



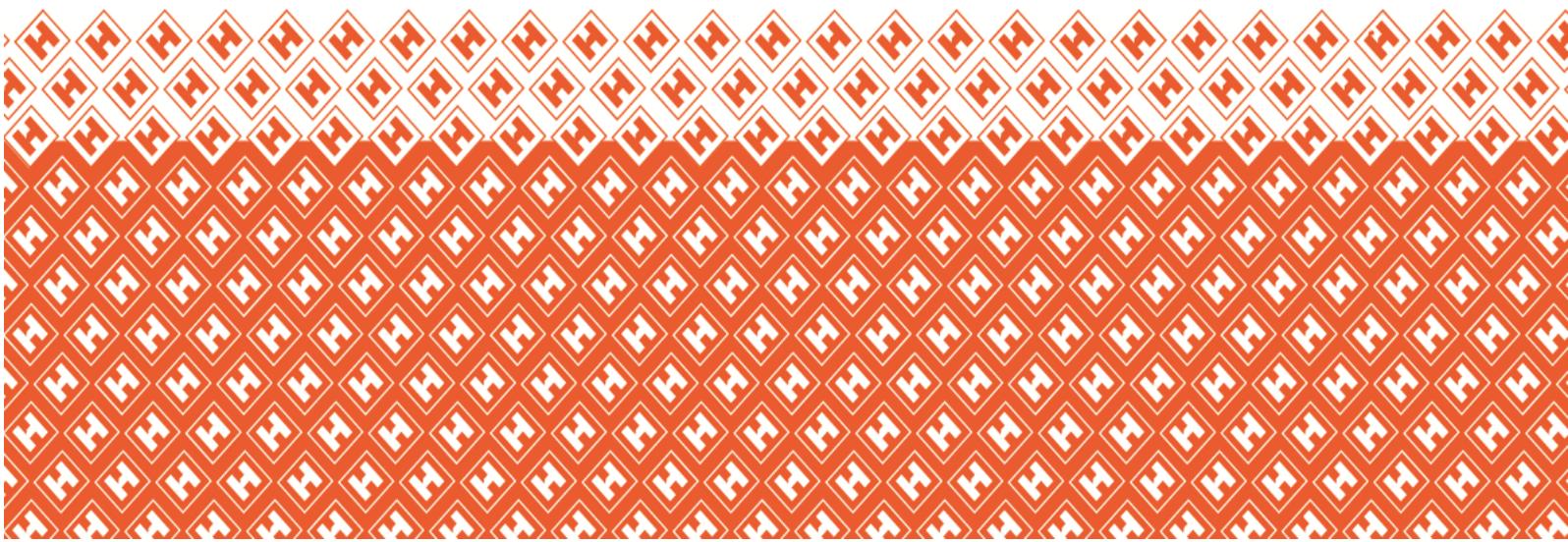
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

ADINALY PEREIRA BARBOZA

**INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE NO CURRÍCULO DE
HISTÓRIA: OLHARES PARA A REEDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL EM TURMAS
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Recife

2021



ADINALY PEREIRA BARBOZA

**INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE NO CURRÍCULO DE
HISTÓRIA: OLHARES PARA A REEDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL EM TURMAS
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco (ProfHistória/UFPE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientadora: Professora Dr^a. Eleta de Carvalho Freire

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

B239i Barboza, Adinaly Pereira.
Interculturalidade e decolonialidade no currículo de História : olhares para a reeducação étnico-racial em turmas dos anos finais do ensino fundamental / Adinaly Pereira Barboza. – 2021.
162 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profª. Drª. Eleta de Carvalho Freire.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2021.
Inclui referências.

1. História – Estudo e ensino. 2. Educação. 3. Currículos. 4. Ensino fundamental. 5. Antirracismo – Legislação. I. Freire, Eleta de Carvalho (Orientadora). II. Título.

907 CDD (22. ed.)

(BCFCH2022-020)

ADINALY PEREIRA BARBOZA

**INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE NO CURRÍCULO DE
HISTÓRIA: OLHARES PARA A REEDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL EM TURMAS
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em: 16/12/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Eleta de Carvalho Freire (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a. Dr.^a. Roseane Maria de Amorim (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a. Dr.^a. Tatiana Cristina dos Santos de Araújo (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico

À minha avó ***Inêz Jeremias*** e ao meu avô ***Anésio Elias (in memorian)*** por terem sido meu alicerce, minha referência de vida. Ao meu filho ***Gabriel Leonardo*** pelo carinho e companhia noite adentro na elaboração deste trabalho. Filho, você é minha razão de viver, meu lindo presente dado por nosso pai celestial. Te Amo!

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos aqui expressos são uma singela demonstração do reconhecimento que tenho por quem esteve ao meu lado durante a longa jornada que é o processo de escrita de uma dissertação, ainda mais quando se escreve em meio a uma pandemia.

Digo sem medo de errar que este trabalho foi confeccionado por diversas mãos, algumas mais de longe, outras mais de perto, como as das amigas queridas que o ProfHistória me presenteou, **Íris Barbosa** e **Millena Valença**. Companheiras de jornadas, de angústias, aflições, mas também de risadas, comemorações. Gratidão, meninas! Sem o incentivo e a força de vocês, eu não teria conseguido concluir esse mestrado. Agradeço aos/às professores/as do ProfHistória/UFPE, com quem tive a satisfação de conviver e que muito contribuíram com meu aperfeiçoamento profissional. Agradecimento especial a **Edson Silva**, professor querido que faz parte da minha trajetória acadêmica. Minha eterna gratidão a professora **Eleta Freire**, cujas orientações foram importantíssimas para o desenvolvimento desta pesquisa. Exemplo de intelectual e docente sempre pronta a atender e a orientar seus alunos e suas alunas.

A admiração por ela surgiu quando a vi falando sobre minha amiga **Danielly Francisco**, no dia da sua defesa de dissertação. Pensei: *Que professora humana e maravilhosa é essa?!* Fiquei encantada por essa rainha, diva da sabedoria, do bom humor, da calma, da tranquilidade, são muitos os adjetivos que a qualificam. Sempre muito solícita, atenta as nossas angústias e preparadíssima para levantar nossa autoestima, nos passando confiança. Seu incentivo, carinho, companheirismo e amizade foram injeção de ânimo para mim. Muito obrigada por tudo, querida professora **Eleta!**

Agradeço também aos meus colegas de curso que contribuíram para deixar a jornada de aulas e estudos mais leve e prazerosa. Meu muito obrigada a **Aloisio Coelho**, **Dyego Garcia**, **Emerson Carvalho**, **Gabriel Valença**, **Geison Marcelino**, **Ian Chaves**, **Íris Barbosa**, **Júlia Ribeiro**, **Leonardo Diniz**, **Mayara Brito**, **Millena Valença**, **Paulo Nogueira**, **Pedro Botelho** e **Williams Urbano**. Gratidão às queridas professoras **Roseane Amorim** e **Tatiana Araújo** por aceitarem fazer parte deste trabalho compondo a banca examinadora, pela leitura atenta ao nosso texto e pelas valiosas contribuições.

Estendo minha gratidão ao meu companheiro de vida, meu esposo **Hugo Virões**, pela compreensão da minha ausência dedicada aos estudos, pela força e incentivo. Agradeço a minha querida tia **Baby** pelo encorajamento, por cuidar de **Gabriel** para que eu pudesse estudar, por ser uma segunda mãe para ele. Gratidão a toda minha família, amigas e amigos que vibraram

com minha aprovação no ProfHistória/UFPE e torceram por mim ao longo do curso (Muitos são os nomes, para não correr o risco de esquecer alguém, designei-os/as de amigos/as).

Não poderia deixar de mencionar as pessoas que auxiliaram e facilitaram nossa pesquisa. Muito obrigada a ***Emanuel Souto, Fernanda Andrade, Marilúcia Francisca, Regina Trindade, George Vieira, Adriano Lôbo, Cléber, Rita Ribonesa, Joana D'Arc Galvão, Cristine Russel, Jair Ferreira, Givaneide Dionísio e Elisângela Côelho***. Agradecimento especial a Secretária de Educação do Município do Paulista/PE, ***Jaqueline Moreira***, pelo financiamento do jogo educacional digital, parte integrante desta pesquisa. Aproveito a citação desse belíssimo material didático-pedagógico para agradecer a equipe de trabalho da empresa Cordel. Cito ***Maryelen Silva e Vinnicius Rodrigo*** como representantes dessa brilhante equipe que muito se dedicou no desenvolvimento do jogo digital *Arokin: Desvendando Reinos*. A vocês, meu muito obrigada pela parceria!

Agradeço as minhas queridas gestoras da Escola Municipal Alberto Torres, em Olinda, pelo apoio e pela força para que eu conseguisse a liberação para cursar o mestrado. ***Rosiane da Mata e Susanne Veríssimo***, vocês são mais que companheiras de trabalho, são minhas amigas queridas! Não poderia deixar de citar minha gestora da Escola Municipal Miguel Arraes, em Paulista, ***Daniela Bezerra***, também pelo apoio, incentivo e atendimento aos favores solicitados por mim. Agradeço às prefeituras do Paulista e de Olinda pelo consentimento da licença remunerada para curso. Enfatizo meu sincero agradecimento à Prefeitura do Município do Paulista pelo patrocínio do jogo educativo digital. Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos.

Gratidão a minha querida psicóloga ***Gabriele de Souza*** pela escuta, pela acolhida e por me fazer acreditar em meu potencial. Finalmente, amplio minha imensa gratidão aos/às meus/minhas queridos/as alunos e alunas da Escola Municipal Gov. Miguel Arraes de Alencar. Vocês são a razão do meu aprimoramento profissional, da minha constante busca por qualificação para que eu possa oferecer-lhes o meu melhor como professora de História. Vocês dão sentido a minha profissão!

*Aquí estamos nós, donas de
nossas próprias palavras,
revolucionárias do cotidiano,
regando a terra outrora batida
por nossas antepassadas,
firmando nossas pegadas,
sabendo que hoje, cada vez
que nossa fala se propaga,
equivale a dez que antes
foram silenciadas*

*Mulheres de uma geração
atrevida, filhas dos saraus e
das batalhas de poesia,
alquimistas, libertárias,
propagandistas da oralidade
compartilhando nossas
travessias,
bradando nossa realidade!*

*Sempre semeando essa terra
verbo fértil
perpetuando nossa existência
através de versos,
escrevendo quantos
poemas-manifestos forem
necessários por dia
pra cada vida interrompida
ter mais valia*

*Não mais invisíveis,
Não mais mercadoria*

*Se querem nos privar,
ocuparemos espaços!
Se querem nos apagar,
escreveremos livros!
Se querem nos calar,
vamos falar mais alto!*

(DUARTE, 2019, s.p.)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema *Interculturalidade e decolonialidade no currículo de História: olhares para a reeducação étnico-racial em turmas dos anos finais do ensino fundamental*. Seu objetivo foi identificar e analisar aproximações e distanciamentos entre a proposta curricular do município do Paulista, em Pernambuco, e o atendimento a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino de História, nos anos finais do ensino fundamental. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo documental, cujos dados foram buscados nas expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental da referida proposta. Aos dados obtidos aplicamos a análise de conteúdo. Com esse propósito, fizemos o mapeamento e a categorização dos dados utilizando o referencial teórico adotado na investigação. No âmbito desta pesquisa, desenvolvemos um jogo educativo digital, como material didático para o ensino de História. No jogo são abordadas narrativas afro-diaspóricas, reconhecendo a história dos negros/as na condição de sujeitos, reconsiderando e ressignificando a história e cultura da África e dos afro-brasileiros. Para atingir os objetivos da investigação, dialogamos com a perspectiva teórica e política dos estudos pós-coloniais latino-americanos, apoiada nos estudos dos autores decoloniais Aníbal Quijano (2005), Edgardo Lander (2005), Walter Dignolo (2005, 2008), Catherine Walsh (2005, 2012) e Nelson Maldonado-Torres (2007), do grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade. Os resultados apontam que o currículo de História é lacunar no que propõe a educação das relações étnico-raciais. Essa invisibilidade não acontece com o currículo de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, pois nesse componente curricular as expectativas de aprendizagem alicerçadas no tratamento das questões raciais possuem maior relevância e estão diretamente relacionadas com as disposições normativas da legislação antirracista.

Palavras-chave: Ensino de História. Escola, Currículo e Ensino de História. Relações Étnico-Raciais. Legislação Antirracista. Decolonialidade. Interculturalidade.

ABSTRACT

The theme of this research is *Interculturality and decoloniality in the History curriculum: perspectives on ethnic-racial reeducation in classes in the final years of elementary school*. Its objective was to identify and analyze approximations and distances between the curricular proposal of the municipality of Paulista, in Pernambuco, and compliance with Law 10.639/2003 and the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations in the teaching of History, in the final years of elementary school. For this, we developed a qualitative research of documentary type, whose data were sought in the learning expectations for the final years of elementary school of the aforementioned proposal. We applied content analysis to the data obtained. For this purpose, we mapped and categorized the data using the theoretical framework adopted in the investigation. Within the scope of this research, we developed a digital educational game, as teaching material for the teaching of History. The game addresses Afro-diaspora narratives, recognizing the history of black people as subjects, reconsidering and reinterpreting the history and culture of Africa and Afro-Brazilians. To achieve the objectives of the investigation, we dialogued with the theoretical and political perspective of Latin American postcolonial studies, supported by the studies of decolonial authors Aníbal Quijano (2005), Edgardo Lander (2005), Walter D. Mignolo (2005, 2008), Catherine Walsh (2005, 2012) and Nelson Maldonado-Torres (2007), from the research group Modernity/Coloniality. The results show that the History curriculum is lacking in what it proposes to teach about ethnic-racial relations. This invisibility does not happen with the Human Rights and Citizenship Education curriculum, as in this curricular component, learning expectations grounded in the treatment of racial issues have greater relevance and are directly related to the normative provisions of anti-racist legislation.

