliões na América portuguesa: as Conjurações Mineira e Baiana	(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas, especialmente na Bahia, com os motins e levantes na Bahia colonial.
	Rebeliões na América portuguesa: as Conjurações Mineira e Baiana	(EF08HI01BA) Identificar os objetivos da Revolta dos Búzios e relacioná-los aos ideários da Revolução Francesa.
Os processos de independência nas Américas	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil	(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.
	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti	(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.

	Os caminhos até a independência do Brasil	
	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil	(EF08HI08) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.
	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil	(EF08HI09) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.
	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil	(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.
Os processos de independência nas Américas	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil	(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.
	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil	(EF08HI02BA) Analisar os movimentos pela independência nas províncias brasileiras e a guerra pela independência do Brasil na Bahia.
	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil.	(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.
	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola	(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e

	A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil	comparar as formas de governo neles adotadas.
	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
O Brasil no século XIX	Brasil: Primeiro Reinado O Período Regencial e as contestações ao poder central O Brasil do Segundo Reinado: política e economia A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai	(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.
	Brasil: Primeiro Reinado O Período Regencial e as contestações ao poder central O Brasil do Segundo Reinado: política e economia A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai	(EF08HI03BA) Analisar a Revolta dos Malês e seus objetivos e consequências, no contexto do período regencial brasileiro.
	Brasil: Primeiro Reinado O Período Regencial e as contestações ao poder central O Brasil do Segundo Reinado: política e economia A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai	(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado, a partir da análise da Revolta da Sabinada.
	Brasil: Primeiro Reinado O Período Regencial e as contestações ao poder central O Brasil do Segundo Reinado: política e economia A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai	(EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.
	Brasil: Primeiro Reinado O Período Regencial e as contestações ao poder central	(EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do

	O Brasil do Segundo Reinado: política e economia A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai	Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.
O Brasil no século XIX	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.
	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.	(EF08HI03BA) Analisar e discutir as formas de enfrentamento adotadas pelos escravizados para resistir à escravidão.
	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.	(EF08HI04BA) Caracterizar e contextualizar a formação de quilombos no Brasil, identificando comunidades remanescentes no território a que pertence, relacionando as contribuições destas para a preservação identitária
	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.	.(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
	Políticas de extermínio do indígena durante o Império	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
Configurações do mundo no século XIX	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.	(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.
	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.	(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais	(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.
	Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX	(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia	(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das

		populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.
	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória	(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

Fonte: Dados da Pesquisa (2018-2019).

Tabela 4: Currículo do 9º ano de História do CEA.

Currículo: 9º ano - História		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	(EF09HI01BA) Analisar e relacionar os impactos dos movimentos sociais (Canudos, Cangaço, entre outros) inseridos no contexto do sertão nordestino, no início da República brasileira.
	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e territorial até 1954.
	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.	(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
	Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos no território em que vive.
	O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial O trabalhismo e seu protagonismo político	(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).

	A questão indígena durante a República (até 1964)	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Anarquismo e protagonismo feminino	(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.
	Anarquismo e protagonismo feminino	(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
Totalitarismos e conflitos mundiais	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial A questão da Palestina A Revolução Russa A crise capitalista de 1929	(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial A questão da Palestina A Revolução Russa A crise capitalista de 1929	(EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.
	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial A questão da Palestina A Revolução Russa A crise capitalista de 1929	(EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.
	A emergência do fascismo e do nazismo A Segunda Guerra Mundial Judeus e outras vítimas do holocausto	(EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).
	O colonialismo na África As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.	(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.
	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos	(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.
	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos	(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.
	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus	(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos,

Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.	desdobramentos em um país em transformação	culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.
	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.
	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência As questões indígena e negra e a ditadura	(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.
	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência As questões indígena e negra e a ditadura	(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.
	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência As questões indígena e negra e a ditadura	(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
	O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.
	O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) A história recente do	(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a

	Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	promoção da cidadania e dos valores democráticos.
	O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
	O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	(EF09HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.

A história recente	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba	(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
	As experiências ditatoriais na América Latina	(EF09HI29) Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.
	As experiências ditatoriais na América Latina	(EF09HI30) Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.
	Os processos de descolonização na África e na Ásia	(EF09HI31) Analisar e relacionar os processos de independência da África e Ásia com a bipolarização mundial e a influência política e econômica dos Estados Unidos e URSS nas mesmas.
	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização Políticas econômicas na América Latina	(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.
	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização Políticas econômicas na América Latina	(EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.
A história recente	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização Políticas econômicas na América Latina	(EF09HI34) Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.
	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.	(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.
	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de	(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

	inserção no debate local, regional, nacional e internacional.	
--	---	--

Fonte: Dados da Pesquisa (2018-2019).

Conforme o currículo aqui exposto, na pesquisa realizada no CEA de Alcobaça vários conteúdos programáticos descritos nortearam as ações que embasaram a pesquisa, tais como: o protagonismo e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti; a tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão; Revolta dos Malês e seus objetivos e consequências, no contexto do período regencial brasileiro; o escravismo no Brasil do século XIX: *plantations* e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial. As estratégias desenvolvidas para tratar desses conteúdos visaram debater os modos de enfrentamento adotados pelos escravizados para resistir à escravidão, bem como contextualizar a formação de quilombos no Brasil, identificando comunidades remanescentes no território a que pertence, relacionando as contribuições destas para a preservação identitária, entre outros conteúdos igualmente relevantes.

4.3.1 Planejamento trimestral do componente curricular História no CEA

No planejamento trimestral do Componente Curricular de História do CEA (Tabela 5), os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidos demonstram como a escola trata de maneira tímida as questões étnico-raciais. Para contrabalançar, nos princípios metodológicos, organizados pela professora pesquisadora, foi acrescentado o estudo da *Apostila: Revolta dos Malês de João José Reis*, com o objetivo de decolonizar saberes e iniciar de forma sistemática uma prática antirracista.

Tabela 5: Planejamento trimestral do Componente Curricular de História do CEA.

 Serviço Público Municipal de Alcobaca-BA Secretaria Municipal de Educação PLANILHA DE PLANEJAMENTO ANUAL ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS 		
Área de conhecimento: CIÊNCIAS HUMANAS Componente Curricular: HISTÓRIA Turmas: 8º ANO A, B, C Período: II TRIMESTRE Professor (a): Mônica ANO: 2018 Coordenador (a): Daniela Ruas		
(SABER) Objeto de conhecimento:	(SABER FAZER) Habilidades	PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS
Brasil: Da Crise do Sistema Colonial ao Segundo Reinado: Rebeliões Coloniais as lutas pela emancipação na América Portuguesa	Compreender o que foi o Sistema Colonial e a Opressão de Portugal sobre o Brasil.	Aula Explanada e Dialogada; Textos paradigmáticos Pesquisa no caderno; Leitura Compartilhada; Apostila Revolta dos Malês Vídeo Aula.
(SABER) Objeto de conhecimento:	(SABER FAZER) Habilidades	PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS
Do Primeiro Reinado à Regência	Analisar os aspectos do Primeiro Reinado até a Regência e o seu desenvolvimento para o Brasil.	Aula Dialogada Leitura Compartilhada Slides sobre o Tema Vídeo Aula Apostila Revolta dos Malês Atividades do Livro
(SABER) Objeto de conhecimento:	(SABER FAZER) Habilidades	PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS
O Segundo Reinado	Identificar e relacionar os processos do Governo de D. Pedro II e suas consequências para o Brasil e Fim do Tráfico Negreiro.	Aula Explanada Análise de Iconografia Leitura Compartilhada Apostila Revolta dos Malês Filme: Amistad Trabalho em grupo Avaliação Somativa

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A priori, foi realizado um diagnóstico durante a primeira semana de aula do ano letivo e perguntei aos alunos dos 8º e 9º anos, oralmente, ‘Como eles se viam...’ Você se autodeclara branco, pardo ou preto?’ ‘Existe racismo na escola? Exemplifique?’ Assim, os adolescentes explanaram as suas vivências.

A partir do diagnóstico, pensei em trabalhar o tema da ‘Identidade’ com Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, bem como a questão de pertencimento, empoderamento, outras histórias com a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Pensei também em frisar a resistência do povo negro como enfrentamento à escravização e opressão, mediante a leitura e análise da Revolta dos Malês na Bahia.

A Lei n. 10.639/03 e a sua importância como ação afirmativa inicialmente foi explicada para os envolvidos, tanto professores como estudantes. Houve um grande empecilho na compreensão da importância de se discutir já na Educação Básica a Educação para as Relações Étnico-raciais, sobretudo no Ensino Público e foi difícil alinhar para que o(a) negro(a)

tivessem o devido reconhecimento e o empoderamento de fato na sociedade brasileira, visto que passaram centenas de anos com o apagamento de outrora.

Oficinas pedagógicas contra-hegemônicas com práticas pedagógicas antirracistas foram trabalhadas no CEA durante dois anos e como culminância houve, no mês de novembro, a I Mostra de Cultura: Novembro Negro do CEA (2018) (Figura 11) e a II Mostra de Cultural Afro-brasileira e Africana (2019) (Figura 12), com a participação de oito professores do CEA e convidados de outras unidades de ensino. Vale salientar que no CEA tinham aproximadamente 70 professores e apenas oito colaboraram com as Oficinas.

De acordo com Dermeval Saviani (2008, p. 11), as pedagogias contra-hegemônica e hegemônica se dividem em dois grandes grupos:

Do ponto de vista da relação da educação com a sociedade as teorias pedagógicas dividem-se em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente; e aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras são chamadas “pedagogias hegemônicas” porque, correspondendo aos interesses dominantes, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas denominam-se “pedagogias contra-hegemônicas” porque, correspondem aos interesses dominados, buscam transformar a ordem vigente.

Em outras palavras, contra-hegemônicas são as orientações que não somente não se estabeleceram como dominantes, mas procuram proposital e diligentemente posicionar a educação a serviço das forças que batalham para modificar a ordem vigente com o objetivo de instaurar um novo modelo de sociedade.