Keywords: History Teaching. School, Curriculum and History Teaching. Ethnic-Racial Relations. Anti-racist legislation. Decoloniality. Interculturality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O círculo mágico.....	104
Figura 2 – Mapa do Reino do Congo e Angola.....	122
Figura 3 – Tela inicial do jogo Arokin: Desvendando Reinos.....	139
Figura 4 – Escolha o seu desbravador.....	139
Figura 5 – O retrato do Arokin no ambiente do jogo	140
Figura 6 – Apresentação do Arokin.....	141
Figura 7 – Os artefatos.....	141
Figura 8 – O penteado.....	142
Figura 9 – O penteado finalizado.....	142
Figura 10 – O korá danificado.....	143
Figura 11 – O korá.....	143
Figura 12 – A máscara a ser esculpida.....	144
Figura 13 – A máscara.....	144
Figura 14 – O manto.....	145
Figura 15 – O manto limpo.....	145
Figura 16 – As lanças.....	146
Figura 17 – As lanças alinhadas.....	146
Figura 18 – Os itens coletados.....	147
Figura 19 – O jarro.....	148
Figura 20 – A terra.....	148
Figura 21 – As sementes.....	149
Figura 22 – O regador.....	149
Figura 23 – O sol.....	150
Figura 24 – O baobá.....	150
Figura 25 – O surgimento de Kimpa Vita.....	151
Figura 26 – O museu restaurado.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações sem os descritores da busca no título.....	25
Quadro 2 – Dissertações com os descritores: Lei 10.639/2003, História da África e da Cultura Afro-brasileira e Relações étnico-raciais no título.....	29

LISTA DE SIGLAS

AGB	Associação de Geografia do Brasil
ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNERE	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
DHC	Direitos Humanos e Cidadania
EDHC	Educação em Direitos Humanos e Cidadania
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FNB	Frente Negra Brasileira
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PT	Partido dos Trabalhadores
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental do Negro
UDN	União Democrática Nacional
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UHC	União dos Homens de Cor
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA INVESTIGAÇÃO	15
1.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
2	A LEI 10.639/03 E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA E NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA	22
2.1	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA	24
2.2	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA HISTÓRIA ENSINADA	43
3	MOVIMENTO NEGRO: LUTAS, CONQUISTAS E SABERES EMANCIPATÓRIOS.....	47
3.1	LUTAS E CONQUISTAS DO MOVIMENTO NEGRO	48
3.2	SABERES EMANCIPATÓRIOS E REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS E AFRICANA PROMOVIDOS PELO MOVIMENTO NEGRO	58
4	O PENSAMENTO DECOLONIAL E A (RE)EDUCAÇÃO DO OLHAR SOBRE A HISTÓRIA E SEU ENSINO	68
5	(RE)EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO: OS DIZERES DA PROPOSTA CURRICULAR	93
5.1	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA	94
5.2	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA..	98
6	(RE) EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS POR MEIO DO JOGO: SUBSÍDIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE DO PROFESSOR E PROFESSORA DE HISTÓRIA.....	103
6.1	CONVERSANDO SOBRE O JOGO E O PRAZER DE JOGAR.....	103
6.2	O JOGO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	114
6.3	APONTAMENTOS SOBRE O REINO DO CONGO: SUBSÍDIOS À PRÁTICA DOCENTE.....	119
6.3.1	Geografia do reino do Congo	125
6.3.2	Economia e sociedade congoleza	126
6.3.3	A realeza do Congo.....	127

6.3.4	O reino cristão do Congo	129
6.3.5	Kimpa Vita e o movimento antoniano	133
6.3.6	Contributos ao aprofundamento de saberes sobre a África	136
6.3.7	Instruções para jogar <i>AROKIN: DESVENDANDO REINOS</i>	139
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS	154

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa a implementação da Lei 10.639/2003 no currículo de História na Rede Municipal de Ensino do Paulista, em Pernambuco, tomando como referência a perspectiva decolonial. Neste capítulo introdutório, apresentamos os elementos estruturantes da pesquisa, a partir da qual será elaborada uma proposição didática na forma de um jogo digital para ser utilizado com estudantes do 7º ano do ensino fundamental, com vistas a favorecer aprendizagens sobre a História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros.

1.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA INVESTIGAÇÃO

O objeto de estudo que motivou esta pesquisa constituiu-se a partir da nossa vivência como docente da rede municipal de ensino do Paulista, situada na Região Metropolitana do Recife, em Pernambuco, onde lecionamos há 15 anos. Isso porque há bastante tempo nos inquietava o fato de a formação continuada de professores e professoras de História para as relações étnico-raciais acontecer apenas no mês de novembro, por meio da promoção de um seminário chamado *Cultura e Consciência*. Por outro lado, também nos incomodava a ausência, entre os conteúdos escolares da História, dos temas e problemas relativos à História da África, dos africanos e dos afro-brasileiros.

Em vigor há 18 anos, a Lei 10.639 foi sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva¹ logo após assumir a presidência da República. Atendeu a demandas históricas do movimento negro brasileiro pela reavaliação do papel do negro na História do Brasil e pela valorização da cultura negra ao introduzir a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africanas e afro-brasileiras nas escolas do país (PEREIRA; MONTEIRO, 2013).

¹ Durante o governo Lula foi sancionada a Lei nº 10.639/2003, que altera o Art. 26 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases, lei 9.394/1996) para tornar obrigatório o ensino da História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros, tendo como desdobramento a regulamentação e elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERE) para a implementação da referida lei. Ainda no ano de 2003 foi criada a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e as cotas raciais, como uma das políticas afirmativas efetivadas com base nas discussões dos projetos de Lei PL/73-99 (que instituiu cotas para negros nas universidades federais, sendo a UERJ a pioneira na experiência das cotas raciais em 2004) e PL 6.264-05 (Estatuto da Igualdade Racial). Em 2004, no Ministério da Educação, é instituída a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), com o objetivo de criar mecanismos capazes de enfrentar as diversas formas de desigualdades educacionais no Brasil.

No entanto, é notório que a obrigatoriedade do estudo da História e cultura da África e afro-brasileira no âmbito dos sistemas de ensino da educação nacional ainda é pouco observada, ficando quase sempre restrita ao mês de novembro por ocasião da semana da consciência negra. Segundo Dias e Ceccato (2015), o estudo da temática étnico-racial não deve ficar restrito a datas que foram consagradas, pois esse estudo precisa ocorrer durante todo o ano letivo, permeando os demais conteúdos de forma integrada.

No município do Paulista a Lei 4.232/2011 implantou no calendário escolar a data 20 de novembro para a execução de atividades pedagógicas correlacionadas ao dia da consciência negra. Essa lei, que toma como referência a lei federal 10.639/2003, veio reforçar a necessidade do ensino para as relações étnico-raciais nas escolas. Porém, o que costuma acontecer na prática é essa vivência limitar-se à Semana da Consciência Negra, na qual acontece a realização de um seminário organizado pela equipe técnico-pedagógica, com rodízio entre as áreas de conhecimento.

Para além da nossa atuação como docente, o interesse pela temática étnico-racial teve motivação também na nossa própria condição de aluna negra, tanto na educação básica, quanto na educação superior, uma vez que não nos sentíamos representadas pelo que era vivenciado nas salas de aula dos dois níveis de ensino, pois todas as referências históricas e sociais tinham centralidade nas identidades branca e masculina. Com isso, vivíamos um processo de invisibilização que dificultava nossa autoidentificação como sujeito da história do país.

Conforme Dias e Ceccato (2015), a invisibilidade e a negação da identidade negra são marcas de uma sociedade ainda profundamente atravessada pela ideologia do branqueamento. Podemos dizer que sentíamos isso ao não vermos propostas pedagógicas direcionadas à positivação da nossa identidade negra. Ao contrário, os conhecimentos e representações sobre escravidão faziam parte do repertório dos/as professores/as que se restringiam a trabalhar aspectos que reforçavam “uma visão vitimizadora e inferiorizante dos escravizados, muitas vezes vistos como sujeitos passivos diante da opressão” (SANTOS, 2013, p. 74).

Práticas como essas, de acordo com Rocha (2013), nada mais são do que a predominância da ideologia da democracia racial que deu alicerce à tentativa da elite brasileira de silenciar os efeitos da escravidão, bem como de reduzir e descaracterizar as lutas e a resistência dos negros aos grilhões impostos pela escravidão. Práticas de ensino que corroboram com movimentos ideológicos estruturantes do debate racial brasileiro ainda são uma realidade nas escolas públicas, lugar cuja maior parte do alunado é negra e onde as pesquisas sobre o cotidiano escolar demonstram que situações de discriminação racial são frequentes, mas que,

na maioria das vezes, passam despercebidas pelos envolvidos no ambiente escolar. É o que afirma Souza (2018):

[...] em vários momentos de suas vidas o/a negro/negra, em sua maioria, possivelmente já passaram por algum episódio de racismo e discriminações. Na escola, isto também se percebe fortemente: seja nas práticas racistas dos colegas, seja nas “brincadeiras e piadas” preconceituosas, na invisibilidade de suas histórias e culturas, nos livros didáticos, na omissão da escola enquanto instituição de ensino em trabalhar temáticas relacionadas ao racismo e aos preconceitos, enfim, numa série de mecanismos que invisibilizam completamente a presença das histórias e culturas negras em todo o âmbito do currículo escolar (SOUZA, 2018, p. 40).

Essas práticas de ensino refletem o que vem acontecendo ao longo dos tempos, visto que nos lugares onde o colonialismo europeu se fez presente, a organização dos currículos escolares e as práticas pedagógicas do ensino básico ao ensino superior, ainda sofrem com a desvalorização dos conhecimentos produzidos a partir de outras epistemologias.

Diversos povos tiveram seus saberes, organizações sociais e processos de lutas e resistências invisibilizados na história, dando lugar para abordagens que reforçam valores civilizatórios europeus e naturalizam as desigualdades e dominação que estes impuseram ao resto do mundo no período colonial (KAMBUNDO; SANTOS, 2016, p. 35).

De acordo com Campos (2004, p. 45), “não há como negar a importância histórica da decisão efetivada pela Lei 10.639/2003 e das ações afirmativas que ela pretende. Porém, tal processo pressupõe o reconhecimento de uma nova mentalidade a ser contemplada, sobretudo pelos profissionais da educação”, uma vez que, só a lei não é suficiente para que ocorram modificações na forma de trabalhar a temática étnico-racial. É preciso acrescentar à lei um intenso trabalho de formação dos professores e professoras, suscitando neles e nelas o interesse e significação para que considerem legítimo mudar sua prática ou para que se crie uma nova prática, a partir da construção de um novo olhar sobre as relações de poder que historicamente se manifestaram em desfavor da população negra.

Nesse sentido, temos como objetivo identificar e analisar aproximações e distanciamentos entre a proposta curricular do município do Paulista para o ensino de História e de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, e o atendimento à Lei 10.639/2003 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERE), nos anos finais do ensino fundamental, como subsídio à elaboração de uma proposição didática.

Nessa direção, buscaremos o alcance dos seguintes objetivos específicos: a) identificar na proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Paulista elementos curriculares direcionados ao cumprimento da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação das Relações Étnico-Raciais; b) recuperar elementos referentes às lutas da população negra por seus direitos e c) elaborar um jogo digital para o 7º ano do ensino fundamental para abordar aspectos da África antiga numa perspectiva decolonial. Para isso, construímos um marco teórico conceitual de apoio à análise dos dados da investigação e à elaboração da proposição didática referida. Em busca desses objetivos, a pesquisa visa responder ao seguinte questionamento: de que maneira a proposta curricular de História da Rede Municipal do Paulista contribui para o atendimento à Lei 10.639/2003 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas do município²?

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com vistas a responder de que maneira a proposta curricular de História da Rede Municipal do Paulista contribui para implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas do município, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo documental, cujos dados foram buscados nas expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental da referida proposta.

De acordo com Chizzotti (2005, p. 79), embora a pesquisa qualitativa possa abrigar correntes de investigação muito diferentes, "parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito".

O autor reconhece e destaca o potencial criativo e inventivo do pesquisador para elaborar a metodologia adequada ao seu problema de pesquisa, argumentando que "a escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador" (p. 98).

² De acordo com Amorim (2011), independente da concepção de currículo é preciso considerar duas dimensões: as políticas e as práticas curriculares, que são diferentes, porém, unidas. Ou seja, uma está imbrincada na outra. As políticas curriculares elaboram os documentos que determinam quais planejamentos deverão ser colocados em práticas nas escolas. Já as práticas curriculares são justamente as políticas curriculares em ação. "[...] as práticas curriculares, em confluência com as políticas curriculares, podem ser entendidas como espaços de criação e vivência curricular e não apenas de implementação dos conteúdos e orientações produzidos em âmbito federal – representado pelo MEC e outros órgãos - ou pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. [...] O contexto da prática é plural e é aquele em que as definições curriculares são interpretadas. Os contextos das práticas interpretam os textos a partir da suas próprias histórias, experiências e interesses" (BALL, 2001 *apud* AMORIM, 2011, p. 60-61).

No caso da nossa pesquisa, trata-se de analisar um documento escrito que prescreve os conteúdos para o ensino de História no município, sendo, portanto, um documento de vital importância para a formação dos estudantes, uma vez que serve de guia para as práticas do conjunto dos professores e professoras das disciplinas analisadas. Nesse sentido, corroboramos a afirmação de Ludke e André (1986) de que a escolha dos documentos para obtenção dos dados para análise não é aleatória, há propósitos definidos na sua seleção. As autoras destacam também a relevância do uso de documentos em pesquisa por sua estabilidade ao longo do tempo, permitindo que possam "ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos" (p. 39).

Aos dados obtidos da proposta curricular foi aplicada a análise de conteúdo, entendida como técnica de pesquisa que possibilita fazer inferências válidas aos conteúdos simbólicos das mensagens presentes no documento. Inicialmente os dados foram mapeados e categorizados após inúmeras leituras e releituras, e em coerência com o referencial teórico adotado na investigação. O enfoque interpretativo adotado esteve situado na interface entre o político e o pedagógico, considerando a indissociabilidade entre ambos, bem como o forte apelo político do qual se reveste o tema da pesquisa (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

No âmbito desta pesquisa, nos propusemos a construir um material didático, que além de dialogar com a educação antirracista, possa ampliar os conhecimentos sobre as africanidades brasileiras herdadas das tradições culturais trazidas pelos africanos/as durante as diásporas.

Com base nesse propósito fizemos uso da tecnologia para desenvolver um jogo educativo digital, como material didático para o ensino de História. No jogo são abordadas narrativas afro-diaspóricas, reconhecendo a história dos negros/as na condição de sujeitos, reconsiderando e ressignificando a História e cultura da África e dos afro-brasileiros e questionando o modelo de racionalidade construída pela modernidade/colonialidade que repercute nos padrões impostos pelo currículo eurocentrado, sendo esse instrumento o reflexo de uma sociedade marcada pelo racismo.

Basta observar que o ensino de história acaba sendo norteado por valores e tradições que, muitas vezes, privilegiam e mascaram a formação plural daqueles que a ele têm acesso. Quando se fala da cultura e das tradições advindas dos povos africanos há uma barreira quase que 'natural' para que não haja um trabalho efetivo com a cultura dos afrodescendentes e são vários os fatores que contribuem para esse impedimento, principalmente, no tocante a religiosidade de matriz africana. [...] É notório que na educação brasileira os negros não tenham ainda seu sentimento de pertencimento cultural colocado como parte da formação de suas subjetividades. Nessa perspectiva, entendemos que o currículo escolar detém grande parcela de responsabilidade com esta formação, que atravessa o conteúdo didático do ensino de história trabalhado em sala de aula. Aos afrodescendentes tem-se negado suas tradições e culturas no âmbito escolar (BARROS, 2018, p. 17).

Nosso produto educacional foi elaborado em parceria com a empresa incubadora Cordel, cuja sede fica no Porto Digital³, por ser uma startup que desenvolve jogos digitais e analógicos, criação de aplicativo móvel e consultoria educacional em gamificação com o objetivo de oportunizar novas possibilidades de ensino e aprendizagem com ferramentas que proporcionam aulas mais lúdicas, engajadoras, criativas, que estimulem a autonomia e o protagonismo estudantil. O material pedagógico é destinado aos alunos/as do 7º ano do ensino fundamental, por incluir no currículo a África antiga e a chegada dos portugueses no Brasil.

A dissertação está organizada em seis capítulos, sendo que o capítulo inicial corresponde aos *aspectos introdutórios*. Apresenta os elementos estruturadores da pesquisa, discorre sobre a construção do objeto e os procedimentos metodológicos da investigação.

No segundo capítulo – *a lei 10.639/03 e as relações étnico-raciais nas dissertações do Profhistória e no currículo de história* – tecemos considerações a respeito da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERE). Apresentamos uma análise das dissertações disponíveis no banco de dissertações do Profhistória sobre o tema em questão e discutimos brevemente sobre as relações étnico-raciais no currículo de História.

O terceiro capítulo – *Movimento negro: lutas, conquistas e saberes emancipatórios* – recupera as lutas e conquistas da população negra, a partir dos movimentos sociais organizados em diferentes períodos da História do Brasil e discute sobre os saberes emancipatórios e a reeducação das relações raciais e africana promovidos pelo movimento negro.

No quarto capítulo – *O pensamento decolonial e a (re)educação do olhar sobre a História e seu ensino* – apresentamos o referencial teórico adotado na pesquisa, que dialoga com a perspectiva teórica e política dos estudos pós-coloniais latino-americanos. As ideias principais para discussões sobre as questões étnico-raciais no campo da educação no Brasil estão apoiada nos estudos dos autores decoloniais Aníbal Quijano (2005), Edgardo Lander (2005), Walter Mignolo (2005, 2008), Catherine Walsh (2005, 2012) e Nelson Maldonado-Torres (2007), do grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade.