Figura 11: Cartaz da I Mostra de Cultura Novembro Negro.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Figura 12: Cartaz da II Mostra de Cultura Afro-brasileira e Africana



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Grupos externos à escola também participaram: o *Projeto Dona Flora* (Figura 13), *Grupos de Capoeira Filhos da Terra e Liberdade* (Figura 14), *Secretaria de Educação*, *Grupo de Percussão local* (Figura 15), já mencionados.

Figura 13: Grupo do *Projeto Dona Flora*.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Desse modo, faz-se valer a Lei afirmativa n. 10.639/03, que já tem 20 anos da sua existência e pouco se tem feito em relação à obrigatoriedade nas escolas da ministração das disciplinas História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2003) e Indígena (BRASIL, 2008) nas aulas de Arte, Literatura e História. Conforme Wilma Coelho e Milena Silva (2021, p. 565), “a inclusão do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e africana e dos povos indígenas nos currículos escolares tem sido estudada desde diversas perspectivas”.

Figura 14: Grupo de Capoeira *Filhos da Terra e Liberdade*



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Figura 15: Grupo de Percussão local.

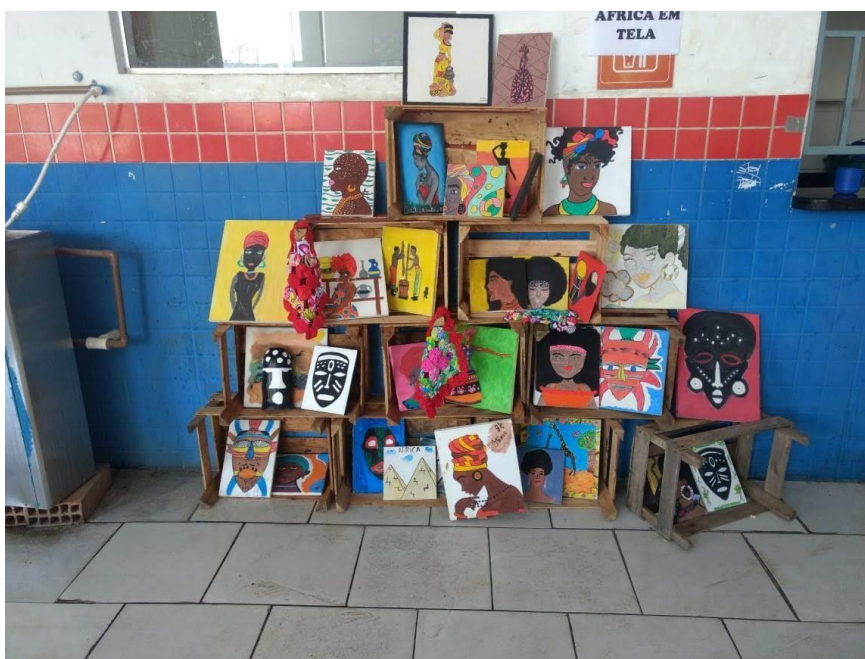


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Dessas oficinas pedagógicas contra-hegemônicas e da Mostra de Cultura I e II surgiu o produto final, um Catálogo sob o título “*Ubuntu: negritudes em foco no Centro Educacional*

de Alcobaça, no qual se encontram registradas as atividades desempenhadas no percurso dos dois anos letivos citados. Desse modo, o planejamento semestral do componente curricular de História era o que está descrito no trabalho, entretanto, foi necessário acrescentar a apostila que motivou os desenhos com temáticas africanas (*África em tela*) (Figura 16).

Figura 16: África em tela.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Nesse cenário, Coelho e Silva (2021, p. 565) afirmam:

De acordo com o Parecer CNE/CP 003/2004, a Erer³ objetiva a produção de conhecimentos científicos de combate ao preconceito e à discriminação, com promoção de uma educação antirracista, tal como defendido pelos estudos de Petronilha Silva (2016), Nilma Gomes (2012), Wilma Coelho e Nicelma Soares (2016), Wilma Coelho e Carlos Silva (2016) e Wilma Coelho e Mauro Coelho (2018), ao tratarem da temática em todos os níveis da educação.

Desse modo, com embasamento em vários autores, percebe-se a relevância de se trabalhar uma educação antirracista. Assim, muitas alunas negras foram fotografadas em diversos momentos para exaltar a beleza afro-brasileira. As suas fotografias foram expostas em um grande painel (Figura 17).

³ Erer - Educação das relações étnico-raciais.

Figura 17: Exposição de fotografias da beleza afro-brasileira.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Houve também as Oficinas de Pintura, com as pinturas em tela (Figuras 18-19) e em telha (Figuras 20-21), as pinturas corporais (Figura 22). Culminou com a exposição de máscaras africanas na II Mostra de Cultura (Figura 23).

Figura 18: Pintura em tela. 8º ano.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Figura 19: Pintura em tela. Alunos do 8º ano.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Figura 20: Pintura em telha. 9º ano.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Figura 21: Pintura em telha. Alunos do 9º ano.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Figura 22: Pintura corporal.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Figura 23: Exposição de máscaras africanas confeccionadas pelos alunos do 8º e 9º ano.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Não seria possível realizar o trabalho sem a concepção de que o professor é um elemento de relevância central com relação às atividades pedagógicas e, ainda que tenha em mãos um currículo oficial que objetiva moldar as suas práticas, pode tornar o currículo mais atrativo, incrementando-o com temáticas que reverberem práticas antirracistas, plurais. Nisto está o porquê de estudar sobre os negros em todos os conteúdos e o ano todo, para que os/as alunos/as negros/as possam ser protagonistas da sua história depois de séculos de apagamento e epistemicídio.

Sobre esse aspecto, Sacristan (2008, p. 166) cita que:

Se o currículo expressa o plano de socialização através de práticas escolares imposto de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contrapeso possível se é exercida adequadamente e se é estimulada como mecanismo contra-hegemônico. Qualquer estratégia de inovação ou de melhora de qualidade da prática de ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais.

Assim sendo, as práticas pedagógicas ministradas no CEA buscaram enriquecer e transformar meninos e meninas negras, dando-lhes o protagonismo merecido, antes invisibilizado.

Desse modo, entra aqui o papel da pesquisadora/professora/mediadora do ensino-aprendizagem de uma educação antirracista, visto que a educação brasileira não tem dado prioridade à igualdade dos pares. Por isso, Freire (1996) nos orienta a buscar estratégias educativas que interatuem no âmbito dos valores e cultura democrática. Elio Chaves Flores (2006) acrescenta que devemos ressaltar as relações étnico-raciais em todos os âmbitos, inclusive o escolar.

Uma vez que a educação tem o poder de forjar, formar e transformar o educando, à proporção que ele adquire o conhecimento que é libertador, o professor tem um papel de relevância como mediador dessa aprendizagem significativa. De acordo com o descrito em Brasil (2007), o educador/mediador possui a tarefa de contribuir com a interação entre os pares na escola, buscando o crescimento de valores como a empatia e o respeito, a sororidade entre as mulheres, mostrando que o diálogo resolve os entrelaces que surgirem, especialmente os que se referem às relações étnico-raciais, visando a diminuição do preconceito, racismo e discriminação racial na escola.

As oficinas durante o ano letivo tiveram um papel primordial para o desenvolvimento de uma reflexão antirracista no Centro Educacional de Alcobaça. Para a feitura da Roda de Conversa, uma acadêmica de história da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) trouxe uma

resenha da Revolta dos Malês; lemos primeiro em sala e depois dividimos em grupos para que os estudantes fizessem um glossário com palavras desconhecidas. Eles riram de alguns termos, foi interessante. Depois explanei sobre o que seria uma Roda de Conversa, riram novamente dizendo: " – Mas nós já conversamos muito!! A senhora quer mais conversa!", e assim seguimos aprendendo como nossos ancestrais resistiram à escravização e como a Bahia teve um papel importante na História do Brasil, gerando, em nossa e em outras cidades, influências rumo à luta em prol de melhores condições para o povo negro baiano e brasileiro.

Desse modo, ocorreu a confecção dos cordéis com a temática da Revolta dos Malês, bem como a confecção de bonecas abayomi (Figuras 24-25-26-27), que outrora foram confeccionadas para o entretenimento de crianças, jovens e adultos na época da escravidão, com pedaços de saias das mulheres negras escravizadas, único pano encontrado nos navios negreiros/tumbeiros, para trazer calma diante de tanto sofrimento e dor.

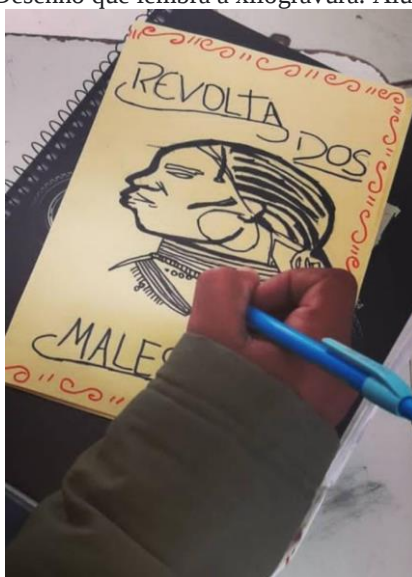
Figura 24: Confecção dos cordéis. Alunos do 8º ano



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Ao confeccionar o Cordel sobre a Revolta dos Males, primeiro estudamos o tema e a roda de conversa como meio para o diálogo. Foi ensinado, inicialmente, o que seria um Cordel e qual a sua importância para o Nordeste e pensamos, a partir daí, em transformar nessa modalidade de Cordel a narrativa dos Malês.

Figura 25: Desenho que lembra a xilogravura. Alunos do 8º ano.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

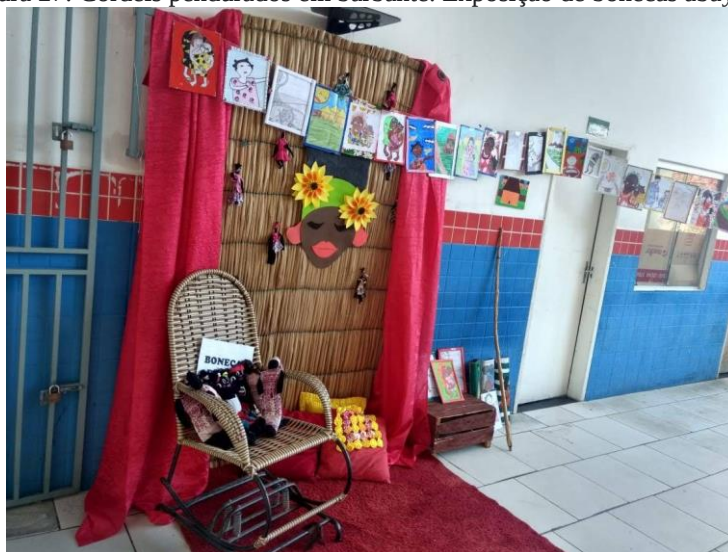
Não foi fácil trabalhar com essas temáticas, pois era preciso ir em busca de materiais, bem como era necessário alinhar uma educação decolonial e inseri-la no conteúdo programático. Foi um grande desafio.