O quinto capítulo – *(Re)Educação das relações étnico-raciais no currículo: os dizeres da proposta curricular* apresenta a análise da proposta curricular do município do Paulista

³ O Porto Digital é considerado um dos principais parques tecnológicos e ambientes de inovação do Brasil, localizado no Recife, sua atuação se dá nos eixos de software e serviços de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e Economia Criativa (EC), com ênfase nos segmentos de games, cine-vídeo-animação, música, fotografia e design. Texto obtido no site: <https://www.portodigital.org/parque/o-que-e-o-porto-digital>

relativa aos componentes curriculares História e de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, buscando compreender a forma como as relações étnico-raciais são anunciadas nesses documentos.

O sexto capítulo trata sobre *possibilidades de (re)educação das relações étnico-raciais por meio de um jogo educativo digital*, que constitui o produto decorrente desta dissertação. Apresenta subsídios à prática docente de professores e professoras de História por meio de uma abordagem sobre o jogo e o prazer de jogar, sua utilização no ensino de História, além de alguns apontamentos sobre o reino do Congo, cenário no qual acontece o jogo digital.

2 A LEI 10.639/03 E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA E NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA

[...] a história da África é necessária à compreensão da história universal, da qual muitas passagens permanecerão enigmas obscuros, enquanto o horizonte do continente africano não tiver sido iluminado (JOSEPH KI-ZERBO, 2010, p. 56).

A Lei nº 10.639/03 alterou o artigo 26 da Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Criou o artigo 26-A, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Segundo Rocha (2013, p. 47), a efetivação da legislação antirracista trouxe contribuições relevantes para “a superação de construções ideológicas de dominação racial presentes na escola e na sociedade brasileira”, visto que essa lei “permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 38). No entanto, é notório que a referida lei ainda não conseguiu dar início a um processo consistente de alteração da cultura da discriminação racial presente na maioria das escolas brasileiras, ou seja, “a escola ainda continua sendo um espaço privilegiado para a difusão de construções ideológicas sustentadoras do racismo presente na sociedade brasileira” (ROCHA, 2013, p. 48).

Em virtude disso, entendemos que a educação étnico-racial constitui uma ferramenta necessária e importante para o rompimento com o preconceito racial que perpassa as práticas sociais. Nesse sentido, argumentamos que a História tem como papel contextualizar, problematizar e desnaturalizar as narrativas produzidas pela sociedade e pela própria escola, que tem o desafio de trabalhar com a diversidade sociocultural, a partir de um currículo multicultural.

Para isso deverá envolver a formação continuada dos professores e professoras, a disponibilização de materiais didáticos sobre a temática antirracista, o despertar do interesse do/a aluno/a e a vontade da instituição escolar em realizar e promover atividades sobre a referida temática como caminho que possibilite práticas de maior eficácia no combate ao racismo (DIAS; CECATTO, 2015).

Além da promulgação da Lei 10.639/2003, no ano seguinte tivemos a instituição por meio da Resolução nº 01/2004 do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação

(CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERE).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana buscam “combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e a produção de conhecimentos que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico com direitos garantidos e identidades valorizadas” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32).

Assim sendo, com o intuito de efetivar as disposições legais instituídas pela legislação antirracista, foram adotadas no Brasil iniciativas que visam à formação continuada de professores e professoras de educação básica para os desafios colocados às suas práticas pedagógicas a partir da vigência da lei. Segundo Paula e Guimarães (2014),

a formação de professores tornou-se um dos principais focos das políticas públicas governamentais e das ações dos órgãos e instituições educacionais, seja na educação básica seja na superior. Nesse contexto, a formação continuada tem sido o remédio receitado para resolver o problema dos milhões de professores que não tiveram acesso a uma educação positiva para o tratamento das questões raciais e étnicas, para o reconhecimento e valorização da História e Cultura da África e Afro-Brasileira, e dos descendentes dos africanos e suas diásporas no cotidiano das escolas (PAULA; GUIMARÃES, 2014, p. 437).

Dessa forma, as DCNERE com o intuito de discutir e aprofundar o teor da Lei 10.639/2003 e construir uma nova interpretação da história e, em particular, da história do Brasil, ao orientar as práticas pedagógicas, afirmam em suas determinações que:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. [...] é importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. [...] é preciso ter a clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 18).

Uma breve análise do processo que originou a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e dos negros na formação da sociedade brasileira mostra que a Lei 10.639/03 é fruto de lutas e pressões do movimento negro por uma educação não eurocêntrica e antirracista no Brasil. E que o apoio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, trouxe uma nova perspectiva para o ensino de história. Trata-se de um instrumento importante em

defesa da igualdade racial e do combate ao racismo na educação brasileira, uma vez que a lei oportuniza o reconhecimento da importância do estudo da História da África, bem como ressignifica as relações étnico-raciais no Brasil a partir da “releitura da História do Brasil, das relações raciais e do seu ensino” (OLIVEIRA, 2012, p. 9).

Conforme ressalta Walsh (2012, p. 8), a efetivação da Lei 10.639/2003 prenuncia o ensino para além do currículo eurocentrado, ou seja, “abre possibilidades que adotam práticas pedagógicas, histórias e subjetividades “outras”, a partir da diferença historicamente subalternizada e negada, assim como de uma luta sociopolítica, epistêmica, ética e cultural”.

Diante da questão de pesquisa emergente das nossas inquietações, procedemos a um levantamento, no banco de dissertações do ProfHistória, dos trabalhos produzidos no Mestrado Profissional em Ensino de História entre os anos 2016-2019⁴, nos quais a implementação da Lei 10.639/2003 e as relações étnico-raciais constituíram-se como objeto de pesquisa.

Nosso objetivo foi mapear o estado do conhecimento sobre a temática nas dissertações do ProfHistória, com vistas a conhecer o grau de interesse que o tema vem despertando entre professores e professoras de História da Educação Básica, por entender que tais dados são reveladores das preocupações e do engajamento dos e das docentes no combate ao racismo e ao preconceito étnico-racial. Além disso, nos interessava identificar a viabilidade e pertinência da nossa pesquisa, e tomar os trabalhos levantados como parâmetros para elaboração da nossa proposição didática.

2.1 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA

Nosso levantamento foi realizado diretamente no repositório de dissertações do ProfHistória a partir da presença no título das expressões: Lei 10.639/2003, História e cultura africana e/ou afro-brasileira ou relações étnico-raciais. Na busca localizamos dezenove pesquisas que se destacaram pela relevância das discussões abordadas, cujas repercussões nos currículos escolares e nas relações entre estudantes na escola, têm implicações na formação de sua identidade cultural negra, por tratarem sobre religiosidade, pluralidade socioeconômica e cultural africana, memória e patrimônio cultural, e pertencimento cultural e étnico. Por esta razão, optamos por incorporar a análise desses trabalhos à discussão sobre os dispositivos legais antirracistas aqui tratados.

⁴ O ProfHistória iniciou no ano de 2014 e as primeiras dissertações defendidas datam de 2016.

Nossa busca inicial resultou na identificação de cinco dissertações, nas quais o tema étnico-racial ganha centralidade, porém como seus títulos não apresentam explicitamente as expressões adotadas na busca dos trabalhos: Lei 10.639/2003, História e cultura africana e/ou afro-brasileira ou relações étnico-raciais, optamos pela aproximação dos temas, conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1 - Dissertações sem os descritores da busca no título

Título da Dissertação	Autor/a	IFES	Ano
“ <i>Isso é coisa da macumba?</i> ” Elaboração de um material pedagógico de História sobre as religiosidades afro-brasileiras em museus do RJ.	Carolina Barcellos Ferreira	UERJ	2016
Provocações crônicas: A construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de História e as Áfricas.	Bruno Ziliotto	UDESC	2016
Olhares sobre o Valongo: Estudando o patrimônio e a memória nas aulas de História.	Ana Luiza Ribeiro Garcia Figurello	UFRJ	2016
Construindo visibilidades na cidade de São José/SC: uma proposta de ensino de História e patrimônio cultural dos povos africanos e afrodescendentes.	Mylene Silva de Pontes Visani	UFSC	2018
O currículo de História e o sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do Ensino Fundamental	José Walmilson do Rêgo Barros	UFPE	2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, a pesquisa de mestrado de Carolina Barcellos Ferreira, “*Isso é coisa da macumba?*”: *elaboração de um material pedagógico de História sobre as religiosidades afro-brasileiras em museus do Rio de Janeiro*, procurou aliar a capacidade pedagógica dos museus à discussão sobre a intolerância religiosa. Teve como objetivo construir um material pedagógico para promover em sala de aula o diálogo entre a dimensão histórica dos objetos religiosos, em especial os de matrizes africanas, e os debates sobre a intolerância religiosa no Brasil. Para tanto, a autora procurou valorizar a análise da história da formação dos acervos dos museus pesquisados, ressaltar os objetos expostos como parte da cultura material da sociedade e provocar uma reflexão sobre o preconceito e a intolerância que os adeptos de religiões como o Candomblé e a Umbanda vivenciam atualmente.

Discorrendo sobre os sentidos e a formação da ciência histórica, foram utilizados como referências os estudos de Koselleck (2006) e Hartog (2013), e dentro da concepção desenvolvida por Koselleck, problematizou a relação dos homens com o tempo, construindo a noção de regimes de historicidade. Trata-se da ideia de que, em cada época, os homens relacionaram-se com a noção de tempo de diferentes formas, de acordo com as suas próprias características.

Em suas considerações finais, a pesquisadora afirma que teve como intenção, ao propor discussões envolvendo o ensino das relações étnico-raciais e museus, afastar tanto a abordagem que transforma o museu em uma simples ilustração de conteúdos escolares, quanto a proposta que transforma o discurso do museu em verdade histórica, da qual não se pode duvidar ou questionar. Para isso, procurou fazer um trabalho que se baseasse na crítica às fontes, recuperando das exposições museais o potencial de identificação e melhoria das condições sociais que estão no cerne das propostas dos museus comunitários.

Bruno Ziliotto em sua dissertação intitulada *Provocações crônicas: a construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de História e as Áfricas*, objetivou apresentar reflexões e propostas para contribuir na construção de práticas pedagógicas que relacionem e problematizem a escola, o conhecimento sobre o continente africano e a discussão racial no Brasil, a partir de instrumentos da História.

O aporte teórico para realização da pesquisa baseou-se em estudos de Gomes (2007); Saviani (2007); Arroyo (2004); Bittencourt (1992), entre outros, incluindo os autores da modernidade/colonialidade, tais como: Quijano (2000), Grosfoguel (2008), Castro-Gómez (2007) e Maldonado-Torres (2007).

O pesquisador afirma que tentou propor a experimentação de algumas possibilidades de novas linguagens direcionadas para pensar historicamente, o que tem se configurado como história e escola. O intuito foi a criação de um site para sugerir, contribuir, impulsionar trabalhos em andamento e provocar alunos/as e docentes para questionarem currículos estabelecidos, repensando o saber colonizado, propondo algumas saídas e vislumbres. O autor afirma ainda que inicialmente havia programado uma testagem do site para coletar opiniões de alunos/as e poder agregá-las ao resultado final, mas que isso não foi possível por uma questão de prazo. Assim sendo, não foi possível afirmar como seria a recepção, as dificuldades e as formas de utilização do material, embora o professor-pesquisador tenha confessado que colocou algumas das fontes em suas aulas, com resultados interessantes.

Ana Luiza Ribeiro Garcia Figurello, em sua dissertação intitulada *Olhares sobre o Valongo: estudando o patrimônio e a memória nas aulas de História*, procurou refletir sobre o uso da memória e do patrimônio nas aulas de História. Para isso, foi produzido um vídeo com histórias e memórias sobre a Pequena África (região portuária do Rio de Janeiro, tendo como recorte o Cais do Valongo e o Cemitério dos Pretos Novos). A produção do documentário⁵ se

⁵ Não obstante as buscas empreendidas e a tentativa de contato com a autora, não conseguimos localizar o link de acesso ao documentário para indicação nesta dissertação.

deu a partir de diálogos teóricos sobre os conceitos de memória coletiva, patrimônio, educação patrimonial e ensino de História.

Pretendendo instigar questionamentos, reflexões, dúvidas e debates acerca do patrimônio, foram utilizados estudos de Pollak (1989) e Agostini (2014). Para abordar a construção das memórias na produção do vídeo, a autora da pesquisa utilizou a história oral com realização de entrevistas, tendo selecionado dois moradores e dois pesquisadores (um historiador e um antropólogo). Segundo a pesquisadora, o objetivo foi captar dos entrevistados suas histórias e memórias sobre os locais estudados e, para isso, trabalhou com a visão de Fernando Catroga (2001), que caracteriza a História e a memória como pontos distintos que se relacionam no processo de construção de ambas.

O vídeo, apesar de ter um público-alvo específico, foi pensado de forma a incluir outros grupos e indivíduos, podendo ser inserido na *internet* e disponibilizado para despertar interesse sobre os patrimônios localizados no Valongo. A pesquisadora pretende sensibilizar pessoas para a existência de culturas múltiplas e diversas, auxiliando na formação de cidadãos conscientes de si e do “outro”.

Na dissertação *Construindo visibilidades na cidade de São José/SC: uma proposta de ensino de História e patrimônio cultural dos povos africanos e afrodescendentes*, a professora-pesquisadora Mylene Silva de Pontes Visani apresentou uma proposta de ensino de História que problematiza a cidade e seus diferentes espaços de memória articulados ao debate das relações étnico-raciais. A pesquisa teve como objetivo refletir sobre o patrimônio cultural de São José, cidade do Estado de Santa Catarina, abordando questões relativas à história da escravidão na localidade, no século XIX. Visani dialogou com pesquisas e projetos educacionais que mobilizam a história dos bens culturais e os territórios dos africanos e afro-brasileiros como Delgado; Mamigonian (2014), Lima (2016) e Vieira et al. (2018).

Ao se sentir provocada a olhar o patrimônio cultural como potencial educativo na valorização dos saberes e fazeres da cultura e do ser humano, a pesquisadora passou a refletir sobre sua prática pedagógica e a incorporar novas práticas que advêm do diálogo com o campo do ensino de História através dos estudos elaborados por Delgado e Silva (2012), Delgado, Silva e Silva Neta (2009), Pereira e Seffner (2008), Monteiro (2003, 2007) e Schmidt e Cainelli (2009).

A autora afirma que o enfrentamento da educação para as relações étnico-raciais precisa de professores/as engajados nessa luta, dispostos a transformar realidades porque as questões advindas da Lei 10.639/2003 só serão consideradas um processo de ruptura com currículo

tradicional se forem além da inclusão de conteúdos e conceitos, sendo necessária uma “mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política” (GOMES, 2012, p. 106).

A pesquisa de José Walmilson do Rêgo Barros, *O currículo de História e o sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do ensino fundamental*, teve como objetivo compreender a relação entre o ensino e o currículo de História na construção do sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros/as nos anos finais do ensino fundamental, levando em consideração que o ensino de História tem um importante papel a cumprir na formação humana deles e delas.

O autor revela que esse trabalho parte de sua vivência docente, de estudos e pesquisas que tratam sobre a temática do pertencimento cultural, das relações histórico-sociais, do racismo, da identidade étnica de crianças e adolescentes negros e negras na escola, entre outros temas que envolvem a negritude, tendo Gomes (2002) como referência para definir a negrura. O referido autor relata que a interlocução com colegas professores revelou que a trajetória de alguns docentes assinala dificuldades em ministrar aulas de História quando os conteúdos são relativos à História e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas no Brasil, definidos como obrigatórios pela Lei 11.645/2008. Ele também atenta para o fato de que a maior parte dos estudantes da escola pública não se identifica como negros, mesmo apresentando a fenotípia da etnia/raça.