Figura 26: Fotos com os cordéis finalizados. Alunos do 8º ano.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Figura 27: Cordéis pendurados em barbante. Exposição de bonecas abayomi.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Foi trabalhado o livro *As Tranças de Bintou*, com os desenhos das capas dos cadernos (Figura 28-29-30), a confecção das máscaras a partir de balões, papel e cola (Figuras 31-32) e as maquetes (Figura 33).

Figuras 28-29-30: Desenhos das capas de cadernos com embasamento no livro *Tranças de Bintou*.

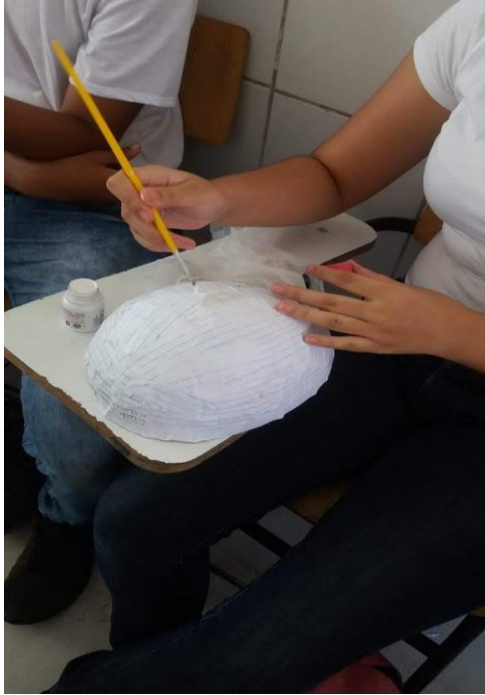


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

As práticas pedagógicas deveriam despertar para histórias para além do livro didático. Por isso, eu trouxe à discussão a questão do cabelo crespo, através da leitura do livro *As tranças de Bintou*. A partir da leitura, era interessante observar como as meninas e meninos se orgulhavam da sua negritude, da textura do seu cabelo, como símbolo de resistência, de história, de ancestralidade, respeito, sentimento de pertença, representatividade. Confesso que eu via o brilho nos olhos de cada estudante. Em contrapartida, comentários e brincadeiras com

buxixos nos corredores das escolas, tais como: “cabelo esgandaiado”. “alvorçado”, “vassoura de piaçava”; “lá vem o cotonete”; “capacete”, foram rebatidos, trazendo à tona o racismo.

Figura 31: Confeção de máscara a partir de balão, papel e cola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Figura 32: Máscara africana



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Figura 33: Maquete com temática africana



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Após a realização desse trabalho, que durou vários meses, consideramos ainda mais a importância de se trabalhar com oficinas pedagógicas contra-hegemônicas. Fernandes (1978,

p. 26) cita que “os povos africanos e negros têm de ser reconhecidos como uma força com a qual o mundo tem que lidar”. Nessa perspectiva, ocorreram, ainda, oficinas de danças afro-brasileiras e africanas (Figura 34) e peças teatrais que mostraram aspectos da diáspora africana e da escravização (Figura 35).

Figura 34: Peça teatral – Consciência negra: resistência e luta.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Figura 35: Danças afro-brasileiras e africanas - Alunos do 8º ano.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Biografias de personalidades negras também fizeram parte da II Mostra de Cultura do CEA (Figura 36).

Figura 36: Biografia de personalidades negras.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

No planejamento do segundo semestre de 2018, havia alguns objetos de conhecimento e algumas habilidades oficiais do currículo que precisavam ser desenvolvidas, entretanto nos pressupostos metodológicos eu fiz de outra forma, acrescentando temáticas voltadas para as relações étnico-raciais, mulher negra e empoderamento (Figura 37), educação antirracista, para que os alunos conhecessem esses novos objetos de estudo.

Figura 37: Mulher negra e empoderamento. Alunos do 8º ano.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Assim, foram inseridos esses conteúdos que normalmente não são mencionados, exemplificados, reverberados no conteúdo programático oficial. Desse modo, assim foi trabalhado para que os alunos pudessem manifestar livremente a sua identidade e sentirem-se partícipes do processo educativo voltado ao pertencimento étnico-racial.

As Mostras que ocorreram em 2018 e 2019 foi um resultado de trabalho coletivo, pesquisadora, alunos, professores e comunidade extraescolar. As duas Mostras foram trabalhosas. Por isso, tenho gratidão aos estudantes que contribuíram para que o projeto de fato acontecesse. Muitos levaram objetos pessoais de seus lares para compor a decoração dos eventos. O comerciante próximo à escola emprestou cortina, bonecas, tapetes, jarros, o que nos ajudou bastante. As bonecas de pano que aparecem nas fotos em cima da cadeira foram manualmente feitas por duas estudantes do 8º ano, juntamente com tias e avós. Colegas professores que fazem pinturas ajudaram na pintura e no nome do evento. Todo o trabalho de percussão foi organizado pelos estudantes músicos. Ficávamos até muito tarde arrumando o espaço escolar. Na realidade, cada passo teve a participação efetiva de todos os envolvidos, pela grandiosidade da pesquisa, em que as fotos são provas cabais de esforço de cada um e cada uma.

No capítulo seguinte encontra-se o Produto Final, cujo *link* de acesso on-line é: <https://online.fliphtml5.com/xtdbh/hyxz/>

4. CATÁLOGO DE FOTOS: UBUNTU: NEGRITUDES EM FOCO NO CENTRO EDUCACIONAL DE ALCOBAÇA



Link de acesso: <https://online.fliphtml5.com/xtdbh/hyxz/>



**Ministério da Educação
Universidade Federal do Sul da Bahia**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPPG

**Reitora: Joana Angélica Guimarães da Luz
Vice-Reitor: Francisco José Gomes Mesquita**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS - PPGER - CAMPUS JOGE AMADO – ITABUNA -BAHIA**

ELABORAÇÃO:

**Mestranda: Mônica Rodrigues Miranda
Orientadora: Drª Milena Cláudia Magalhães Santos**

DIAGRAMAÇÃO:

Luma Gabriella Almeida Rendeiro

FOTOGRAFIAS:

Mônica Rodrigues Miranda

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

M672u Miranda, Mônica Rodrigues, 1972-

Ubuntu - re(existir) é um ato de luta: negritudes no Centro Educacional de Alcobaça / Mônica Rodrigues Miranda. – Itabuna: UFSB, 2023. - 132f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, 2023. Orientadora: Dra. Milena Cláudia Magalhães Santos Guidio.

1. Educação básica – Alcobaça (BA). 2. Negros - Identidade racial. 3. Currículo – Legislação. 4. Cultura afro-brasileira - Ensino. I. Título. II. Guidio, Milena Cláudia Magalhães Santos.

CDD – 372.1

Elaborada por Raquel da Silva Santos – CRB-5ª Região/ 1922



As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

Chimamanda Ngozi Adichie

SUMÁRIO

05	APRESENTAÇÃO
07	CAPÍTULO 01: PRÁTICAS ANTIRRACISTAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NO CENTRO EDUCACIONAL DE ALCOBAÇA
09	I MOSTRA DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA DO CENTRO EDUCACIONAL DE ALCOBAÇA
11	LEITURA E RELEITURA: AS TRANÇAS DE BINTOU – RODAS DE CONVERSA E PINTURAS CUSTOMIZADAS
13	A REVOLTA DOS MALÊS – CONFECÇÃO DE CORDÉIS
16	OFICINA DE DESENHOS EM TELAS E PINTURAS - MULHER NEGRA E EMPODERAMENTO
17	OFICINA DE PINTURA AFRO-BRASILEIRA
18	PROJETO DONA FLORA
19	PINTURA CORPORAL, PINTURA EM TELA, DANÇAS E PEÇAS TEATRAIS
23	EXPOSIÇÃO DE DESENHOS, FOTOGRAFIAS E TELAS NO CEA
25	CAPÍTULO 02: PRÁTICAS ANTIRRACISTAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NO CENTRO EDUCACIONAL DE ALCOBAÇA
33	REFERÊNCIAS



APRESENTAÇÃO

“

Se eu não sou negra, sou o que?

Ícaro Amorim Martins (2019)

”

Este **CATÁLOGO UBUNTU** é o resultado da Pesquisa de Intervenção, realizada no âmbito do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais - PPGER, ocorrida no Centro Educacional de Alcobaça - CEA com estudantes do Ensino Fundamental II, 8º e 9º Anos, com a rica parceria da comunidade, tais como: Projeto Dona Flora, Grupos de Capoeira Filhos da Terra e Liberdade, Secretaria de Educação, Grupo de Percussão local.

O produto educacional consiste em uma coletânea de atividades de Oficinas desenvolvidas durante os anos letivos de 2018-2019 pelos estudantes do CEA, viabilizando a pesquisa de campo nesse período de dois anos, realizada no Componente de História, no qual a pesquisadora é professora.

Embasam as atividades a concepção de que a escola deve fomentar estratégias metodológicas para trazer a temática dos enfrentamentos ao racismo, já na educação básica, por intermédio de interlocuções, leituras, releituras, rodas de conversas, atividades práticas de história, tendo como foco, a questão racial.

Acerca do racismo, Audre Lorde (2013, p. 3) cita em seus estudos que:



Minha resposta ao racismo é raiva. Eu vivi boa parte da minha vida com essa raiva, ignorando-a, me alimentando dela, aprendendo a usar antes que jogasse minhas visões no lixo. Uma vez fiz isso em silêncio, com medo do peso. Meu medo da raiva não me ensinou nada. O seu medo dessa raiva também não vai te ensinar nada.

Essa **“raiva”** deriva, neste trabalho, em intervenções pedagógicas cujo título **Ubuntu** remete à importância de trazer a história da nossa **ancestralidade**. Nesse contexto, a educação é uma das portas estratégicas para trabalhar a **questão racial**, o racismo velado e desvelado e, sobretudo, colocar em foco aqueles que de fato construíram, a custo alto, o nosso país, o povo negro.

Os ensinamentos basearam-se nas práticas antirracistas contra-hegemônicas. A prática, portanto, é **freiriana**, em busca de uma educação de qualidade. Para tanto, o mestrado na Universidade do Sul da Bahia - UFSB foi uma grande oportunidade de qualificação e sistematização do aprendizado.

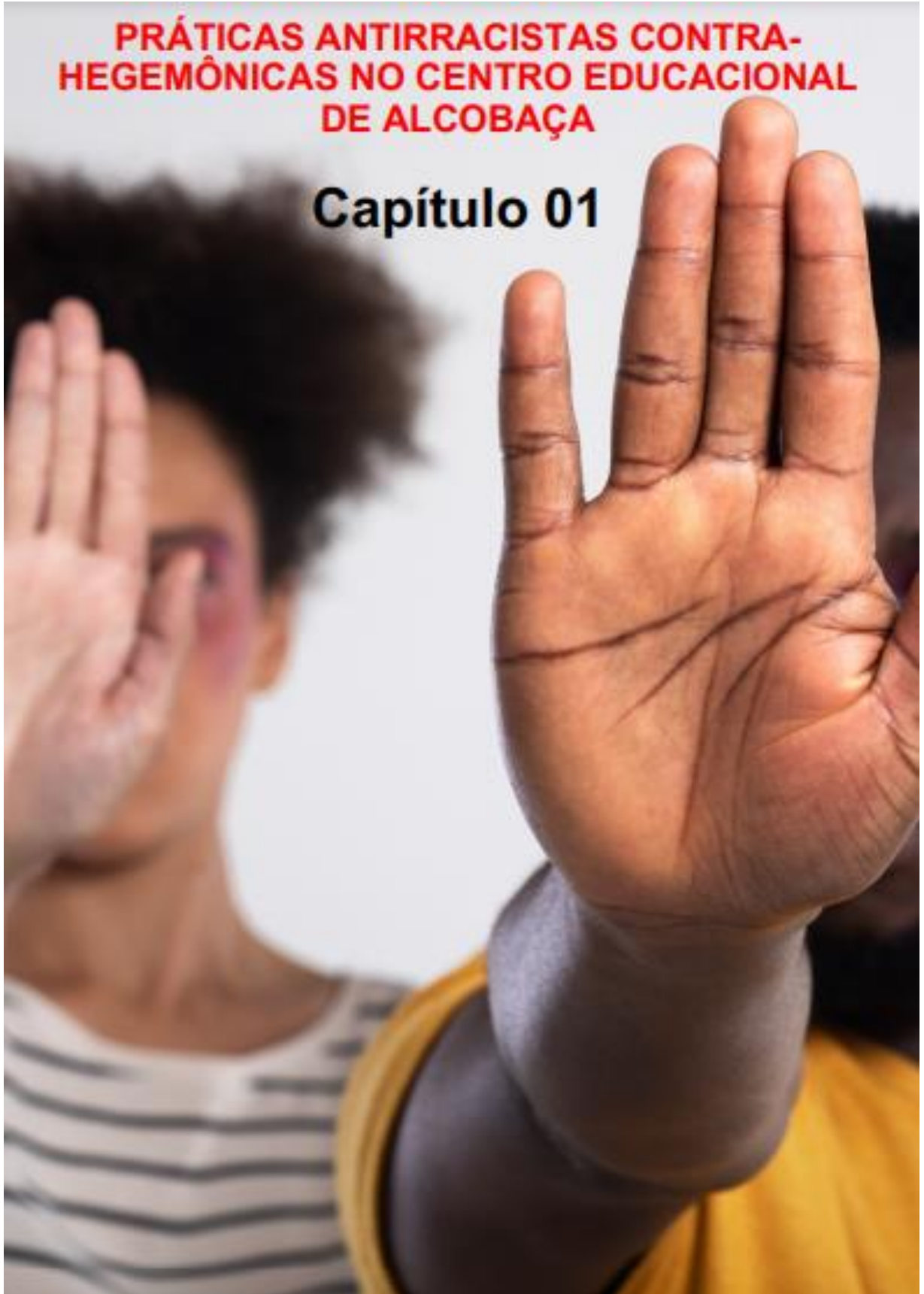


"A HISTÓRIA ÚNICA CRIA
ESTEREÓTIPOS. E O PROBLEMA
COM ESTEREÓTIPOS NÃO É QUE
ELES SEJAM MENTIRA, MAS SIM
QUE SÃO INCOMPLETOS. ELES
FAZEM DE UMA HISTÓRIA A
ÚNICA HISTÓRIA."

CHINAMANDA NGOZI ADICHIE

**PRÁTICAS ANTIRRACISTAS CONTRA-
HEGEMÔNICAS NO CENTRO EDUCACIONAL
DE ALCOBAÇA**

Capítulo 01



1. PRÁTICAS ANTIRRACISTAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NO CENTRO EDUCACIONAL DE ALCOBAÇA

"QUANDO NÃO SOUBERES PARA ONDE IR,
OLHA PARA TRÁS E SAIBA PELO MENOS DE
ONDE VENS".

PROVÉRBIO AFRICANO

Esse provérbio africano de autoria desconhecida,

[...] que transita pela memória coletiva da história afro-brasileira, retoma a trajetória de duas personagens interligadas por laços familiares. De forma particular e singular, ambas marcaram a presença das populações negras, mesmo que no caso de uma delas, não se tenha a certeza da existência. Trata-se de Luísa Mahin, que teria vindo ao Brasil na situação de escravizada e a quem se atribui um importante papel no movimento malé. Diversos pesquisadores avaliam ser uma figura idealizada, um arquétipo construído, hoje reverenciado como símbolo da luta da mulher negra por diversos setores da sociedade brasileira (JEANNE ABI-RAMI, 2016, p. 33).

Com base nessa luta da mulher negra pelo seu devido protagonismo em todos os âmbitos que convergem na sociedade brasileira, o Projeto de Intervenção foi realizado no Centro Educacional de Alcobça no formato de Oficinas Pedagógicas Contra-hegemônicas com múltiplas práticas pedagógicas antirracistas com a exposição das atividades efetuadas pelos alunos com a mediação da professora-pesquisadora no período de dois anos e professores colaboradores.



1.1 | Mostra de Cultura Afro-brasileira e Africana do Centro Educacional de Alcobaça



“Todas as meninas e todos os meninos nascem livres têm a mesma dignidade e os mesmos direitos. Nenhuma vida vale mais do que a outra diante do fato de que todas as crianças e todos os adolescentes do planeta são iguais”

O projeto em si, com duração de 2 (dois) anos (2018-2019), teve a sua culminância em dois momentos: em novembro de 2018, quando ocorreu a I Mostra de Cultura Afro-brasileira e Africana do Centro Educacional de Alcobaça; e no ano de 2019, quando aconteceu a II Mostra de Cultural Afro-brasileira e Africana com a participação de alguns professores do CEA e convidados de outras unidades de ensino.

Vale ressaltar, que é necessário trabalhar a cultura afro-brasileira no âmbito escolar conforme reza a Lei 10.639/03, quando diz em seu texto:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 1996, s/p.).

1. “2 Relatório da 27ª Sessão Especial da Assembleia Geral das Nações Unidas, maio de 2002, intitulado Um mundo para as crianças” (SANTANA, 2006, p. 31).

Nesse contexto, desde o século XX, a luta do Movimento Negro tem crescido à procura:

[...] da valorização da sua cultura, pelo reconhecimento da contribuição desses agentes na formação da sociedade brasileira e na busca por um espaço nos currículos educacionais, a fim de combater o racismo na sociedade e por conseguinte no âmbito escolar, conforme defendiam, há vinte anos, Luiz Alberto Gonçalves e Patronilha Beatriz Silva (COELHO, p. 565) (grifo da autora).

É necessário valorizar a cultura afro-brasileira e que ela se faça presente nas unidades de ensino em seus currículos escolares, em seus projetos político-pedagógicos, em seus planejamentos anuais.



Figura 1: Aluna do 8º ano do CEA com pintura no rosto.
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).



Figura 2: Alunos do 8º ano do CEA com pintura no rosto e pesquisadora.
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

1.2 Leitura e Releitura: As tranças de Bintou – Rodas de conversa e pinturas customizadas



A educação é um ato permanente.

Paulo Freire



Nessa perspectiva, no ano de 2018, com os 8º e 9º anos, iniciamos as leituras e trabalhos práticos como a leitura do livro *As Tranças de Bintou*, de Sylviane Ana Diouf (Figura 3).

Conforme menciona Conceição Evaristo, faz-se necessário “o ato de fazer, pensar e veicular o texto literário negro”. A autora segue afirmando que há um grupo representativo que compõe o corpus literário específico de escritores afro-brasileiros. “Esse corpus se constituiria como uma produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira” (EVARISTO, 2009, p. 17).



Figura 3: *As tranças de Bintou*.
Fonte: <https://www.amazon.com.br/As-Tran%C3%A7as-de-Bintou/dp/B07503500X>

O livro em questão, *As tranças de Bintou*,

[...] conta a história de uma menina em uma localidade da África. A menina Bintou queria ter tranças, mas em sua comunidade só as moças podiam usar tranças. Bintou acha seu penteado sem graça e pede a sua avó que faça tranças em seu cabelo. Esta, no lugar de tranças coloca vários enfeites coloridos em seus cabelos, e fica muito feliz ao ver o resultado (BRASIL, 2006, p. 177-178).

Essa literatura é importante, pois com ela pode-se trabalhar a questão do cabelo com relação à aceitação do cabelo crespo e empoderamento. Assim,

A história *As tranças de Bintou* mostra uma possibilidade de abordar o tema de forma positiva e construtiva, favorecendo o conhecimento de culturas de povos da África. O destaque é para as tranças de Bintou, num percurso de vida das pessoas que habitam a região, na visão da menina que queria ter tranças (BRASIL, 2006, p. 176) (grifo do autor).