O trabalho constitui-se como pesquisa participante na modalidade pesquisa-ação, uma vez que o autor buscou vivenciar sua prática pedagógica como exercício de reflexão sobre a ação docente, o que o levou a aproximar-se dos elementos que designam a chamada pesquisa do tipo participante engajada. Essa proposta de pesquisa-ação é considerada um campo fértil para as pesquisas educacionais, visto que atende à grande demanda educacional por educação das relações étnico-raciais, sobretudo quando se trata da etnia negra, por envolver aspectos relativos ao racismo, ao preconceito e à intolerância religiosa que estão, frequentemente, presentes no cotidiano escolar. Assim, a metodologia utilizada foi a vivência de um projeto didático com onze atividades, realizadas em cinco turmas de oitavos anos, durante nove meses. O projeto forneceu os dados para realização da sua pesquisa, tendo sido analisados os materiais produzidos pelos estudantes. A investigação foi guiada pela questão: de que forma o ensino de História nos anos finais do ensino fundamental pode contribuir para a construção do sentimento de pertencimento cultural dos estudantes negros e gerar o princípio da alteridade?

As categorias teóricas da pesquisa, ensino de História, raça, racismo, preconceito, identidade, etnia, pertencimento cultural, foram tratadas à luz dos estudos de diversos autores: Cavallieiro (2005), Freitas e Dias (2012), Gomes (2002), Zabala (1998), Hall (2009, 2015),

Bauman (2005), Santomé (2013), Silva, T. (2010, 2013, 2014), Munanga (2005), Candau e Oliveira (2010), Macedo (2002), Matos (2004). O aporte teórico perpassou também pela pedagogia decolonial, sendo Walsh (2010) adotada como representante dessa perspectiva. Os resultados da pesquisa revelaram a permanência de estereótipos acerca do continente africano e da cultura afro-brasileira, contudo também mostraram que o ensino de História, ao incluir a educação das relações étnico-raciais no currículo, contribui com a construção do sentimento de pertencimento cultural dos estudantes negros.

No quadro 2 estão os catorze trabalhos em cujos títulos constam um dos termos: Lei 10.639/2003, História da África e da Cultura Afro-brasileira e Relações étnico-raciais.

Quadro 2 – Dissertações com os descritores: Lei 10.639/2003, História da África e da Cultura Afro-brasileira e Relações étnico-raciais no título.

Título da Dissertação	Autor/a	IFES	Ano
Relações étnico-raciais na voz do professor: os debates curriculares no contexto quilombola.	Ana Carolina Mota da Costa Batista	UFF	2016
E a música nessa História? A música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira.	Carlos Eduardo Valdez da Silva	UERJ	2016
Tecendo caminhos para a aplicação da LEI 10.639/03: um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública.	Cristiane Alves de Lemos	Unirio	2016
O currículo de História e a lei nº 10.639/2003: as ações afirmativas do “projeto batuque” do Colégio Estadual de Cristalândia/TO.	Elyneide Campos de Souza Ribeiro	UFT	2016
Por um ensino de várias cores: formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana.	Sandra Aparecida Marchi	UFMS	2016
A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis (2010 – 2015)	Carina Santiago dos Santos	Udesc	2016
História da África e cultura afro-brasileira no currículo de História: propostas de trabalho.	Sherol dos Santos	UFRGS	2016
Da autobiografia ao jogo: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaqua.	Bruno Barros da Silva	UFPE	2018
As muitas vidas e identidades de Carolina Maria de Jesus: o uso do biográfico e do autobiográfico no ensino das relações étnico raciais.	Edson Guimarães de Azevedo	UERJ	2018
A história da África na escola, construindo olhares “outros”: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio	Elisângela Côelho da Silva	UFPE	2018
Saberes em Movimento: aprendendo e ensinando a História da África no Ensino Médio.	Elka Regina R. Valadares	UFT	2018
A representação do africano e afro-brasileiro nos livros didáticos de História após a Lei 10.639/03: entre escritos e perspectivas docentes.	Evandro Rodrigues	Unemat	2018
A educação para as relações étnicorraciais no ensino de História: memórias e experiências de professoras da educação básica.	Odair de Souza	UFSC	2018
A História da África e dos afrodescendentes vai à escola: a Lei 10.639/2003 e os saberes docentes.	Rui Leon Aenlhe Corrêa Junior	Unifesp	2019

Fonte: Elaborado pela autora.

A dissertação de Ana Carolina Mota da Costa Batista, *Relações étnico-raciais na voz do professor: os debates curriculares no contexto quilombola*, procurou identificar e analisar saberes e valores mobilizados pelos professores ao discutir o tema relações étnico-raciais, bem como sua presença no currículo, com base nas teorias pós-críticas. As discussões foram orientadas pelas leituras de Mattos (2003, 2008, 2011), Abreu (2003, 2008, 2011) e Pereira (2010, 2013).

A pesquisa teve como campo empírico uma escola municipal de uma comunidade quilombola de Sobara, localizada no município de Araruama e foram realizadas entrevistas com professores. A pesquisadora reconhece que não seria possível a implementação da lei 10.639/2003 sem a participação da escola e do docente. Salienta que cabe ao professor pesquisar e debater com afinco a temática da educação para as relações étnico-raciais.

A dissertação de Carlos Eduardo Valdez da Silva, intitulada *E a música nessa História? A música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira* procurou mostrar as possibilidades da música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira através de um blog denominado “Orin, a Caixa de Música”. Dialogou com autores que buscam entender como e por que os professores levam diferentes linguagens para a sala de aula, entre os quais Helenice Rocha (2009, 2014, 2015).

O autor analisou duas pesquisas empíricas: uma da própria Helenice Rocha (2014), feita com um grupo de professoras de História do ensino básico da região metropolitana do Rio de Janeiro para entender como ocorriam a seleção e o uso de produtos culturais resultantes da divulgação histórica, cujos resultados foram divulgados em seu texto “*A presença do passado na aula de História*”. A outra pesquisa foi a tese de doutorado de Patrícia Teixeira de Sá (2016), intitulada “*A construção do conhecimento histórico na sala de aula em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro*”, que também analisou o trabalho de professoras, com o objetivo de discutir a construção do conhecimento escolar no contexto de mediação. Ainda sobre a discussão do uso das linguagens, o autor da dissertação analisou o conceito de cultura histórica tomando como referências Rüsen (2006, 2009) e Marcos Sánches (2009).

Para entender o que os principais pesquisadores de História da África e cultura afro-brasileira têm a dizer sobre o ensino dessa temática foram utilizados os estudos de Verena Alberti (2013), Mônica Lima (2006), Amílcar Pereira (2013), Lorena Santos (2013), Martha Abreu (2008), Anderson Oliva (2009), dentre outros. Com a intenção de apresentar possibilidades do uso da música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, o autor da dissertação acredita que, para além do aspecto cognitivo, a música é capaz de agir pela emoção, de sensibilizar o/a aluno/a para o tratamento de questões sensíveis como são as

questões raciais no país. Isso porque a música tem o poder de sensibilizar para o debate, facilitar discussões, fazer com que o/a aluno/a perceba elementos que o texto ou a exposição oral do/a professor/a não foram suficientemente capazes de elucidar.

A dissertação, *Tecendo caminhos para a aplicação da Lei 10.639/03: um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública*, escrita por Cristiane Alves de Lemos, teve por objetivo relatar uma experiência pedagógica, em consonância com a Lei nº 10.639/2003, em suas turmas de 3º ano do ensino médio. A pesquisadora tomou como aporte teórico trabalhos de Alberti (2012), Bittencourt (2008), Caimi (2013), Candau (2008, 2009), Fernandes (2008), Gomes (2003, 2006, 2007, 2012, 2016), Hall (1997), Hasenbalg (1979), Pollak (1992), Rüsen (2007, 2009), entre outros.

Segundo a pesquisadora, as atividades propostas pretenderam colaborar para a desnaturalização de práticas e pensamentos cristalizados sobre questões que envolvem o racismo, uma vez que é importante romper com o silêncio e fomentar a reflexão crítica sobre os temas que envolvem as cotas raciais e a configuração do racismo no Brasil.

Elyneide Campos de Souza Ribeiro em seu trabalho *O currículo de História e a lei nº 10.639/2003: as ações afirmativas do “projeto batuque” do Colégio Estadual de Cristalândia/TO* analisou o impacto da aprovação da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos nos diversos espaços de aprendizagem, especialmente o espaço escolar.

Como referencial teórico baseou-se em estudos de Alberti e Pereira (2007); Bauman (2005); Bittencourt (2010); Bourdieu (2002); Gomes (2002; 2005; 2011); Hall (2014), dentre outros. Esses estudos colaboraram para que a pesquisadora concluísse que as ações afirmativas do Projeto Batuque desenvolvidas no Colégio Estadual de Cristalândia-TO, inspiradas nas disposições da Lei nº 10.639/2003, têm contribuído para a construção de uma identidade negra positiva através de estratégias de ensino que levam os/as alunos/as a refletirem sobre atitudes que possam produzir ou reproduzir o preconceito racial.

A dissertação de Sandra Aparecida Marchi, intitulada: *Por um ensino de várias cores: formação de professores à luz da História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, objetivou contribuir com a formação continuada de professores de educação infantil e dos anos finais do ensino fundamental, no que se refere à implementação da lei federal 10.639/2003.

Para realização da pesquisa a autora baseou-se em estudos de Bourdieu (1990), Hernandez (2008), Barros (2009), Guimarães (1999, 2004, 2006), Munanga (1990, 1996, 2003, 2005, 2006), dentre outros. Analisou documentos, como tirinha da Mafalda, excertos do texto *História e cultura afro-brasileira: delineando novas práticas pedagógicas*, de Aristeu Castilhos da Rocha, catálogo de filmes e documentários e utilizou o texto *Personagens Negros: Um Breve*

Perfil na Literatura Infanto-Juvenil, de Lima (2005). Esses acervos serviram de subsídios para o trabalho desenvolvido pela pesquisadora que optou por encontros formativos realizados com 20 docentes.

Sandra Marchi afirma que os primeiros passos em busca de um saber, por muito tempo negligenciado, foram dados através da sua pesquisa-ação. Defende seu prosseguimento e salienta que o/a professor/a precisa perceber-se como um agente desse processo, visto que não é mais possível negligenciar a temática antirracista nem a Lei 10.639/2003.

Carina Santiago dos Santos em seu trabalho, *A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis (2010-2015)*, discutiu a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de educação de Florianópolis (RME), especificamente no núcleo EJA centro I – matutino.

A autora descreve seu lugar social como um dos motivadores para sua produção acadêmica. Sendo mulher negra, professora de história de escola pública que atua na modalidade EJA, coordenadora de núcleo de EJA, tem, como ofício, garantir, no diálogo com o corpo docente, práticas pedagógicas que contemplem a legislação vigente e ampliem o debate acerca da cultura e História africana e afro-brasileira nos planejamentos de ações docentes compartilhadas e no projeto político pedagógico da escola. Com esse propósito, a pesquisadora elaborou um material de orientação para professores e gestores da EJA, de modo a contribuir na implementação da política de diversidade étnico-racial e História e cultura africana e afro-brasileira na unidade escolar. O guia foi estruturado em três partes, quais sejam: História da cidade, África/cosmovisão e sociedade.

Na expectativa de que os resultados de seu trabalho de pesquisa, que subsidiaram a elaboração do guia, enquanto produto educacional, colaborem no aperfeiçoamento da prática pedagógica e possibilitem vivências educacionais pautadas na pluralidade e na promoção da igualdade, a referida professora-pesquisadora partiu do estudo das problemáticas elaboradas pelos estudantes da EJA centro I - matutino nos anos de 2010 e 2015, vislumbrando apreender como o ensino de História é compreendido por esses estudantes. A sua intenção foi apontar caminhos e possibilidades de textos, sites, vídeos, filmes e proposições didáticas relacionadas à História e cultura africana e afro-brasileira, dialogando com as problemáticas e levando aos estudantes perspectivas diferenciadas das quais habitualmente têm acesso, utilizando reflexões articuladas a matrizes não centradas em aspectos e padrões europeus.

Com o intuito de apresentar as experiências de populações de origem africana para além da escravidão, humanizando e evidenciando modos de vida estruturados a partir de

necessidades diversas ao sistema ocidentalizado, Carolina Santos utilizou como aporte teórico Stuart Hall (2013), Aníbal Quijano (2005), Achille Mbembe (2014) Chimamanda Adiche (2014), Paulino de Jesus Francisco Cardoso e Karla Leandro Rascke (2014), Maria Antonieta Antonacci (2013), Claudia Mortari (2015), Lourenço Cardoso (2008), Lia Vainer Schuman (2014) e Anderson Oliva (2014). Legislações vinculadas ao tema e documentos normativos sobre EREER em âmbito nacional e local também foram utilizados no diálogo com estas referências e as propostas da pesquisa.

No campo do ensino, para pensar a História enquanto área do conhecimento escolar e a didática da História, a pesquisadora dialogou com Selva Guimarães Fonseca (2003), Circe Bittencourt (2003), Luiz Fernando Cerri e Ana Maria Monteiro (2011), mesmo tendo ciência de que esses autores usam como referência teóricos europeus e não se debruçam sobre estudos relacionados à proposta foco de sua pesquisa. Para discorrer sobre a Educação de Jovens e Adultos e entendê-la enquanto campo privilegiado para a discussão sobre EREER, bem como o estabelecimento de debate teórico acerca da questão, foram utilizadas obras escritas por Paulo Freire (1986, 1996), Miguel Arroyo (2011) e Nilma Lino Gomes (2011), e documentos normativos também fundamentais para as análises e construção da narrativa. Em âmbito local, a pesquisa foi caracterizada como princípio educativo, mobilizando autores como Pedro Demo (2003), Daniel Godinho Berger (2009) e material produzido pela RME, intitulado *Caderno de 2008*.

Na dissertação de mestrado intitulada *História da África e cultura Afro-brasileira no currículo de História: propostas de trabalho*, a pesquisadora Sherol dos Santos, tendo como tema central as questões relacionadas às identidades raciais e étnicas nos currículos de História, apresentou uma proposta pedagógica acerca do ensino de História da África e cultura afro-brasileira nos anos finais do ensino fundamental. A referida proposta buscou viabilizar a temática antirracista para atender uma demanda dos professores da área de História nascida a partir das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteraram a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Sherol dos Santos afirma que a alteração de conteúdos programáticos indicada no parágrafo 1º da legislação supracitada atinge principalmente os currículos da disciplina de História. Nesse sentido, as possibilidades de efetivação desse dispositivo dependem, entre outros aspectos, do acesso que os educadores têm a materiais didáticos e paradidáticos. A pesquisadora ressalta que mesmo antes da obrigatoriedade indicada pela legislação já havia professores e instituições que elaboravam seus currículos de modo a atender a demanda social por uma educação mais igualitária e antirracista,

com projetos focados principalmente em construir novas concepções a respeito da escravização de negras e negros e de seu impacto na História do Brasil.

A referida autora descreve o contexto em que a legislação antirracista foi construída, e faz uma análise dos currículos de História deixando evidente que, para além de uma discussão curricular, há uma discussão ideológica quando são tratados os currículos de História. Para isso, ela utiliza como arcabouço teórico os estudos de Schmidt, 2012; Laville (1999), Oliveira (2012), Pereira (2012), Hartog (2013), Moreira (2012), Fernandes (1978), Seffner e Pereira (2008), Goodson (2008), Silva (2007), Canen (2003), dentre outros.