Nesse âmbito, em um excerto do livro, apresenta-se esta situação mencionada em relação ao cabelo, conforme segue-se:

Meu nome é Bintou e meu sonho é ter tranças. Meu cabelo é curto e crespo. Meu cabelo é bobo e sem graça. Tudo que tenho são quatro biroteas na cabeça. Às vezes, sonho que passarinhos estão fazendo ninhos na minha cabeça. Seria um ótimo lugar para deixar os seus filhotes. Ai eles dormiriam sossegados e cantariam felizes. Mas na maioria das vezes eu sonho mesmo é com tranças. Longas tranças, enfeitadas com pedras coloridas e conchinhas. Minha irmã, Fatou, usa tranças, e é muito bonita. Quando ela me abraça, as miçangas das tranças roçam nas minhas bochechas. Ela me pergunta: "Bintou, pro que está chorando?" Eu digo: "Eu queria ser bonita como você." Meninas não usam tranças. Amanhã eu faço novas biroteas no meu cabelo". Eu sempre acabo em biroteas (BRASIL, 2006, p. 176).

Essa história possibilita a abordagem de componentes da identidade das alunas e alunos, nas mais distintas fases da vida: infância, juventude, fase adulta, velhice, bem como mostra as características de cada fase, trazendo algumas possibilidades e alguns limites, além de trazer uma veia comparativa entre culturas e povos. Para exemplificar, tem-se que as meninas brasileiras podem usar tranças, entretanto nas terras onde Bintou reside, ela necessita atingir uma certa idade para fazer o penteado que tanto sonha (BRASIL, 2006).

Após releitura do livro em rodas de conversas por alunos do CEA, principiou-se as pinturas customizadas em capas de cadernos (Figuras 4-5). Nesse contexto, em Brasil (2006, p. 172) menciona-se que **"de forma lúdica, as crianças vão construindo referenciais sobre a identidade étnico-racial sem preconceitos"**.



Figura 4: Pintura relacionada à obra As tranças de Bintou. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

A pintura demonstra a sensibilidade de observação do olhar dos educandos, pois eles passam a refletir que através da arte conseguem perceber a importância de dar a visibilidade necessária a mulheres e homens pretos, que estão incluídos e são participantes desses movimentos artísticos.



Figura 5: Pintura relacionada à obra As tranças de Bintou. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

A 1ª Mostra de Cultura Afro-brasileira e Africana do Centro Educacional de Alcobaça ocorreu em 2018, com a participação da comunidade através da Capoeira local Liberdade, Projeto Dona Flora, compondo um coletivo de intenções antirracistas.

1.3 A Revolta dos Malês – Confecção de cordéis

"As feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade do país".

Abdias do Nascimento

Nessa Mostra Cultural, após a leitura e releitura da obra *Rebelião Escrava no Brasil – A História do Levante dos Malês em 1835* (Figura 6), de João José Reis, ocorreu a confecção de Cordéis.

Na obra de Reis, observa-se o protagonismo negro presente em uma rebelião de escravizados, sobretudo de caráter racial.



Figura 6: *Rebelião Escrava no Brasil*.

Fonte:

<https://www.amazon.com.br/Rebelião-Escrava-no-Brasil-João-José-Reis/dp/8535903941>

A leitura compartilhada (Figura 7) mediante roda de conversa e releitura da obra *Revolta dos Malês* de João José Reis objetivaram criar embasamento teórico para a confecção de um caderno (Cordel) de poemas de autoria dos estudantes.



Figura 7: Leitura compartilhada da *Revolta dos Malês* – João José Reis. Alunos do 9º ano. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Nesse contexto, ao se tratar daqueles que faziam parte da Revolta dos Malês, Jeanne Abi-Rami (2016, p. 7) cita:

Documentos informam que a maioria esmagadora dos envolvidos na Revolta dos Malês, que tomaram as ruas e as vielas de Salvador, era constituída por africanos escravos ou livres. A cidade nesse período, segundo a historiadora Luciana da Cruz Brito, chegou a ser comparada a uma "capital africana" devido à presença cotidiana e marcante de africanos.

Na sequência, ocorreram as práticas pedagógicas, como por exemplo: releitura, pintura em tela sobre empoderamento, máscaras africanas (ancestralidade), pintura em telha, contos africanos. Nesse âmbito, os alunos confeccionaram maquetes (Figura 8) e fizeram pintura corporal (Figura 9).



Figura 8. Construção de Maquetes - Revolta dos Malês.
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).



Figura 9. Pintura corporal.
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Práticas pedagógicas contra-hegemônicas atuam como instrumento para a construção de uma escola em que a educação seja antirracista, para que perpassse os muros escolares e a sociedade também seja antirracista. Para tanto, faz-se necessário privilegiar **“o ambiente escolar como um espaço fundamental no combate ao racismo e à discriminação racial (BRASIL, 2006, p. 14).**

Os alunos com a mediação da pesquisadora e colaboração de alguns professores fizeram pintura em tela e desenhos (Figura 10) e cordéis com xilogravuras (Figuras 11-12), conforme pode ser visualizado em conformidade ao tema Revolta dos Malês.



Figura 10. Pinturas em tela e desenhos. Alunos do 8º ano.
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).



Figura 11. Cordel: Revolta dos Malês. Alunos do 8º ano.
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

É fundamental que as práticas educativas para pessoas negras sejam mais específicas, conforme assevera Nilma Lino Gomes, ao mencionar que:

As práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças (GOMES, 2001, p. 86).



Figura 12: Alunos do 8º ano A com o Cordel em mãos.
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2016).

Nos trabalhos realizados pelos alunos do CEA verifica-se a motivação e proatividade com temáticas e pautas que reverberam o pertencimento étnico-racial. Desse modo, é preciso refletir sobre o que assevera Munanga (2012, p. 12), "tomar consciência histórica da resistência cultural e da importância de sua participação na cultura brasileira atual é o que importa e deveria fazer parte do processo de busca da identidade negra (...)".



“
MINHA ESCRITA É
CONTAMINADA PELA CONDIÇÃO
DE MULHER NEGRA.
CONCEIÇÃO EVARISTO
”

1.4 Oficina de Desenhos em telas e pinturas - *Mulher negra e empoderamento*

“ A história
do negro
é um traço
num abraço
de ferro e fogo. ”

Adão Ventura

Sabendo que são necessárias as abordagens das situações de diversidade racial e da vida cotidiana na sala de aula, é preciso promover reflexões acerca da representação da imagem da população negra. Usar charges para analisar criticamente fatos de discriminações e racismos, com os quais os(as) alunos(as) poderão fazer analogia com a sua realidade. *As práticas dos desenhos em tela e pinturas que representam a mulher negra, incentivam debates acerca da legislação atual, a já mencionada Lei 10.639/03, que colbe o racismo e reverbera as ações afirmativas da realidade.*

A partir daí, os alunos do 8º ano, na Oficina de Desenhos em tela e pinturas, sob o título: Mulher negra e empoderamento confeccionaram trabalhos (Figura 13), como uma forma de reafirmar a identidade da mulher negra e, por assim dizer, do aluno e aluna negros.

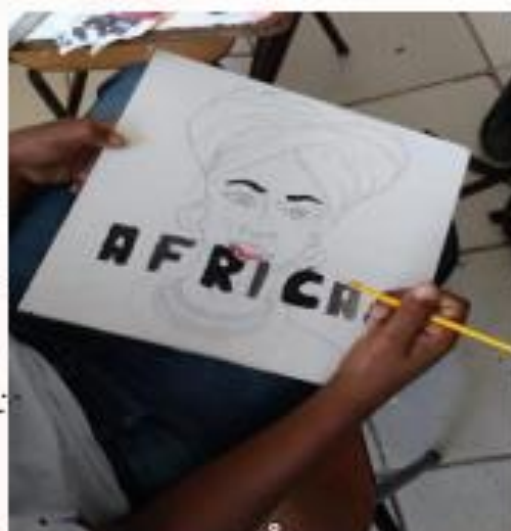


Figura 13. Desenho/pintura em tela. Mulher negra e empoderamento. Parte I.
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Parafraseando Neuza Santos Sousa, em sua obra *Tornar-se Negro*, datada de 2021, em relação à questão identitária, até a espontaneidade de se perceber como negro é tirada do sujeito, pois este vive dentro de uma sociedade com um histórico de educação que tem como modelo o homem branco.

Djamila Ribeiro, em sua obra intitulada *O que é lugar de fala?* (2017), em um momento em que muitos dão opinião e pouca fundamentação histórico-sociológica e também científica, a autora rediscute o conceito de empoderamento, partindo do pressuposto de que para o movimento de empoderamento das mulheres negras, é necessário explicar essa conceituação que, por muitas vezes, tem sido banalizada nas pautas das mulheres negras, uma vez que existem discussões outras.

1.5 Oficina de Pintura Afro-Brasileira

A proposta para o 9º ano A foi norteada pela Oficina de Pintura Afro, cujo objetivo, parafraseando Nilma Lino Gomes (2017), foi o de **criar estratégias de empoderamento dos corpos negros e sua relação identitária** (Figuras 14-15).



Figura 14: Desenho e pintura em tela. Mulher negra e empoderamento. Parte 2. Alunos do 9º ano. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).



Figura 15: Desenho e pintura em tela. Mulher negra e empoderamento. Parte 2. Alunos do 9º ano. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Sobre as mulheres negras, Grada Kilomba, em *Memórias da Plantação*. Episódios de racismo cotidiano, diz em seus escritos que **ela procura "trazer à tona a realidade do racismo diário contado por mulheres negras baseado em suas subjetividades e próprias percepções"** (KILOMBA, 2012, p. 12).

1.6 Projeto Dona Flora

“ Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executou, é a senha pela qual eu acesso o mundo. ”

Houve a participação do Projeto Dona Flora, com a dança do carimbó (Figura 16), representativa da comunidade negra em conjunto com os alunos do 8º e 9º ano do Centro Educacional de Alcobaça.