Sherol dos Santos segue descrevendo a construção de sua proposta metodológica intitulada *Material online – África na Sala de Aula*. Segundo ela, a elaboração desse material tem como princípios norteadores a ideia de que o currículo está em contínua construção, por isso a escolha em elaborar um *web site* por ser uma linguagem que permite constante reelaboração, atualização e possibilidade de interação. Sendo essa proposta, uma tentativa de fugir à ideia da cartilha, material que, segundo a pesquisadora, dá a entender que o/a professor/a teria em mãos um passo a passo, uma receita pronta. O *site* está hospedado no endereço: www.ensinodehistoria.com.br. Por fim, Sherol dos Santos argumenta que: a) a intenção desse material pedagógico foi buscar as referências ancestrais da cultura negra, negadas e esquecidas, e trazê-las para as aulas de história no ensino fundamental, principalmente, em lugares onde essas referências sofreram processos de invisibilização constantes, como é o caso do Rio Grande do Sul; b) que pensa a afrocentricidade como a melhor alternativa para as mudanças necessárias na forma de apresentar o conteúdo de História aos alunos/as do ensino fundamental; c) que acredita ter conseguido alcançar um dos principais objetivos traçados ao propor que colegas da área de História revejam seus currículos não apenas do ponto de vista dos conteúdos a serem incluídos ou não, mas que possam refletir sobre os pressupostos que norteiam essas escolhas, que possam conhecer novos pressupostos e se familiarizar com novos conceitos e abordagens.

Na dissertação intitulada *Da autobiografia ao jogo: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaqua*, o pesquisador Bruno Barros da Silva propôs o ensino das relações étnico-raciais com um jogo de tabuleiro de fins didáticos a partir das experiências de vida do único africano escravizado e liberto que se tem relato após dois árduos anos de escravidão e que conseguiu escrever sobre as agruras desse sistema a partir da sua própria experiência.

O arcabouço teórico para a construção do trabalho, contou com Albuquerque Júnior (2012), Araújo (2013), Caimi (2015), Cerri (2011), Fernandes (2012), Freire (1987, 2004),

Molina e Ferreira (2016), Rocha e Monteiro (2012), Rocha (2003), Rösen (2001) e Zabala (1998), Abreu e Mattos (2008), Araújo (2013), Azevedo (2011), Candau (2008), Gomes (2005), Silva, P. (2007), Silva, T. (2010, 2014). Para a biografia de Mahommah Gardo Baquaqua: Baquaqua (1997, 2017), Lara (1989), Lovejoy (2002) e para a construção de jogos de tabuleiro em sala de aula, Andrade (2007), Brougère (1998), Ferminiano (2005), Fortuna (2000), Giacomoni e Pereira (2013), Huizinga (2014) e Pereira e Torelly (2015).

Como resultado, o autor ressalta que o estudo possibilitou uma abertura a novas possibilidades de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, o acesso a formas de utilização do jogo como instrumento didático em sala de aula de maneira lúdica e prazerosa sem que suas potencialidades sejam esgotadas. Ressalta ainda que a pesquisa possibilitou, de forma concisa, a reflexão acerca de preconceitos e estereótipos sobre diversos assuntos considerados áridos ao ensino de História.

Edson Guimarães de Azevedo no trabalho intitulado *As muitas vidas e identidades de Carolina Maria de Jesus: o uso do biográfico e do autobiográfico no ensino das relações étnico-raciais*, afirma que o objeto de estudo da sua dissertação surgiu a partir de sua experiência em uma unidade escolar da rede pública de ensino, com o objetivo de aplicar a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História da África e dos afro-brasileiros nas escolas do ensino básico.

A pesquisa teve por objetivo problematizar as diferentes possibilidades de ensinar História a partir de estudos biográficos e autobiográficos. A partir disso, o pesquisador pretendeu relacionar o gênero biográfico ao ensino das relações étnico-raciais, no Brasil dos anos 1950 e 1960 e nos tempos atuais, como também à construção de identidades étnico-raciais e sociais e suas novas abordagens curriculares, em especial no que se refere à Lei 10.639/2003.

Outro objetivo elencado pelo professor-pesquisador para a escrita dessa dissertação foi caracterizar as práticas pedagógicas que viabilizem o aprendizado das relações étnico-raciais e de pertencimento étnico na sala de aula, destacando outras práticas de sociabilidade tais como: o papel da mulher negra, favelada e catadora de lixo que se torna uma escritora reconhecida, na década de 60. Para tanto, Edson Azevedo utilizou as biografias de Carolina Maria de Jesus, como também seu livro mais famoso, o “Quarto de Despejo”, como objeto de estudo para refletir sobre o ensino das relações étnico-raciais no Brasil republicano.

O referido autor argumenta que essa proposta de estudo, baseada na biografia de Carolina Maria de Jesus se justifica por sua relevância acadêmica e social, pois através da biografia é possível fazer emergir novos atores, ressaltando seu protagonismo diante das dinâmicas sociais colocadas. Como também, em especial, refletir sobre o potencial destes

personagens para outras histórias a serem ensinadas, que não estejam norteadas apenas por uma única narrativa. Dessa forma, novos atores e sujeitos podem ser alçados a uma nova condição, na qual sejam capazes de narrar outras histórias, em que suas identidades sejam construídas e valorizadas, a estimular reflexões e a empatia nos estudantes.

Segundo o pesquisador, Carolina de Jesus foi escolhida por possibilitar o debate em torno da temática étnico-racial, ou seja, através de sua trajetória possibilitava a discussão em torno da temática do racismo, como também o debate sobre outras identidades, tais como: mulher, negra, moradora de favela e escritora. Ainda de acordo com o referido pesquisador, a partir desse novo valor para a escrita de biografias, o quadro teórico da pesquisa formou-se por três recortes teóricos necessários para construir o objeto da pesquisa. O primeiro deles aborda alguns autores que trabalham com o uso do biográfico na História, dentre eles é possível citar Levine e Meihy (2015), Guimarães (1988), Oliveira (2007), Gonçalves (2011), Bisso (1997), Del Priori (2009), De Souza (2007), Bourdieu (2006), Avellar (2010). Um segundo recorte teórico vai refletir sobre o uso da biografia como registro possibilitador da análise de memórias individuais e sociais, sendo estes os autores representantes dessa abordagem: Velho (2003), Pollack (1992), Candau (2014).

A metodologia de pesquisa utilizada na dissertação se constituiu da leitura e análise de três biografias sobre a autora e o livro autobiográfico de maior sucesso de Carolina Maria de Jesus, o “Quarto de Despejo”. De acordo o autor, as biografias produzidas sobre Carolina são muitas e estão disponíveis no mercado editorial, por isso, foram utilizadas como objeto de leitura e análise. Dentre elas foram utilizadas as três mais conhecidas que são: CASTRO, Eliana de Moura; MACHADO, Marilía Novais da Mata. Muito bem, Carolina! (2007); SANTOS, Joel Rufino. Carolina Maria de Jesus: uma escritora improvável (2009); LEVINE, Robert M.; MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Cinderela negra: a saga de Carolina Maria de Jesus (1994).

Edson Azevedo informa que o material produzido por Carolina está disponível em vários sites de bibliotecas e acervos digitais. Suas obras mais importantes são o: “Quarto de Despejo” (1960) e “Casa de Alvenaria” (1961). Azevedo informa também que ainda existe um grande acervo audiovisual no YouTube, com entrevistas, filmes retratando a vida de Carolina Maria de Jesus e documentários com jornalistas e parentes da autora. Esse material serviu como objeto de estudo, tanto para a dissertação, como também para a confecção da parte propositiva. Dessa forma, como resultado da dissertação, foi produzido um recurso didático pedagógico, em formato de caderno de atividades, que visa instrumentalizar professores da educação básica na aplicação da Lei 10.639/2003 utilizando o texto biográfico e o autobiográfico no ensino das

relações étnico-raciais e sociais, atentando para o sentimento de pertencimento étnico dos alunos, a partir das biografias e da autobiografia de Carolina Maria de Jesus.

A dissertação escrita por Elisângela Côelho da Silva, intitulada *A História da África na escola, construindo olhares “outros”*: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do ensino médio, investigou o tratamento das orientações teórico-metodológicas relativas à educação das relações étnico-raciais presentes nos manuais do professor de livros didáticos de História do ensino médio, tendo como problemática questionar em que medida estas orientações têm contribuído no sentido de interrogar visões e versões históricas etnocêntricas, homogeneizantes e hierarquizantes de culturas e povos africanos.

Para elucidar tal questionamento foram analisados os manuais do professor de livros didáticos de história do ensino médio das coleções que compõem o PNLD 2015. Para seleção do material analisado foram utilizados os critérios de maior e menor índice de escolha dos livros por parte dos professores. O manual do professor se constituiu como objeto e fonte de pesquisa. Dessa forma, as estratégias pedagógicas e sugestões de atividades, leituras, materiais e projetos pedagógicos para o trabalho com História da África constituíram a base da análise textual, em diálogo analítico com a perspectiva teórica e político-educacional dos estudos pós-coloniais latino-americanos. De modo especial, os estudos e discussões dos autores do grupo de pesquisa *Modernidade/Colonialidade* como Walter Mignolo (2005, 2008, 2011), Edgardo Lander (2005), Aníbal Quijano (2005), Arturo Escobar (2003), Nelson Maldonado-Torres (2007), Catherine Walsh (2008, 2009) em torno da colonialidade do poder, do saber, do ser e da mãe natureza, bem como da constituição dos saberes históricos escolares.

Elisângela Silva acredita que as abordagens e orientações sobre o ensino de História da África nos manuais do professor podem contribuir para construção de novos saberes históricos escolares sobre a África e os africanos, embasando a atuação do professor em sala de aula e favorecendo a transformação do saber a ser ensinado em saber ensinado (BITTENCOURT, 2008) sobre História da África. É com base nessa compreensão que ela conclui sua pesquisa constatando avanços como a inserção nas orientações dos manuais de discussões historiográficas, de autores africanos e novas versões e interpretações sobre História da África. Contudo, a autora considera esses avanços ainda restritos no tratamento histórico e pedagógico dos conteúdos selecionados nas coleções, e, como desdobramento, reconhece uma limitada contribuição na tentativa de redefinir o lugar da África e dos africanos na história da humanidade. Como parte propositiva do trabalho desenvolvido, exigência que caracteriza o programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), foi elaborado, no formato de material de apoio didático para o(a) professor(a) de História do ensino médio,

um caderno de leituras, intitulado *As imagens da África em discussão: invenção e reinvenções*, problematizando a construção de imagens sobre a África e os africanos e socializando sugestões de leituras sobre a cultura e História africana e orientações teórico-metodológicas para o trabalho em sala de aula.

Na dissertação intitulada: *Saberes em Movimento: aprendendo e ensinando a História da África no ensino médio*, a professora-pesquisadora Elka Regina Rodrigues Valadares objetivou investigar os saberes dos discentes acerca da História da África, tendo como referência a Lei 10.639/03. Para isso, optou por trabalhar diretamente com os estudantes da segunda série do ensino médio da Escola Estadual Francisco Pereira Felício, localizada no bairro Planalto, periferia da cidade de Colinas do Tocantins.

Segundo a autora, a partir das representações presentes no imaginário dos estudantes, foram desenvolvidas estratégias metodológicas baseadas na pesquisa-ação para identificar os saberes anteriores aos processos formativos e os saberes construídos no ambiente escolar antes e durante a aplicação da pesquisa, que utilizou aportes teóricos de campos diversos. Dentre outros é possível citar: Gomes (2003, 2005, 2007, 2008, 2011), Guimarães (2008, 2009, 2012), Schwarcz (1993), Munanga (2003, 2004, 2005, 2008, 2009, 2010, 2015), Hasenbalg, (2005,) Tardif, (2010) Charlot (2001, 2016) e Oliva (2003, 2007, 2009).

Ainda sobre a metodologia, tendo como referência a sondagem inicial sobre as representações, a professora-pesquisadora declara que foi possível pesquisar o modo de vida dos estudantes, considerando que estão inseridos numa realidade social e econômica de vulnerabilidade, como oportunidade para trabalhar com desafios que precisam ser vencidos no cotidiano. Elka Valadares informa que os participantes pesquisaram, produziram material pedagógico com a finalidade de construir e desconstruir saberes sobre a História da África, relacionando-os.

A pesquisadora afirma que a problemática desse estudo se situa nos desafios de sua inserção no contexto do ensino, frente a questões da diversidade étnico-racial. Justamente por isso, a professora Valadares revela que investigar como os saberes são construídos e como se efetivam nas práticas cotidianas, considerando as determinações na Lei 10.639/03, é mais que um desafio, configurando-se em um projeto de construção pessoal e social. Os resultados dão conta de que os saberes construídos por estudantes em diferentes espaços não destoam das visões de diferentes grupos.

Conforme pesquisas recentes vinculadas a uma perspectiva de descolonização dos saberes, na direção de uma educação antirracista, multicultural, é possível desenhar um cenário novo na formação de identidades, constatar que a história da África está presente no currículo

da escola, inclusive em ações do projeto político pedagógico (PPP), que é ensinada principalmente nas aulas de história e que os saberes são construídos em diversos espaços. A pesquisa revelou também possibilidades de diálogos entre os saberes dos estudantes, a partir de como imaginam a África, a partir da História ensinada, seja em processos formais, seja em outros espaços. Esses saberes são construídos em contato com fontes distintas como: meios de comunicação, aulas, livros, documentários, famílias, entre outros. A formulação do material didático considerou a necessidade de implementar ações voltadas para práticas em sala de aula na perspectiva de mostrar aspectos da História africana, tradicionalmente pouco exploradas na literatura didática.

Com esse intento, foi elaborada uma sequência didática como proposta metodológica para o ensino de História da África, almejando a desconstrução de visões negativas que pesam sobre os conteúdos relacionados ao continente africano e a ampliação do conhecimento do/a estudante para que ele/ela desenvolva um olhar crítico sobre determinadas situações. Dessa forma, de acordo com a pesquisadora, faz-se mister elencar conteúdos no sentido de criar condições para que o/a estudante os veja sob perspectivas positivas, principalmente para que afro-brasileiros e indígenas, assim como outros grupos, se sintam parte dessas construções, visando à formação de cidadãos críticos e capazes de discutir as relações sociais, culturais e étnicas nas quais estão inseridos.

Evandro Rodrigues em sua dissertação intitulada: *A representação do africano e afro-brasileiro nos livros didáticos de História após a Lei 10.639/03: entre escritos e perspectivas docentes*, analisou a representação dos africanos e afro-brasileiros presentes nas narrativas de livros didáticos de história produzidos e/ou aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) após a instituição da Lei 10.639/03 e utilizados na educação básica. Para concretização dessa pesquisa, o autor investigou como a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram contempladas nos conteúdos dos manuais didáticos selecionados. Foram analisados três livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental, publicados em 2005 e 2008, além de questionário aplicado a um professor e duas professoras de História atuantes na educação básica em São José dos Quatro Marcos/MT.

O propósito era conhecer a avaliação deles sobre os conteúdos relativos às representações dos africanos e afro-brasileiros produzidas pelos autores dos livros didáticos “História conceitos e procedimentos”, “História e vida integrada” e “Nova história crítica”. Segundo Evandro Rodrigues, a seleção desses professores levou em consideração os diferentes tempos de experiência profissional que possuem. O professor entrevistado trabalha há 18

(dezoito) anos na educação, ou seja, tem experiência anterior e posterior à Lei 10.639/03, enquanto as duas professoras têm atuação no período posterior a mesma lei, sendo que uma docente se enquadra no perfil de professora iniciante, com um ano de atuação, e a outra tem aproximadamente uma década de atuação no magistério. Com isso a pesquisa constitui-se de profissionais com pouca, média e ampla experiência no sistema educacional. A entrevista também possibilitou compreender como os professores colaboradores desta avaliam a obrigatoriedade do ensino de História e da cultura afro-brasileira.

As referências bibliográficas utilizadas para definir *o conceito de livro didático* foram os autores Bittencourt (2004, 2006, 2009, 2011, 2014), Choppin (2004, 2009), Gatti Júnior (1997), Lopes (2007), Ribeiro (2007, 2016), já os pressupostos teóricos para as discussões sobre *representações e história da leitura* que sustentam essa dissertação tiveram aporte em Chartier (1990; 2002). Os procedimentos teórico-metodológicos utilizados na análise partiram dos conceitos de livro didático e de representações, de forma a compreender o que define esse material pedagógico e quais são as representações inerentes ao africano e afro-brasileiro, construídas pelos autores dos livros didáticos de História.

O pesquisador constatou, através dos resultados obtidos, que o livro didático representa um material de apoio pedagógico possuidor de amplas e difíceis definições, que as obras didáticas analisadas, embora apresentem algumas restrições, estão adequadas ao estabelecido na Lei 10.639/03 e suas diretrizes. Rodrigues também observou que os professores que participaram da pesquisa possuem conhecimentos da legislação 10.639/03, selecionam e analisam as narrativas históricas presentes nos livros didáticos utilizados de forma crítica e contundente.

Como produto educacional foi elaborado um guia de bibliografias com sugestões bibliográficas cujos conteúdos abordam, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas, estudos e análises acerca do ensino da História da África, cultura africana e afro-brasileira. Além do guia de bibliografias, também foi disponibilizado arquivos em formato PDF de algumas das bibliografias sugeridas no guia, de forma a facilitar o acesso dos profissionais do ensino de História, atuantes na educação básica. O autor desta pesquisa afirma que proporcionar essas bibliografias é uma forma de incentivar os/as professores/as a continuarem suas práticas de leitura, além de mostrar-lhes que a quantidade de trabalhos/pesquisas que abordam o ensino da História da África, cultura africana e afro-brasileira são abundantes.

A dissertação de Odair de Souza, *A educação para as relações étnico-raciais no ensino de História: memórias e experiências de professoras da educação básica* teve como objetivo investigar interfaces de memórias e experiências de professoras de História a partir da análise

da implementação da Lei 10.639/2003. Investigou ainda as orientações emanadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e sua associação aos princípios da interculturalidade e da decolonialidade. Esteve ancorada nos pensadores latino-americanos Dussel (2010, 2016), Grosfoguel (2007), Maldonado-Torres (2007, 2010), Mignolo (2005), Quijano (2007, 2010) e Walsh (2005a, 2005b, 2006, 2008, 2009, 2010, 2012, 2012b), além de Walter Benjamin (1984). A metodologia adotada foi a análise das entrevistas com professoras de História do ensino médio de uma escola pública estadual, do município de Garopaba/SC, com o intuito de conhecer o trabalho com a implantação da Lei 10.639/2003 e das DCNERE.

Segundo o pesquisador, a unidade de ensino tem alta rotatividade de professores e professoras, que é um complicador para a qualidade da educação ofertada na escola e um fator de dificuldade para a implementação efetiva da legislação antirracista. Constata ainda que são necessários cursos de formação continuada e disciplinas nos currículos das licenciaturas que abordem temáticas relacionadas à educação das relações étnico-raciais e à História e cultura africanas e afro-brasileiras. Essa percepção é advinda das narrativas docentes ao revelarem que a educação para as relações étnico-raciais ainda está distante das salas de aulas, dos currículos, dos livros didáticos, dos planejamentos anuais, dos planos diários dos professores/as e das preocupações dos governos tanto federal, quanto estadual ou municipal na formulação de políticas de formação continuada de professores/as.

Rui Leon Aenlhe Corrêa Junior, em sua dissertação de mestrado denominada *A História da África e dos afrodescendentes vai à escola: a Lei 10.639/2003 e os saberes docentes*, teve sua pesquisa alicerçada na entrevista realizada com três professoras e dois professores de História da rede municipal de ensino de São Paulo. Objetivou compreender de que maneira o ensino de História da África e dos afrodescendentes vem sendo ensinado, à medida que, desde 2003, há uma Lei (10.639/2003) que passa a obrigar o ensino da temática em questão.

Os teóricos utilizados na elaboração desse trabalho foram Maurice Tardif (2010), no que diz respeito ao conceito de saber docente, e em Ivor Goodson (1995 e 1992), a respeito da importância da trajetória de vida do professor. Huberman (2000) serviu de referencial nas discussões a respeito do ciclo de vida profissional do professor. Incluindo também a contribuição dos intelectuais Goodson (1992), Queiroz (1988), Alberti (1989) e Lopes (1995).

A escolha dos entrevistados seguiu os seguintes critérios: professores/as que já trabalharam ou trabalham com a temática proposta na Lei, sendo levado em consideração a trajetória de vida dos professores/as e o momento de suas carreiras. Com base no interesse em investigar como o docente ministra suas aulas, foram selecionados/as professores/as em pontos

distintos de sua carreira. O pesquisador tentou também compreender o que os levou a escolherem ser professores/as de história, com vistas a compreender suas motivações, inspirações e até mesmo frustrações, para analisar como é possível articular história de vida, saberes docentes e saberes experienciais. Outro critério de escolha para entrevista foram professores/as que haviam se formado antes ou depois da Lei, acrescentando docentes formados em universidades públicas e privadas, no sentido de pensar como sua formação inicial influenciou ou influencia no trabalho.

A história oral foi utilizada como metodologia para que o professor/pesquisador pudesse olhar além da primeira camada do relato dos/as professores/as. Corrêa Junior afirma que as perguntas dessa pesquisa emergiram a partir da sua prática pedagógica como professor de História, ou seja, tendo como motivação sua experiência de ensino em História da África e dos afro-brasileiros, ele quis saber como os/as professores/as estavam colocando em prática a legislação antirracista.

Como produto educacional foi elaborado uma sequência didática abrangendo homens e mulheres africanos livres e escravizados. A escolha do produto didático se deu a partir do que foi desenvolvido ao longo dos trabalhos de pesquisa, ou seja, segundo o autor, se professores/as compartilharam suas práticas, ele também quis compartilhar parte da sua prática como professor quando trata da temática antirracista.

Ainda que exaustiva, a análise das dissertações tornou possível perceber que as produções visando atender à implementação da Lei Federal 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERE), oportunizam aos professores/as alternativas para os processos de ensino e de aprendizagem da temática étnico-racial. Desse modo, a apresentação dessa breve apreciação sobre as dissertações assume o estatuto de dispositivo formativo, uma vez que informa sobre a pesquisa e o ensino de História, além de comentar com brevidade as proposições didáticas disponíveis para acesso pelos professores e professoras da disciplina.

Os instrumentos e estratégias didáticas apresentadas, além de levarem os alunos/as a conhecerem e refletirem sobre a História da África e dos afro-brasileiros, tornam as aulas mais lúdicas e prazerosas, rompendo, dessa forma, com o ensino factual e desvinculado dos problemas sociais (AMORIM, 2011).

Nesse sentido, ao propor linguagens alternativas inovadoras para o ensino das relações étnico-raciais, os pesquisadores/as em suas dissertações atentam para a possibilidade da

mudança epistemológica e política no trabalho com a questão étnico-racial na escola (GOMES, 2012).

Podemos observar que os dispositivos regulatórios do trabalho pedagógico para o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira e da educação para as relações étnico-raciais mobilizaram a atenção de pesquisadores/as de todo o país para a problematização e investigação de objetos de estudos relacionados com as discussões étnicas. Assim, estejam esses trabalhos ligados, direta ou indiretamente à Lei 10.639/2003, o que registramos foi a existência de pesquisas apoiadas em um denso e atualizado referencial teórico no campo do ensino de História, dos estudos pós-colonialistas, das políticas afirmativas, do currículo, entre outros. Esse suporte resultou em proposições com potencial inovador para o ensino de História e, sobretudo, para o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira e da educação para as relações étnico-raciais.

De outra parte, foi possível constatar também que nosso objeto de estudo difere dos trabalhos realizados, visto que analisamos a proposta curricular de História dos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal do Paulista. Para isso, fez-se necessário iniciar algumas ponderações sobre o currículo escolar na próxima seção, contudo, a discussão estará sendo tecida ao longo da dissertação.

2.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA HISTÓRIA ENSINADA

De acordo com a professora-pesquisadora Roseane Amorim (2011, p. 66), “o currículo envolve discursividades e intencionalidades diversas e não podemos esquecer que o currículo tem efeitos sobre as pessoas”. Sendo assim, é importante reconhecer que o currículo escolar ao priorizar um ensino eurocentrado, que invisibiliza e subalterniza determinados povos, reforça a exclusão e a desigualdade social.

Nesse sentido, Pereira e Seffner (2018, p. 14) defendem a “categoria de passado vivo como elemento central na constituição de currículos de ensino de história”. Segundo os referidos autores, é possível perceber que a prática do ensino de História precisa estar interligada com os “conceitos de residualidade e remanescência” (p. 14). Com referência nos estudos medievais, os autores consideram

a residualidade como a materialidade do paradoxo temporal. O passado insiste, mas na qualidade de passado, contínuo fluxo que passa, nunca é o mesmo de um momento para o outro. Desse modo, sobrevivem resíduos que se atualizam no presente, guardando em torno de si uma virtualidade que a prende ao passado. Remanescer, nesse sentido, é fazer subsistir o passado no presente. [...] o que procuramos são

passados residuais que insistem em se manter vivos pela sua própria vitalidade, uma vez que seu caráter de abertura e de infinitude os torna ao mesmo tempo passado e presente (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 24).

Dessa forma, os autores trabalham com os conceitos de residualidade e remanescência no sentido de pensar um currículo de história no qual um passado vivo, cujos resíduos remanesçam fazendo com que passado e presente coexistam e o ensino de História promova aprendizagens na forma de experiências.

A partir dos estudos pós-coloniais, Pereira e Seffner (2018) afirmam que a colonialidade deixou marcas nos povos latino-americanos que reverberam até os dias atuais porque as consequências de um tempo histórico marcado, muitas vezes, pela opressão são visíveis e dilacerantes. Diante dessa perspectiva, o ensino de História deve levar os/as alunos/as a refletirem sobre si e o mundo que os cerca, deve estimular a empatia, e a identificação das mazelas do passado que se fazem presentes na atualidade gerando, com isso, a “indignação frente à injustiça e a violação dos direitos humanos” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 17).

A aula de História precisa ir além das amarras impostas pelo currículo predominante na educação brasileira, ou seja, “um currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista”, que limita os processos de ensino e de aprendizagem histórica em sala de aula “a um passado morto e objetificado” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 20), que em nada leva os/as alunos/as a pensarem sobre como esse passado “tão distante” deixou marcas profundas no presente, mais precisamente em suas vidas, em seus cotidianos.

Supor um passado vivo implica pensar duas urgências que se apresentam hoje ao ensino de história: as questões sensíveis e a diferença. As questões sensíveis nos deslocam e nos colocam no lugar de alguém que aborda o presente ao mesmo tempo que pensa o passado. São questões que nos levam a discutir o pertencimento e a necessidade que os jovens têm de se reconhecer numa história determinada, de olhar para si mesmos e se autoafirmarem. Ao mesmo tempo, entendemos pensar a diferença na forma da experiência (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 20).

Ao trazer o conceito de passado vivo para o ensino de História, o professor agrega duas questões que se fazem cada vez mais urgentes e necessárias: o trabalho com “as questões sensíveis e a diferença” (p. 20). Essas duas questões oportunizam a abordagem do presente através da reflexão sobre o passado, abrem caminho para o sentimento de pertencimento e autoafirmação dos/as alunos/as, por se identificarem com a temática que está sendo vivenciada nas aulas de História. Por outro lado, conforme argumentam Pereira e Seffner (2018), quando o passado está sendo estudado de maneira fria e objetificada, sem nenhuma relação com o presente e conseqüentemente com a nossa vida, abre espaço para o sentimento de estranhamento. Isso não é de todo ruim porque dará oportunidade de problematizar o passado

identificado como diferença, atribuindo outros caminhos possíveis para um mundo melhor. Ainda conforme Pereira e Seffner (2018, p. 21): "um tema sensível vive do paradoxo temporal: o passado convive com o presente; um passado que não passa; um presente que não deixa de ser passado" porque o passado se faz presente através das reminiscências, dos resquícios que se perpetuam ao longo do tempo. Aliás, o trabalho com "tema sensível não pode ser analisado do ponto de vista cronológico, evolucionista, progressivista, como pensaram os iluministas ou como supõe o eurocentrismo".

O trabalho com tema sensível oportuniza a percepção de que o racismo e a discriminação racial no Brasil são reflexos de um tempo em que africanos/as foram escravizados/as. Oportuniza perceber os efeitos da colonização portuguesa perpetuados na colonialidade do poder, do saber e do ser, conforme defende Quijano (2005), hierarquizando a sociedade com base na raça e subalternizando os povos considerados inferiores (negros, pardos, indígenas, etc.). O tema sensível amplia o fazer pedagógico, ou seja, desata o nó das amarras impostas pela história linear, eurocentrada, que tem na cronologia a bússola norteadora dos trabalhos a serem desenvolvidos conforme prescrito no currículo de história.

Esse outro olhar advindo com o trabalho do tema sensível no ensino de História leva a compreensão de que "não há nada que possa ser universal; nada que possa se colocar como uma narrativa que abranja todas as outras narrativas" (p. 22), o que abre espaço para o encontro com a diversidade, com as diferenças, com outras experiências. "Desse modo, a história nos informa exatamente que não há uma representação essencial do tempo, não há uma narrativa universal, não há uma única forma de pensar o tempo" (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 22).

Os temas sensíveis também oportunizam a aprendizagem através da experiência, quando eles fazem sentido, quando a abordagem do que está sendo estudado faz conexão com a experiência, quando há a transformação a partir do que foi aprendido por tocar na subjetividade, quando leva tanto os/as alunos/as quanto o/a professor/a a se sentirem transformados/as com o conhecimento de algo que marcou o passado, mas que deixou marcas no presente, na sociedade na qual estamos inseridos. "Uma aula de história provoca sensações, muito mais que simplesmente ensina causas, efeitos e consequências. A questão que se coloca é que uma aula de história provoca sensações" (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 23).

Pereira e Seffner (2018, p. 23) afirmam também que conhecer o passado de maneira fria, distante, objetificada tem sido predominante nas salas de aulas, sendo essa forma de ensinar reflexo do ensino eurocentrado que caracteriza os currículos. "Dessa relação de absoluta exterioridade entre passado, objeto, presente e sujeito não se extrai nada de vida, nada que permita expandir a vida; e expandir a vida é exceder os limites do presente", é expandir os

horizontes através do conhecimento que nos atravessa porque somos frutos de um passado que insiste em se fazer presente.

Dessa forma, temos um passado vivo que se prende ao presente como residualidade ou como remanescência, constituindo o ser do paradoxo temporal. As aulas de história se põem a tomar como conteúdo de ensino e aprendizagem as residualidades do passado que não passam, que se estendem ao presente e que habitam a memória, constituindo experiências (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 23-24).

Nesse sentido, torna-se cada vez mais necessário que o ensino de História esteja voltado para a luta antirracista, para a compreensão de como o passado compõe um discurso sobre o presente. A História precisa ser contada de maneira que haja o resgate da memória e da justiça restaurativa, onde os diversos grupos sociais possam conhecer parte da sua história, do legado que lhes constituíram como pessoas, e entender a pluralidade que caracteriza a sociedade brasileira, a reconhecer e respeitar as diferenças.

No capítulo seguinte discutimos sobre as lutas e conquistas do movimento negro em termos políticos, sociais e educativos. Abordamos os saberes emancipatórios e a reeducação da sociedade brasileira a partir de um currículo que contribua para a reeducação do olhar sobre a história e seu ensino.

3 MOVIMENTO NEGRO: LUTAS, CONQUISTAS E SABERES EMANCIPATÓRIOS

[...] o “preconceito de cor” é uma idiotice, uma estupidez que deve ser banida (FRANTZ FANON, 2008, p. 43).

Neste capítulo vamos apresentar a legislação antirracista brasileira como sendo o resultado das lutas historicamente gestadas no contexto das ações dos movimentos sociais, tendo como destaque a atuação do Movimento Negro. A partir desse pressuposto, faz-se necessário descrever o processo de atuação dos movimentos negros para que o contexto da atual legislação possa ser compreendido em sua plenitude.