Figura 16- Participação do Projeto Dona Flora, dança do Carimbó. Alunos do 8º e 9º ano A. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2016).

Vale ressaltar que, através da arte, da pintura, da dança, entre outras, pode-se intervir socialmente no comprometimento do resgate das memórias ancestrais ricas de tradições afro-brasileiras e africanas. Valoriza-se a identidade negra. Diante disso, as práticas pedagógicas contra-hegemônicas reforçam a visibilidade dos estudantes, demonstrando-lhes o direito de visibilizar sua identidade.

Para Stuart Hall (2003, p. 38) “a identidade é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. Ela permanece incompleta, está sempre “em processo”, “sendo formada”.



1.7 Pintura corporal, pintura em tela, danças e peças teatrais

A representatividade da mulher/aluna e dos alunos negros são fundamentais para colir o racismo velado e desvelado existente no âmbito escolar e em espaços extraescolares. Para tanto, trabalhou-se a pintura afro (Figura 17).

Sobre representatividade, Djamila Ribeiro (2017) explana que **não somente o negro pode tratar do tema sobre o racismo, pois o lugar de fala significa ter uma postura ética para se pensar o mundo conforme o lugar em que o sujeito se sente pertencente na matriz de dominação**. Embora uma pessoa branca não deva se sentir representante de uma pessoa negra, no sentido de falar por ela, o sujeito branco pode ter posturas reflexivas e críticas acerca do significado de racismo na sociedade vigente e pode se questionar sobre as suas responsabilidades de forma que colabore para as transformações necessárias.



Figura 17: Pintura Afro - Grupo de alunos com a pesquisadora. Alunos do 9ºA.
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Em outras palavras, Ribeiro (2107) diz que **os indivíduos brancos devem e têm propriedade para combater e promover debates acerca do racismo, pois sabem que são pertencentes a um grupo que desde outrora detêm privilégios que implicam, de uma certa forma, em poder**.

A I Mostra de Cultura Afro-brasileira e Africana do Centro Educacional de Alcobaça trouxe apresentações várias, dentre estas, a de dança. No 1º momento, os alunos fizeram algumas apresentações de danças afro-brasileiras e africanas (Figuras 18-19).



Figura 18. Danças afro-brasileiras e africanas - Alunos do 8º ano.
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Nesse contexto da dança, pode-se citar Xavier (2011, p. 32), ao dizer que: "Em outras palavras, a arte pode diminuir o preconceito e a discriminação contra a população negra, por meio de uma valorização humana que se afirma a partir das condições afrodescendentes".

Também houve apresentações de peças teatrais com temáticas africanas que tratavam da escravização do povo negro, cuja convidada, a professora Cida, que ministrava aulas para o Ensino Fundamental I (Figura 20).



Figura 19. Dança afro-brasileira e africana - Alunos do 8º A-B-C e 9º A.
Fonte: Arquivo Pessoal (2018).



Figura 20. Peça com temáticas africanas - Alunos do 9º ano A.
Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

O teatro negro na escola é relevante por mostrar que a África não é uma tábula rasa, pode-se contar a sua história numa visão que questiona as teses colonialistas, e pode retratar, ainda, a visão decolonialista. De acordo com Munanga (2012, p. 49) "os historiadores negros africanos vêm mostrando a África negra não como uma tábula rasa, e sim como um teatro de brilhantes culturas e civilizações, cujos atuais vestígios desmentem as teses colonialistas".

Continuando as oficinas, os alunos produziram, ainda, desenhos e pinturas com a temática afro-brasileira e africana (Figuras 21-23).



Figura 21. Desenho e pintura.
Fonte: Arquivo Pessoal (2018)



Figura 22. Desenho e pintura - Aluno do 9º ano A.
Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

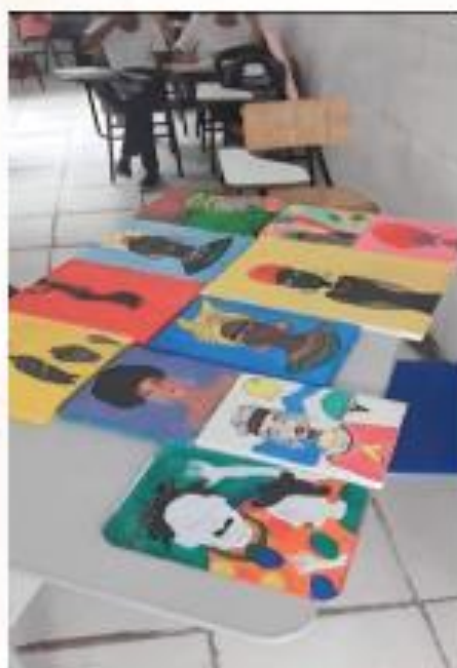


Figura 23. Pintura finalização.
Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

A representação das mulheres negras e de homens negros em atividades de Oficinas Pedagógicas Contra-hegemônicas acabam por conectar os alunos à memória, à ancestralidade e à religiosidade africanas, considerando, também, os valores que nela estão sendo representados, o que para Cavalleiro (2006, p. 16), "possibilitaram a dinamicidade da cultura e do processo de resistência das diversas comunidades afro-brasileiras".



Figura 24- Pintura: finalização.
Fonte: Arquivo Pessoal (2018).



Figura 25- Pintura em tela: finalização.
Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Os alunos partícipes das Oficinas, sabem/aprenderam que possuem direitos e deveres. E que a legislação afirmativa existe em benefício da população negra que sofreu discriminação, preconceito e racismo, um verdadeiro genocídio negro, durante 400 anos de diáspora africana.

Nesse cenário, a publicação da Constituição Federal de 1988, que considerou em seu Art. 5, que "a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei" e em seu Art. 3, que é preciso "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1988, s/p); bem como a publicação da Lei nº 7.716/89, a Lei Caó, que "define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor" (BRASIL, 1989, s/p); e no âmbito educacional, a promulgação da Lei 10.639/2003, que "altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação para incluir no currículo oficial, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira" (BRASIL, 2003), apontam o quadro de intentos por parte do Estado brasileiro em erradicar o racismo e a discriminação racial.

1.8 Exposição de desenhos, fotografias e telas no CEA

Nessa perspectiva apresentada, houve a exposição no Centro Educacional de Alcobaça, a exposição das telas e desenhos (Figura 26).



Figura 26: Exposição das telas e desenhos no CEA.
Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

Houve, ainda, uma exposição de fotos dos alunos (Figura 27), buscando a valorização da sua negritude, visando a valorização interpessoal, o pertencimento étnico-racial e o combate à discriminação e ao racismo. Assim,

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (BRASIL, 2001, s/p).



Figura 27. Exposição das fotografias dos alunos.
Fonte: Arquivo Pessoal (2016).

Entre os resultados empreendidos pelo Movimento Negro, conforme menciona Cavalleiro (2006), tem-se a alteração da Lei nº 9.394/96 através da inclusão dos artigos 26-A e 79-B, referidos na Lei nº 10.639/2003, já mencionada anteriormente, que além de tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras no currículo oficial da Educação Básica, torna incluso no calendário escolar, o "Dia Nacional da Consciência Negra", comemorado no dia 20 de novembro.







Kizomba², a festa da raça
Valeu Zumbi! O grito forte dos Palmares,
Que correu terra céus e mares, influenciando a abolição
Zumbi valeu! (...) Essa Kizomba é nossa Constituição

Martinho da Vila

² KIZOMBA: "Essa música foi samba enredo da escola de samba Unidos de Vila Isabel, vencedora no carnaval carioca de 1988, ano do centenário da abolição da escravidão e ano da nossa atual Constituição Federal que contou com a participação de amplos setores da sociedade brasileira, destacando os movimentos sociais de mulheres, negros(as), moradia, campo, terra, indígena, educação dentre outros (BRASIL, 2006, p. 174).

Em 2019, diversos trabalhos foram realizados relacionados às Oficinas de práticas pedagógicas contra-hegemônicas, culminando no Novembro Negro: II Mostra de Cultura Afro-brasileira e Africana do CEA (Figuras 28-29).



Figura 28: Cartaz da II Mostra de Cultura Afro-brasileira e Africana no CEA - 3º Trimestre - Novembro Negro - Parte I.
Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

As oficinas pedagógicas e atividades múltiplas realizadas no CEA são subsídios que precisam estar associadas à prática educativa e em conformidade com as DCNERERs, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que permeiam as leis afirmativas e estas práticas pedagógicas necessitam estar de acordo à concepção dos alunos e da educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004).



Figura 29: Exposição de cartaz e máscaras africanas
3º Trimestre - Novembro Negro - Parte II.
Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

Nesse âmbito, é preciso destacar que no processo de elaboração de atividades curriculares e extracurriculares, é necessário organizar o tempo, o espaço onde ocorrerão essas atividades, os materiais a serem trabalhados, bem como a observação das ações desempenhadas pelos alunos (dança, música, performance nas peças teatrais, elaboração de desenhos, pintura em tela, máscaras africanas feitas de balões e cartazes com personalidades negras, entre outros e também, o registro das atividades e a avaliação.

Na fabricação das máscaras, por meio de colagem, desenhos, recortes e pinturas, de forma lúdica, os alunos vão construindo referenciais sobre a identidade e pertencimento étnico-raciais sem preconceitos.



Figura 29: Pintura em máscara africana feita de balão.
Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

O CEA foi preparado para a contextualização da temática da consciência negra, portanto, cada espaço da unidade escolar foi ressignificado. Vários professores colaboraram com o trabalho realizado durante o ano de 2019 (Figura 31) e culminou com a II Mostra de Cultura Afro-brasileira e Africana do CEA, já mencionada.



Figura 30: Pintura em máscara africana feita de balão.
Fonte: Arquivo Pessoal (2019).



Figura 11. Professores colaboradores da pesquisa.
Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

Vê-se a importância de se trabalhar com a temática étnico-racial, estudando as obras de artistas negros, promovendo a exposição de trabalhos dos(as) alunos(as) com esta temática, promovendo representações em peças teatrais e danças regionais, sobretudo aquelas ligadas à cultura negra.

Trabalhar com as questões étnico-raciais ajuda na desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro, buscando a ressignificação de noções preconceituosas através da sensibilização da temática da diversidade racial (Figuras 32-34).



Figura 12. Exposição de pinturas, África em tela.
Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

Os trabalhos realizados no espaço escolar poderão viabilizar o trato pedagógico das questões raciais no ambiente da escola, uma vez que visam "promover momentos de trocas de experiência entre professores/as para efetivação de projetos de trabalhos, atividades e procedimentos de inserção da questão racial". É preciso, essencialmente, "dar voz aos grupos culturais e representativos dos/das estudantes e da comunidade", por meio de atividades múltiplas (BRASIL, 2006, p. 187).



Figura 33: Exposição de telas e maquetes.
Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

Nos momentos de confecção dos murais temáticos (Figura 34) é fundamental envolver os alunos no processo de criação.



Figura 34: Exposição de fotografias dos alunos e máscaras africanas em mural temático.
Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

Houve, ainda, uma apresentação do Grupo de Capoeira Filhos da Terra e Liberdade (Figura 35), que se estendeu às ruas. Para Brasil (2006),

Pesquisar sobre a capoeira é um excelente mote para desencadear um estudo sobre a cultura negra. Na pesquisa e respeito da capoeira podemos apreciar e valorizar os momentos em que ela se inscreve no tempo e na história. Fazer um paralelo entre a capoeira e a resistência do povo negro é uma estratégia positiva para incorporar este tema como conteúdo do currículo escolar.



Figura 35. Apresentação do Grupo de Capoeira Filhos da Terra e Liberdade.
Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

Observa-se que as práticas e leituras contra-hegemônicas resultam de ações contra-hegemônicas. A introdução de novos autores/livros de literatura nas aulas converteu-se em práticas pedagógicas reflexivas e provocativas, que apontam que falar sobre racismo é tocar na ferida da escravização do Racismo Estrutural, pulsante, ferida que deve ser enfrentada em todos os espaços dentro e fora da escola.

Nesse contexto, para que o preconceito velado e desvelado seja expurgado "é fundamental que se amplie a discussão em outros momentos e espaços articulando as diversas áreas de conhecimento, utilizando-se de diversos recursos como livros, (...) músicas, etc" (BRASIL, 2006, p. 175).



Após os diálogos nas salas com autores como Munanga, Angela Davis, João José Reis, Nilma Lino Gomes, Chimamanda Ngozi Adiche, as pequenas exposições para a comunidade escolar e entorno da escola servem para democratizar um tipo de saber que é modificador do racismo no Brasil. Por exemplo, quando lemos em sala a Revolta dos Malês, fazemos uma releitura da Revolta com a criação de poemas pelos estudantes ou cordel e a exposição de fotos, cujo objetivo é atribuir a um acontecimento que não está explícito no planejamento da escola, uma relevância que não tinha antes no conteúdo oficial.

Assim, o/a estudante se empodera a partir desse conhecimento, caminhando criticamente para entender o que seria lograr na sociedade o seu lugar de fala. É muito gratificante mediar um acadêmico na Educação Básica. E nesse tempo de trabalho, hoje e sempre, confesso que vejo os frutos das sementes lançadas em busca de uma sociedade equânime.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1988.

_____. **Lei n. 7.716, de 05 de janeiro de 1989**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

_____. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 09 jun. 2023.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF, outubro de 2004.

_____. **Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**, Durban, 31 de agosto a 07 de setembro de 2001. Imprensa: Brasília, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação antirracista. In: BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD). **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia. Ensino médio e educação para as relações étnico-raciais em produções acadêmicas (2008-2018). **Revista Intersaberes**. vol.16 n. 38. mai/ago 2021.

DIOUF, Sylviane A. **As tranças de Bintou**. Tradução: Charles Cosac. 2 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 38.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**. usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5 ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

REIS, João José. **A Revolta dos Malês**. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/edim/wp-content/uploads/2015/05/a-revolta-dos-males.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017. (Feminismos plurais).

SANTANA, Patricia Maria de Souza (Org.). Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD). **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

VENTURA, Adão. **Costura de nuvens**. Sabará: Edições Dubolsinho, 2006.

XAVIER, Evandro dos Passos. **Companhia de dança Afro Bataka: ações artísticas, socioculturais e políticas**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista: Instituto de Artes, 2011.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que haja engajamento e sucesso das políticas de ações afirmativas, como é o caso da Lei afirmativa n. 10.639/03, que objetiva reparar, reconhecer e valorizar a identidade do povo negro brasileiro, sua ancestralidade, história e cultura, serão necessárias, imperiosamente, condições afetivas, intelectuais, materiais e físicas, para que o ensino-aprendizagem efetivamente ocorra.

Vai depender, ainda, de forma indispensável, da reeducação das relações étnico-raciais no âmbito escolar e extraescolar, entre negros e brancos, sejam eles alunos, professores, indivíduos da sociedade em geral. Este, portanto, é um trabalho de articulação entre sociedade, escola, políticas públicas e movimentos sociais.

Partindo desse pressuposto, este estudo buscou debater acerca do ensino dos conteúdos curriculares de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Centro Educacional de Alcobaça, apresentando novas metodologias de ensino, sendo este um enorme desafio, devido ao ensino na escola não privilegiar esse conteúdo. Assim, com o olhar individualizado para cada sujeito e um olhar perscrutador da pesquisadora no processo educativo que norteia as ações da escola, foi perceptível a necessidade de uma educação direcionada à diversidade como parte do enfrentamento do mito da democracia racial.

Nas rodas de conversa com os alunos, muitos desconheciam o termo “relações étnico-raciais”, mas muitos possuíam uma identidade forte e tinham em si a sensação do pertencimento étnico-racial: sou negro, sou negra. A implementação da Lei afirmativa, em consonância com as DCNERER, passa pela dificuldade de alteração no currículo e na prática escolares. Fazer com que professores aceitem “perder” um dia de aula em ensaios de danças, as peças teatrais, entre outras atividades concernentes à temática racial, consciência negra e afins, é um tabu ainda a ser ultrapassado.

Embora o Movimento Negro educador e o Ministério da educação tenham disponibilizado, em *sites*, várias ações que garantam que a lei afirmativa seja implementada nas escolas, a cultura escolar deve ser transformada para que ocorra o efetivo e constante diálogo acerca das relações étnico-raciais em sala de aula de maneira crítico-reflexiva.

Por isso, buscou-se criar no CEA uma cultura da diversidade distinta das usadas pelos veículos de comunicação de massa e redes sociais, dando relevância e protagonismo, em todos os âmbitos, ao povo negro e a sua cultura por meio de representações, para que não se invisibilizassem, dando margem ao branqueamento ou à denegação das suas origens, perpetuando, assim, a inferioridade indevida.

Como resultado desta pesquisa-ação acerca da implementação da Lei n. 10.639/03, é possível afirmar que os alunos, se provocados, aderem às práticas antirracistas, ainda que vejam ao seu redor práticas racistas e desestabilizadoras. Com o reconhecimento crítico das questões, empenham-se e se engajam na luta por não reproduzir as circunstâncias de racismo, preconceito e discriminação racial vivenciadas em seu cotidiano escolar e extraescolar.

Devido às construções eurocêntricas enraizadas, ainda causa estranheza alunos que dançam, fazem peças que remetam à raiz de matriz africana. Percebe-se, portanto, a reprodução dos preconceitos em torno da cultura e ancestralidade africana. Daí a necessidade de trabalhar em sala de aula e fora dela, com relação à questão do preconceito étnico-racial, sendo este um grande desafio. Em especial, o professor de História em seu currículo deve implementar o cumprimento da Lei n. 10.639/03 no papel e na prática pedagógica. Fazer valer a lei afirmativa, para que haja respeito, tolerância e práticas antirracistas.

Desse modo, este estudo buscou fornecer subsídios para se trabalhar em sala de aula a questão identitária, a história do povo negro, a ancestralidade, as danças, as peças, as pinturas em tela e corporais, os cordéis, as máscaras africanas, entre outros, visando perpassar a discussão teórica numa tentativa de implementar estratégias que garantissem a implementação da lei afirmativa com respaldo nas DCNERER, por meio de recursos disponibilizados no âmbito escolar.

Houve desafios grandes para o desenvolvimento da Pesquisa, tais como: aceitação da temática pelos partícipes da pesquisa: os discentes e alguns docentes que colaboraram na execução de algumas oficinas. Foram poucos os professores que ajudaram diretamente, mas as gestoras da época foram excelentes e muito contribuíram com a pesquisa. Houve dificuldades de logística, de espaço e em relação às datas das Mostras Culturais, entretanto a participação dos estudantes foi primordial para a efetivação do projeto, de modo que sem eles (as) nada seria possível.

Assim, este estudo almeja ser um projeto-piloto para outros debates, para outras ações antirracistas, que abordem as relações étnico-raciais, pois esse assunto não é estanque. É preciso reverberar ações que incluam uma educação antirracista, que demonstrem a relevância de se levar em consideração a diversidade cultural na formação humana dos sujeitos.

6. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **A diferença e a diversidade na educação**. Contemporânea, São Carlos, n. 2, p. 85-97, ago.-dez. 2011.

ALVES, Francisco das Neves (org). **Brasil 2000 - Quinhentos anos do processo colonizatório: continuidades e rupturas**. Rio Grande, RS: Fundação Universidade Federal do Rio Grande - FURG, 2000, pp. 9-28.

ANDREWS, George Reid. O protesto político negro em São Paulo (1888-1988), **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 21, Rio de Janeiro, 1991, p. 32.

ATRI, Fernanda Dupem Pestana. As igrejas e o racismo: repensando a responsabilidade dos líderes religiosos. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 10, n. 28, p. 227-239, 2021.

AZEVEDO NETO, José. **Reabilitação da Casa da Cultura de Alcobaça**. Monografia (graduação) – Departamento de Arquitetura & Urbanismo, Faculdade Pitágoras. Teixeira de Freitas - BA, 79 p, 2020.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **A Pesquisa-Ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007a.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Racialidade e produção do conhecimento. In: SEYFERTH *et al.* **Racismo no Brasil**. São Paulo: ABONG; Ação Educativa; ANPED, 2002, p. 45-52.