Domingues (2007) descreve as estratégias de luta do movimento negro organizado em favor da inclusão social do negro e da superação do racismo na sociedade brasileira desde o início da República no Brasil. Destaca que esse novo regime não resolveu os preconceitos e as discriminações raciais que excluía os negros tanto do mercado de trabalho, quanto das escolas, assim como do sistema político, social e cultural.

Gonzalez (1982) inicia o relato de sua trajetória como militante do movimento negro enfatizando a atuação do Golpe Militar de 1964 para reprimir o ativismo dos negros, considerados subversivos, uma vez que a ideologia da democracia racial escamoteava o racismo sofrido pela população negra. Antes de descrever as ações de luta política do movimento negro, a autora chama atenção para a diversidade cultural existente entre os negros que vieram de diferentes localidades da África e que, por isso, é importante não homogeneizar as diversas nações africanas presentes em terras brasileiras. Para Gonzalez (1982, p. 18) “falar do Movimento Negro implica no tratamento de um tema cuja complexidade, dada a multiplicidade de suas variantes, não permite uma visão unitária. Afinal, nós negros, não constituímos um bloco monolítico, de características rígidas e imutáveis”. Ao contrário, a diversidade de povos vindos da África oportunizou a criação de várias estratégias contra o sistema dominante escravista.

Os diferentes valores culturais trazidos pelos povos africanos que para cá vieram (iorubas ou nagôs, daomeanos, malês ou muçulmanos, angolanos, congoleses, ganenses, moçambicanos etc.), apesar da redução à "igualdade", imposta pela escravidão, já nos levam a pensar em diversidade. Além disso, os quilombos, enquanto formações sociais alternativas, o movimento revolucionário dos malês, as irmandades (tipo N.S. do Rosário e S. Benedito dos Homens Pretos), as sociedades de ajuda (como a Sociedade dos Desvalidos de Salvador), o candomblé, a participação em movimentos populares etc., constituíram-se em diferentes tipos de resposta dados ao regime escravista (GONZALEZ, 1982, p. 18).

A partir dessas descrições, Gonzalez (1982) questiona como é possível falar do movimento negro no singular, se os negros estiveram presentes e atuantes em vários lugares e espaços do Brasil. Para além desses detalhes, ainda segundo a referida autora, quando se junta o contexto histórico perpassando pelas especificidades econômicas e sociais das regiões geográficas do Brasil, é impossível não destacar a estrutura autoritária e racista da sociedade brasileira, o que acaba sendo um dos motivos para que a referência ao movimento negro não se dê no plural. Isso porque, além desse movimento ter sua própria especificidade em relação aos demais movimentos sociais, sua pauta de reivindicações contempla os interesses dos negros, embora alguns tenham discordado da forma como o processo de embate foi planejado.

A identidade racial é o principal elemento de mobilização do movimento negro, principalmente no que tange as reivindicações políticas. Ou seja, embora a definição de raça seja uma construção social, sem embasamento biológico, ela é utilizada como um marcador para unir os negros num mesmo propósito: inserção e igualdade social.

3.1 LUTAS E CONQUISTAS DO MOVIMENTO NEGRO

De acordo com Domingues (2007, p. 104), ao se fazer um levantamento histórico do movimento político de mobilização racial (negra) é possível dividi-lo em três fases. A primeira fase do movimento negro organizado segue em paralelo ao início da República no Brasil até o Estado Novo (1889-1937). O novo regime político não significou “ganhos materiais ou simbólicos para a população negra”, que continuou sendo marginalizada e tolhida no direito à participação política e social. Além disso, os negros eram psicologicamente afetados com doutrinas que propagavam o racismo científico e a ideologia do branqueamento, ideias que deixaram à margem da sociedade a população negra, que continuou tendo negado o direito a uma condição de vida digna.

No entanto, assim como durante o período de escravidão no Brasil, os negros e as negras usaram diversas estratégias de resistências, desobediência e outras formas de confronto ao sistema escravista. Ao se depararem com um novo contexto político onde o lema da igualdade, fraternidade e liberdade eram ideais difundidos (sob a influência da Revolução Francesa de 1789), embora contemplassem apenas uma parcela privilegiada da população, majoritariamente branca, e ao perceberem a continuidade da discriminação e do racismo, muitos “libertos, ex-escravos e seus descendentes” viram a necessidade e a urgência de continuarem se mobilizando através da fundação de associações com o intuito de “reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da República” (DOMINGUES, 2007, p. 103).

Dessa forma, muitos foram os grêmios, clubes ou entidades negras criadas em alguns estados, principalmente nas regiões sul e sudeste, para servirem de apoio aos projetos de resistência.

Outro marco durante esse processo de mobilização, foi o surgimento de um veículo de comunicação alternativo para divulgação das ações contra o preconceito racial e reivindicações da comunidade negra. Diante dessa necessidade, “apareceu o que se denomina *imprensa negra*: jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões” (DOMINGUES, 2007, p. 104). Estes englobavam o direito ao trabalho, à habitação, à educação, à saúde e tantas outras necessidades que cabiam ao Estado prover, mas que eram negadas a essa população marginalizada do acesso ao estado de bem-estar social como direito de todos/as. Dessa forma, aos negros cabia apenas à segregação racial, refletida no impedimento do acesso e permanência a determinados locais, dentre eles a escola.

Dentre os diversos periódicos da *imprensa negra* que surgiram na época, o *Alvorada*, em Pelotas/RS, foi o que durou mais tempo atuando no país, apesar das publicações sofrerem breves interrupções entre os anos de 1907 e 1965. Ainda segundo Domingues (2007, p. 105), apesar de os “jornais enfocarem as mais diversas mazelas que afetavam a população negra”, nesta primeira etapa de atuação do movimento negro organizado não houve o enfoque político necessário para a construção de um projeto ideológico e definidor das reivindicações da comunidade negra.

Com a fundação da Frente Negra Brasileira (1931-1939), em São Paulo, “o primeiro grande movimento ideológico pós-abolição” (GONZALEZ, 1982, p. 22), o movimento negro adota uma postura mais combativa com a organização das primeiras reivindicações notadamente políticas. A FNB assume, então, o papel da mais importante entidade representativa dos negros no Brasil. Toma para si as atribuições que, de certa forma, cabiam ao Estado, quais sejam, manutenção de escola, criação de grupo musical e teatral, incentivo à formação de time de futebol, assistência jurídica, médica e odontológica, oferecimento de cursos de formação política, de artes e ofícios, bem como a fundação de um jornal chamado *A Voz da Raça*.

Outra característica a ser acrescentada sobre a Frente Negra Brasileira foi a grande presença e atuação de mulheres negras na luta em prol da causa antirracista, seja assumindo determinadas funções como a mobilização de negras para trabalhos assistencialistas ou na organização de bailes e festivais artísticos, atuações realizadas pelas comissões intituladas Cruzada Feminina e Rosas Negras.

No que tange à conjuntura internacional e ao contexto político da época, “em 1936, a FNB transformou-se em partido político e pretendia participar das próximas eleições, a fim de capitalizar o voto da “população de cor” (DOMINGUES, 2007, p. 106). Ao utilizar uma proposta política e ideológica em consonância com o nazifascismo, a FNB mostrou-se alinhada à ideologia autoritária e ultranacionalista em vigor tanto na Itália, quanto na Alemanha. Conforme descreve Domingues (2007, p. 107), o principal líder do partido, “Arlindo Veiga dos Santos, elogiava publicamente o governo de Benedito Mussolini, na Itália, e Adolfo Hitler, na Alemanha”. O subtítulo do jornal *A Voz da Raça* também era sintomático: “Deus, Pátria, Raça e Família”, diferenciando-se do principal lema integralista (movimento de extrema direita brasileiro) apenas no termo Raça”.

Ao levarmos em consideração o processo de luta para conseguir integrar o negro à sociedade brasileira, é possível entender o apoio da FNB aos regimes autoritários e tolhedores de direitos característicos da política internacional italiana e alemã que reverberou no Brasil através da Ditadura do Estado Novo, representada pela figura do então presidente Getúlio Vargas. Diante do panorama político e ideológico da época, a estratégia de apoio ao regime político em vigor, utilizada pela Frente Negra Brasileira, foi no sentido de se manter sutilmente ativa no processo de resistência e luta contra as diversas formas de discriminação e preconceito racial. Assim sendo, “este episódio indica o poder de barganha que o movimento negro organizado dispunha no cenário político institucionalizado brasileiro” (DOMINGUES, 2007, p. 107). Mesmo com tudo isso, durante o Estado Novo, em 1937, a Frente Negra Brasileira foi extinta, assim como os demais partidos políticos.

Os movimentos sociais, dentre eles o movimento negro, passaram por um processo de esvaziamento de suas atuações, num momento em que “o Estado Novo, com o seu “trabalhadores do Brasil”, não deixará de sensibilizar a comunidade negra, grandemente beneficiada por sua legislação trabalhista” (GONZALEZ, 1982, p. 23). Diante disso, é importante enfatizar que foi em São Paulo onde primeiro ocorreu a industrialização e a modernização do país, sendo também esse Estado o primeiro a inserir o negro na sociedade capitalista, principalmente após Getúlio Vargas, durante a primeira fase de seu governo, interromper a entrada de imigrantes no Brasil. No entanto, mesmo o Estado Novo tentando de várias formas manipular as ações do movimento negro organizado, a arte enquanto expressão cultural de resistência se fez presente através da atuação das associações negras de massa (GONZALEZ, 1982).

A segunda fase de atuação política do Movimento Negro teve seu marco no período entre a segunda República e a ditadura militar (1945-1964). A organização surgiu mais atuante

e combativa diante do novo cenário político e econômico, que continuou deixando à margem a população negra, tanto pela permanência da discriminação racial, que os excluía das vagas de trabalho surgidas com a ampliação dos mercados, quanto pela permanência do preconceito racial, que continuou estereotipando e marginalizando a população negra ocupante das favelas, mocambos, alagados, tendo como meio de sustento a agricultura de subsistência. Além disso, havia a defesa da elite brasileira à ideia de que a democracia racial era a realidade do Brasil, que acolhia as misturas de raças, sendo então injustas as denúncias de racismo proferidas pelo movimento negro.

Nesse contexto de ação política ampliada, a União dos Homens de Cor expandiu sua atuação para outros Estados do Brasil e promoveu “debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais” (DOMINGUES, 2007, p. 108). Assim, alguns representantes da União dos Homens de Cor tiveram a oportunidade de serem recebidos pelo então Presidente Getúlio Vargas para fazer reivindicações em favor da população negra.

Em 1944 entra em ação o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, tendo Abdias do Nascimento como principal liderança nas reivindicações dos negros contra o racismo. Sobre a atuação do TEN, Domingues (2007) afirma que,

a proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal *Quilombo*, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país (DOMINGUES, 2007, p. 109).

Através dessa citação, é possível verificar o poder de atuação que tinha Abdias do Nascimento, um homem à frente de seu tempo, pois não foi à toa que sua proposta de realização de um concurso de artes plásticas tendo como tema Cristo Negro causou polêmica na opinião pública da sociedade racista da época. Afinal, como pode Jesus Cristo, uma divindade, o sagrado, ser representado como um negro? Ser humano esse considerado inferior, portanto, indigno de tal representação divina, “o Deus bom e misericordioso não pode ser negro, é um branco de bochechas bem rosadas. Do negro ao branco, tal é a linha de mutação. Ser branco é como ser rico, como ser bonito, como ser inteligente” (FANON, 2008, p. 60).

O fato é que as bases ideológicas do movimento de negritude francesa, que trazia em seu bojo a mobilização do movimento negro internacional, servindo “de base ideológica para a

luta de libertação nacional dos países africanos” (DOMINGUES, 2007, p. 109), chegaram ao Brasil através da influência do Teatro Experimental do Negro.

Todavia, esse espaço ampliado de ações em prol da causa dos “homens de cor” foi esfriado com a instauração da ditadura militar, em 1964, ocasião em que muitos movimentos sociais foram desmobilizados, “as elites intelectuais negras foram desarticuladas” (GONZALEZ, 1982, p. 30). Foi exatamente o que aconteceu tanto com a UHC quanto com o TEN, sendo esse “praticamente extinto em 1968, quando seu principal dirigente, Abdias do Nascimento, partiu para o auto-exílio nos Estados Unidos” (DOMINGUES, 2007, p. 110), de onde ele continuou sua militância denunciando o racismo no Brasil (GONZALEZ, 1982).

Nessa segunda etapa de atuação do movimento negro, a UHC e o TEN foram os que mais se destacaram na luta antirracista, ampliando e dando visibilidade ao processo de organização da comunidade negra, sendo considerados, por isso, os principais representantes das lutas empreendidas pela comunidade negra. De acordo com Gonzalez (1982, p. 24), o ano de 1945 marca a frequente “presença de representantes de setores progressistas brancos junto às entidades negras, efetivando um tipo de aliança que se prolongaria, de maneira mais ou menos constante, aos dias atuais”, fruto, justamente, da atuação do TEN que foi além das fronteiras definidoras das reivindicações da comunidade negra. Essa conjuntura abriu espaço, por exemplo, para que o sociólogo Florestan Fernandes começasse suas pesquisas sobre o negro no Brasil (GONZALEZ, 1982).

Assim como o teatro negro, a poesia também foi utilizada como ato de resistência contra o racismo e suas formas perversas de preconceito e discriminação à população negra, tendo na figura de Solano Trindade a principal representação do uso da arte poética como afirmação da identidade racial e cultural negra, e revolucionária ao denunciar toda forma de opressão sofrida pelos negros e negras. A respeito de Solano Trindade, assim escreveu Gonzalez (1982):

Ao lado do teatro negro, a poesia também foi uma das mais vigorosas expressões das elites negras. [...] Solano Trindade de certo modo sintetiza esses dois aspectos, tanto pela criação do seu Teatro Popular, quanto por sua extraordinária produção poética. Afirmação de identidade cultural e denúncia da exploração dos oprimidos constituíram a temática da poesia revolucionária de Solano. O movimento poético negro dos dias de hoje não perde de vista a perspectiva de que racismo e exploração sócio-econômica estão muito bem articulados quando se trata de limitar e reprimir a comunidade negra (GONZALEZ, 1982, p. 25).

Outra característica a ser destacada sobre essa segunda etapa foi a nova fase de atuação da “*imprensa negra*, que ganhou novo impulso com a publicação de diversos jornais de protesto pelo país” (DOMINGUES, 2007, p. 110), assim como o surgimento, em São Paulo, da revista

Senzala (1946). Esses meios de comunicação, mais uma vez, serviram de apoio aos ideais de luta do movimento negro brasileiro.

Todavia, mesmo diante de toda essa gama de atuação e experiência, o movimento negro viu-se isolado e abandonado por não poder contar à época com o apoio político tanto da direita, quanto dos setores mais progressistas, dentre eles o Partido Comunista Brasileiro (PCB). Este se opôs ao projeto de lei antidiscriminatória apresentado pelo senador Hamilton Nogueira (UDN), em 1945, com a justificativa de que essa lei iria dividir a luta dos trabalhadores, além de se contrapor aos ideais democráticos. “Para o PCB, as reivindicações específicas dos negros eram um equívoco, pois dividiam a luta dos trabalhadores e, por conseguinte, represavam a marcha da revolução socialista no país” (DOMINGUES, 2007, p. 111).

No que tange à terceira fase do Movimento Negro organizado na República (1978-2000), caracterizada pelo início do processo de redemocratização à República Nova, apesar de o golpe militar de 1964 ter paralisado a luta e a mobilização política dos negros ao ponto “da discussão pública da questão racial ter sido praticamente banida” (p. 111), os negros continuaram atuando em prol da causa antirracista, sem a intenção de confrontar o regime político em vigor, mas agindo sutilmente. Prova disso foi a criação do *Grupo Palmares*, em 1971, “o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do 13 de Maio para o 20 de Novembro” (p. 112), como sendo o Dia Nacional da Consciência Negra. Proposta que foi confirmada e ampliada pelo Movimento Negro Unificado, tendo sido registrado em seu manifesto lido no dia “4 de novembro de 1978” (GONZALEZ, 1982, p. 58), transformando a instituição desse dia de luta em um ato político de afirmação da identidade negra e de denúncia contra o racismo.