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

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988: acompanhada de disposições anteriores. 2. ed. São Paulo: Oliveira Mendes, 1988.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. 2006. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n.248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

_____. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 22. jun. 2021.

_____. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

_____. Legislação Informatizada - **Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941** - Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3688-3-outubro-1941-413573-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Lei%20das%20Contraven%C3%A7%C3%B5es%20Penais.&text=Art.%201%C2%BA%20Aplicam%2Dse%20%C3%A0s,n%C3%A3o%20disponha%20de%20modo%20diverso.&text=Art.%202%C2%BA%20A%20lei%20brasileira,contraven%C3%A7%C3%A3o%20praticada%20no%20territ%C3%B3rio%20nacional>. Acesso em: 28 ago. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília-DF, outubro de 2004.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 1988a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

_____. **Programa Ética e Cidadania:** construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARONE, Iray. Breve historico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.). **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2016.

CHEMIM, Maria do Socorro Araújo. **O Negro no Espaço Escolar.** 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_hist_pdp_maria_do_socorro_chemim.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Milena Farias e. Ensino Médio e Educação para as Relações Étnico-Raciais em Produções Acadêmicas (2008-2018). **Revista Intersaberes.** vol. 16, n. 38, mai/ago, 2021, p. 559-583.

COMENIUS. **Estratégias e práticas em sala de aula inclusiva.** 2012. Disponível em: http://www.irisproject.eu/teachersweb/pt/docs/tt_estrategias_e_praticas_wd_pt.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

COSTA, Eliane Silvia; SCHUCMAN, Lia Vainer. Identidades, identificações e classificações raciais no Brasil: O pardo e as ações afirmativas. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 02, p. 466-484, 2022.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**, São Paulo: Editora Unesp, 1998, p. 365-384.

CUNHA, Patrícia da Silva Simões da; PAIVA, Jéssica Souza de. A erotização da mulata na cultura brasileira. **Anais V Seminário Internacional Enlaçando sexualidades**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/30397>. Acesso em: 04 set. 2023.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

DAVIS, David Brion. **O problema da escravidão na cultura ocidental**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niterói, v. 12 n. 23, 2007, p. 118.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora EdUfba, 2008.

FERNANDES, Florestan. O protesto negro. **Rev. São Paulo em Perspectiva**, 2(2):15-17, abr./jun.1988.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: PALLAS, 2004.

_____. **O Brasileiro, O Racismo Silencioso e a emancipação do afrodescendente**. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/psoc/v14n1/v14n1a05.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. **Tempo**. vol.11. no. 21. Niterói. Jun. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Angela de Castro. "História, historiografia e cultura política no Brasil", Rachel Soihet, Maria Fernanda Baptista Bicalho e Maria de Fátima Silva Gouvêa (orgs.). **Culturas Políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história**, Rio de Janeiro, Mauad, 2005, p. 21-44.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-simbolos-da-> Acesso em: 19 dez. 2022

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

_____. **O Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça.** *Educ. Soc.* vol.33 no.120 Campinas July/Sept. 2018.

GONZALEZ, Lélia. A democracia racial: uma militância. *Arte & Ensaios*. Entrevista à Revista Seaf. n. 38. julho 2019. p. 222-225.

GUIAMAPA. **Mapa da Cidade de Alcobaça.** Disponível em: <https://guiamapa.com/ba/alcobaca>. Acesso em: 01 set. 2023.

GUIMARÃES. Antonio Sergio Alfredo. **Classes, Raça e Democracia.** São Paulo: Ed 34, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. “Raça e oportunidades educacionais no Brasil”. Fundação Carlos Chagas (SP), **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, maio 1987, p. 80.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Alcobaça - Bahia.** Características étnico-raciais. 2010. Disponível em: <https://infosanbas.org.br/municipio/alcobaca-ba/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

_____. **Censo 2022.** 2022a. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

_____. **Cidades e Estados.** 2022b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/alcobaca.html>. Acesso em: 22 ago. 2023.

_____. Pnad Contínua. 2022. **Características das Populações e dos Domicílios.** Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 21 ago. 2023.

LEACH, Edmund. **A diversidade da antropologia.** Lisboa: Edições 70, 1989.

LEWIN, Kurt. **Teoria de campo em ciência social.** São Paulo: Pioneira, 1965.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens.** Salvador: EDUNEB, 2015.

LORDE, Audre. **Os usos da raiva: mulheres respondendo ao racismo.** Tradução de Renata. *Geledes*, 19 maio 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/os-usos-da-raiva-mulheres-respondendo-ao-racismo/>. Acesso em: 08 dez. 2022.

LOUW, Dirk. Ubuntu revalued. *Tijdschrift Voor Filosofie* 77 (1):7-26 (2015). Disponível em: <https://philpapers.org/rec/LOUUR>. Acesso em: 19 ago. 2022.

MACHADO, Fabiano Duarte. **Os limites do discurso da igualdade racial no Brasil.** Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Educação (UFAL/CEDU), Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 112 p. 2010.

M'BOW, M. Amadou Mahtar. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki-Zerbo. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010, 992 p.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. **Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2012. Disponível em: Repositório Institucional UFC: Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses. Acesso em: 31 ago. 2023.

MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Viagem Incompleta: a grande transação**, São Paulo, Editora Sesc, 2000, p. 17-40.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 17–24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645505>. Acesso em: 25 out. 2022.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5 ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

_____. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

_____. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**, 1978.

PAGDEN, Anthony. **The fall of natural man**. Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

PAULINO, Silvia Campos; OLIVEIRA, Rosane. Vadiagem e as novas formas de controle da população negra urbana pós-abolição. **Direito em Movimento**, Rio de Janeiro, v.18 –n. 1, p. 94-110, 1º sem. 2020. Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistadireitoemovimento_online/edicoes/volume18_numero1/volume18_numero1_94.pdf. Acesso em 20 ago. 2023.

PINHEIRO, Márcia Leitão. **Uma Comissão da Verdade no Brasil: Escravidão, multiculturalismo, história e memória**. Civitas, Rev. Ciênc. Soc. vol.18, no.3, Porto Alegre Sept./Dec. 2018.

POR DENTRO DA ÁFRICA. **Ubuntu: a filosofia africana que nutre o conceito de humanidade em sua essência**. 2014. Disponível em: <https://www.pordentrodaafrica.com/cultura/ubuntu-filosofia-africana-que-nutre-o-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia>. Acesso em 19 out. 2022.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Centro Educacional de Alcobaça. Alcobaça, Bahia, 2018-2022.

RALILE, Fundação Benedito. Relatos dos Municípios. **Caravelas-BA e Alcobaça-BA**, Editora Independente Ralile, 2006.

RAMOS, Paulo César. Resenha: O genocídio do negro brasileiro... **Conexão Política**, Teresina v. 8, n. 1, 93 – 95, jan./jun. 2019.

REVISTA ORIGEM MAGAZINE. Bahia. **Alcobaça - Bahia**. Sessão Especial. Extremo Sul da Bahia. 2014, p. 10-11.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017. (Feminismos plurais).

ROCHA, Carolina. **Racismo Religioso**. 2022. Disponível em: <https://religioepoder.org.br/artigo/racismo-religioso/>. Acesso em 02 set. 2023.

ROEDEL, Hiran. Do mito de Cam ao racismo estrutural: uma pequena contribuição ao debate. **Projeto AFRO-PORT**. Afrodescendência em Portugal: sociabilidades, representações e dinâmicas sociopolíticas e culturais. Um estudo na Área Metropolitana de Lisboa, 2020. n. 2, p. 01-19. Disponível em: <https://cesa.rc.iseg.ulisboa.pt/afroport/wp-content/uploads/2020/07/ROEDEL-H-Do-Mito-de-Cam-ao-Racismo.pdf>. Acesso em: 1 set. 2023.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. São Paulo: Artmed, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. Prefácio. In: GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso**, São Paulo, Editora Senac, 2001, p. 247.

_____. **Discriminação racial no Brasil**. 2008. Disponível em: https://esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2008/10/discriminacao_racial_no_brasil.pdf. Acesso em: 04 set. 2023.

SANTOS, Patrick Silva dos. O Negro na Revolução Socialista Brasileira: uma análise das expectativas de Florestan Fernandes. **Mosaico**, v. 12 n. 19. 2020. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/82268/78940>. Acesso em: 28 out. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 11–28, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 2 set. 2023.

SBARDELOTTO, Moisés. Ser por meio dos outros: o ubuntu como cuidado e partilha. **IHU online Unisinos**. 2010. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3687-dirklouw>. Acesso em 19 ago. 2022.

SCHWARCZ, Lília Mortiz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SEMIER, Ricardo. **Escola sem sala de aula**. Parirus, 3. ed. Campinas, São Paulo, 2010.

SEYFERTH, Giralda; BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVA, Maria Palmira da; PEREIRA, João Baptista Borges; SIQUEIRA, Maria de Lourdes; SILVÉRIO, Valter Roberto; SILVA, Maria Aparecida da; GOMES, Joaquim Barbosa Gomes. SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. *In: Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis: ABONG, 2002.

SKIDMORE, Thomas. **O Brasil visto de fora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p. 137.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Denise Maria Perissini da. **A emergência da negritude no Brasil, as teorias de inferiorização racial e os caminhos da legislação de proteção à igualdade**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade de Santo Amaro. São Paulo, 141 p. 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. 171p.

TATUM, Beverly D. **“Why are all Black kids together in the Cafeteria?” and another conversations about race**. New York: Basic Books, 2003.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará-Fundação Ford, 2003, p. 38.

TELLES, João Antonio. **“É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”** Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, Nº. 2, 2002 (91-116).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano et al. **Como aumentar a proporção de estudantes negros na universidade?** Departamento de Física, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Grupo de Trabalho DORNELLES BASTOS de Etnia, Gênero e Classe, Associação dos Professores da UFSC, Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 473-495, maio/ago. 2006.

VIANNA, Francisco José de Oliveira. **Evolução do Povo Brasileiro**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956. (original publicado em 1923).

XAVIER, Evandro dos Passos. **Companhia de dança Afro Bataka**: ações artísticas, socioculturais e políticas. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista: Instituto de Artes, 2011.

ZULLO, Gustavo José Danieli. **O sentido histórico da discussão sobre a democracia racial no Brasil (1930-1964)**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico: História Econômica) – Instituto de Economia, – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 289 p. 2019.