A citação escrita por Lélia Gonzalez (1982), militante fundadora do MNU, demonstra a importância dessa data comemorativa para a comunidade negra, desde sua instituição até os dias atuais, de forma que em alguns Estados do Brasil o dia 20 de novembro passou a ser feriado, ocasião em que há muitos eventos nas diversas regiões brasileiras, principalmente nos ambientes escolares. Em relação ao dia 13 de maio, ocorre exatamente o contrário, sendo esse dia reconhecido pelos órgãos governamentais como a data oficial do fim da escravidão no Brasil. Para o povo negro essa data é um dia de reflexão sobre uma pseudoliberalidade dada aos negros escravizados e também de denúncia sobre a forma excludente como se deu a abolição, por não ter oportunizado condições de sobrevivência aos negros, que continuaram sendo discriminados ao ponto de o racismo, o preconceito e a omissão governamental deixarem os povos recém-libertos relegados à própria sorte.

Graças ao empenho do MNU, ampliando e aprofundando a proposta do Grupo Palmares, o 20 de novembro transformou-se num ato político de afirmação da história do povo negro, justamente naquilo em que ele demonstrou sua capacidade de organização e de proposta de uma sociedade alternativa; na verdade, Palmares foi o autêntico berço da nacionalidade brasileira, ao se constituir como efetiva democracia racial e Zumbi, o símbolo vivo da luta contra todas as formas de exploração. E hoje, temos aí, constatando a importância da iniciativa do MNU, uma vez que grupos e entidades negras de todo o país se mobilizam em torno dessa data magna. E o treze de maio, cada vez mais, caracteriza-se como data oficial de órgãos governamentais, ou seja, como papo de branco (o que é até coerente, pois, a chamada abolição resolveu os problemas das classes dominantes: brancas e não o nosso) (GONZALEZ, 1982, p. 57).

Ainda sobre o cenário político instituído pelo golpe militar de 1964, de acordo com Gonzalez (1982, p. 30), a repressão “desmobilizou as lideranças negras, lançando-as numa espécie de semiclandestinidad isolada das organizações propriamente clandestinas”, de maneira que só no final da década de 1970 a mobilização política no combate ao racismo volta a acontecer, seguindo o mesmo processo de ascensão dos movimentos populares, sindical e estudantil (DOMINGUES, 2007).

É nesse contexto político e com o propósito de confronto com o regime da ditadura militar que, no ano de 1978, em São Paulo, é fundado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, sendo esse nome posteriormente simplificado para Movimento Negro Unificado (MNU). Criado com o propósito de lutar contra a discriminação racial (GONZALEZ, 1982), tendo como inspiração a luta em favor dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos e dos movimentos de libertação dos países africanos, dentre eles Guiné Bissau, Moçambique e Angola. Essas influências colaboraram para que o MNU radicalizasse suas ações contra o racismo, o preconceito e a discriminação racial, tendo como posição política o marxismo, trotskista, convergindo com o socialismo (DOMINGUES, 2007), ao fazer a intersecção entre “*raça e classe*” (GONZALEZ, 1982, p. 64). Em seu plano de ação, elaborado no ano de 1982, o MNU defendeu as seguintes reivindicações:

Desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; **luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares**, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114). (**Grifo nosso**)

A partir desse momento, ou melhor, do novo conceito de atuação, percebe-se que a pauta referente ao combate do racismo adentra os muros da escola ao reivindicar um revisionismo dos currículos escolares de maneira que a História da África e do negro no Brasil pudessem ser vistas por uma outra perspectiva, ou seja, de forma positivada. O fato é que o surgimento do

Movimento Negro Unificado reconfigurou o processo de luta antirracista no Brasil, ampliando suas propostas para além dos interesses dos negros, ou seja, unindo suas reivindicações com a dos oprimidos pela sociedade e esquecidos pelo Estado.

De acordo com Domingues (2007, p. 115), “a tônica era contestar a ordem social vigente e, simultaneamente, desferir a denúncia pública do problema do racismo. Pela primeira vez na história, o movimento negro apregoava como uma de suas palavras de ordem a consigna: “negro no poder!”. Ainda no que concerne ao poder de atuação do MNU, algumas alterações foram implementadas de maneira que reverberam até hoje, principalmente quando se volta o olhar para as escolas.

O culto da Mãe Preta, visto como símbolo da passividade do negro, passou a ser execrado. O 13 de Maio, dia de comemoração festiva da abolição da escravatura, transformou-se em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. A data de celebração do MNU passou a ser o 20 de Novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), a qual foi eleita como Dia Nacional de Consciência Negra, Zumbi, aliás, foi escolhido como símbolo da resistência à opressão racial. Para os ativistas, “Zumbi vive ainda, pois a luta não acabou”. O movimento negro organizado, com suas reivindicações específicas, adquiriu certa visibilidade pública (DOMINGUES, 2007, p. 115).

Ao adentrar nas propostas de atuação política do MNU percebe-se a ampliação do interesse em intervir no sistema educacional brasileiro com o objetivo de reestruturar os currículos, reformular os conteúdos dos livros didáticos, capacitar os profissionais da educação para o combate ao racismo e suas mazelas, dentre elas, os estereótipos, a discriminação e o preconceito racial.

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica (DOMINGUES, 2007, p. 115).

De maneira geral, o Movimento Negro Unificado atuou de forma a dar um novo sentido ao que, até então, eram motivos de desprezos. Ou seja, fazer com que os negros e as negras se reconhecessem e valorizassem sua condição racial, ressignificação da palavra “negro”, deixando de ter sentido pejorativo, passando “a ser usado com orgulho pelos ativistas” e adotado “oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país” (DOMINGUES, 2007, p. 115). Dentre as ações de posituação racial promovidas pelo MNU, estavam o legado histórico-cultural africano e afro-brasileiro, perpassando pelo reconhecimento da beleza negra, da indumentária, da culinária, da dança, da religião de matriz africana, sempre

com o propósito de colaborar com a valorização e o enaltecimento das raízes africanas presentes no Brasil.

O movimento negro organizado “africanizou-se”. A partir daquele instante, as lides contra o racismo tinham como uma das premissas a promoção de uma identidade étnica específica do negro. O discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais norteou o comportamento da militância (DOMINGUES, 2007, p. 116).

É importante acrescentar a essas ações políticas do movimento negro a campanha contra a ideologia da democracia racial e a ideologia do branqueamento da população brasileira concretizada através da mestiçagem, estratégias criadas pela elite e vistas pelos militantes como uma forma de diluir a identidade racial e cultural do negro no Brasil (DOMINGUES, 2007).

Há quem defenda a existência de uma quarta fase de atuação do movimento negro neste terceiro milênio representada pelo movimento cultural *hip-hop*. Segundo o referido autor, o *hip-hop* é um movimento popular que agrega reivindicações não só dos negros, mas também da população marginalizada das periferias dos grandes centros urbanos. No que se refere às atuações desse novo movimento estão a rebeldia da juventude negra expressa nas letras das músicas de *rap*, bem como o resgate da autoestima dos negros e das negras não só através das músicas, mas também com campanhas publicitárias estampadas, por exemplo, em camisas, enaltecidas da identidade racial dos negros: “Negro Sim! Negro 100%”. Além da substituição do termo *negro* por *preto* como forma de se distinguir do movimento negro tradicional (p. 120).

Ainda segundo Domingues (2007), as ações do movimento *hip-hop* não se comparam com as lutas empreendidas pelos movimentos negros tradicionais por não possuírem um projeto político e ideológico que contemple apenas a luta antirracista, que se concentre nos interesses dos negros. Ao contrário, o *hip-hop* agrega também as necessidades da juventude pobre concentrada nas periferias, independente da condição racial.

Apesar de estar em curso um processo de transição nas formas de engajamento e luta anti-racista no país, é precoce decretar que a agitação do *hip-hop* sela uma ruptura na plataforma do movimento negro. Primeiro, porque ele ainda é um movimento desprovido de um programa político e ideológico mais geral de combate ao racismo. Segundo, porque o *hip-hop* no Brasil não tem um recorte estritamente racial, ou seja, não visa defender apenas os interesses dos negros. Daí o discurso ambivalente. Se, de um lado, esse movimento tem um discurso radicalizado de rebeldia contra o sistema (termo sempre usado de maneira abstrata!), de outro, não define explicitamente qual é o eixo central da luta. Desde que chegou ao país, o *hip-hop* adquiriu um caráter social. Embora seja esposado pelos negros, ele também tem penetração nos setores da juventude branca marginalizada que vive na periferia dos principais centros urbanos do país (DOMINGUES, 2007, p. 120).

Por fim, Domingues (2007) conclui afirmando que a atuação do movimento negro organizado vem desde os primórdios da República no Brasil, de maneira que o movimento

negro contemporâneo traz em seu bojo o histórico de lutas travadas pelos ativistas “a favor da integração do negro e erradicação do racismo na sociedade brasileira” (p. 122). Assim sendo, conhecer essa trajetória histórica do movimento negro é entender que no plano de ação desses movimentos a educação sempre teve um lugar estratégico e que toda essa caminhada trouxe como resultado a legislação educacional antirracista que está em vigor. É saber que a promulgação da Lei 10.639/2003 é o reconhecimento por parte do Estado das desigualdades raciais e o quão racista é o Brasil; é perceber a importância e a necessidade urgente de tratar a educação básica numa perspectiva antirracista porque, infelizmente, os infortúnios do racismo ainda estão presentes na sociedade brasileira, fazendo muitas vítimas entre a população negra.

Dessa forma, lembrar os sujeitos históricos que atuaram nos movimentos sociais de combate ao racismo, a exemplo de Abdias do Nascimento, de Lélia Gonzalez e outros, é saber que muitos ativistas da causa negra contribuíram para que os negros e as negras pudessem ter garantido o direito de frequentar e permanecer na escola.

É o que também pensa Gomes (2001) ao afirmar que a educação que contemple verdadeiramente a diversidade étnico-racial constitui bandeira de luta dos movimentos sociais no Brasil, por ser esse o caminho que oportuniza a tomada de consciência da população sobre as demandas sociais a que tem direito e garante a equidade social a todos os grupos sociais independente de suas etnias. No que se refere às ações do movimento negro, conforme relatado, vários estudiosos reconhecem que sua atuação política foi a mola propulsora para que a legislação antirracista esteja em vigor e para que as ações afirmativas estejam oportunizando a inserção da população negra no ensino público superior.

O movimento negro, no Brasil, conquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático que apresenta imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores(as), pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades (GOMES, 2011, p. 137).

Todavia, as ações políticas em benefício dos negros e das negras mostram-se cada vez mais necessárias porque, segundo Almeida (2019), o racismo estrutural determina o cotidiano da população negra ao reproduzir a ordem social que legitima a desigualdade racial tendo como sustentáculo o racismo. De tal modo, “o racismo como processo histórico e político cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (p. 34).

Assim sendo, para entender essa realidade, o revisionismo da história oficial foi o caminho utilizado pelo movimento negro para justificar essa segregação racial e, ao mesmo tempo, contestar a narrativa eurocêntrica predominante, que subalterniza e invisibiliza grupos historicamente discriminados. Isso no sentido de oportunizar o conhecimento da trajetória histórica do povo negro sob a perspectiva dos que tiveram suas vozes silenciadas, suas diversidades histórica e cultural negadas, sua humanidade objetificada, porém não deixando de resistir veementemente as opressões da classe dominante. No entanto, Gomes (2011) afirma que “nem sempre esse outro 'ponto de vista' tem sido devidamente considerado, sobretudo pela escola, cuja reflexão crítica, histórica e social da realidade brasileira deveria ser um dos principais aspectos dos currículos após a ditadura” (p. 136).

Segundo Gomes (2011), acrescenta-se a isso o fato de que, mesmo a educação sendo um direito constitucional⁶, pesquisas oficiais informam que ainda é frequente escolas produzirem e reproduzirem em seus espaços situações de desigualdades raciais. Essa constatação revela o quanto se faz necessária a “mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc” (GOMES, 2011, p. 116).

Almeida (2019) afirma que, enquanto houver a normalização da desigualdade racial, práticas racistas continuarão sendo reproduzidas tendo como fundamento a ideia de que “o racismo é inerente à ordem social” (p. 32). Porém, ainda segundo o referido autor, essa realidade segregacionista pode e deve ser rechaçada através da implementação de práticas antirracistas, dentre elas, as políticas afirmativas, que promovam efetivamente a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

3.2 SABERES EMANCIPATÓRIOS E REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS E AFRICANA PROMOVIDOS PELO MOVIMENTO NEGRO

A atuação do Movimento Negro oportuniza a transformação da sociedade brasileira, uma vez que a compreensão existente sobre o racismo e a discriminação étnico-racial vem da ação do Movimento Negro. Presente em todas as regiões do Brasil, a variedade de grupos e entidades políticas e culturais que compõe esse movimento social vem atuando em diversas

⁶ A Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã” institui no **Art. 205**. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. p. 139.

causas em favor da população negra. A escolha de Zumbi dos Palmares como herói negro, o 20 de novembro como dia da consciência negra, a criminalização do racismo e a denúncia da escola como reprodutora do racismo são exemplos da atuação coletiva e política desse movimento.

O Movimento Negro inaugura a tomada de consciência coletiva entre negros e negras, por se entenderem como sujeito de direitos, e inaugura as chamadas subjetividades desestabilizadoras forjadas na luta contra o racismo. Esse movimento caracteriza-se “como um importante ator político e educador de pessoas, coletivos e instituições sociais” e por sua atuação emancipatória, reivindicativa e afirmativa representada por “diversas formas de organização e articulação de negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (GOMES, 2017, p. 23).

A partir da atuação do Movimento Negro, a população negra avança em direitos e ao mesmo tempo desperta tensão e conflitos com os brancos por esses verem seus privilégios reduzidos em detrimento dos direitos adquiridos pela população negra. Essa tensão e essa efervescência são reflexos das relações de poder e do racismo no Brasil, que busca a todo custo encobrir qualquer tipo de ebulição e de resistência. No entanto, foram as ações do Movimento Negro que pressionaram o Estado a reconhecer o racismo e a se movimentar para garantir direitos à população negra. Prova disso é a Constituição Federal do Brasil de 1988 instituir o racismo como crime inafiançável e imprescritível. Segundo Gomes (2017), o artigo que criminaliza o racismo só está na carta magna por causa da pressão do Movimento Negro, bem como da ação de parlamentares negros e não-negros que conseguiram fazer essa discussão interna durante o processo de elaboração da constituição brasileira.

A própria inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal e a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares da educação básica não teriam se transformado em realidade, ajudando a todos nós, brasileiras e brasileiros, de todo e qualquer grupo étnico-racial, a superar a nossa ignorância sobre o racismo e seus efeitos nefastos, como também a reconhecer o protagonismo das negras e dos negros, que representam 53% da população que vive e constrói o nosso país (GOMES, 2017, p. 19).

A reabertura política e a redemocratização do país formaram a conjuntura propícia para a mudança no perfil das reivindicações do Movimento Negro, que teve como principal foco a educação. É o que afirma Gomes (2017, p. 32), ao argumentar que a partir da segunda metade do século XX, “com o processo de reabertura política e redemocratização do país (Assembleia

Nacional Constituinte, promulgação da Constituição Federal de 1988), outro perfil de Movimento Negro passou a se configurar, com ênfase especial na educação”.

O fato é que não há como negar que a tensão racial e o levante negro que se organizam atualmente no mundo é bastante educador, traz reflexões importantes a respeito do racismo imposto à população negra. No caso do Brasil, isso é muito positivo porque essa aparência de que não existe racismo é rechaçada pelas mídias que têm mostrado o contrário ao visibilizar o tipo e a ambiguidade que caracteriza o racismo brasileiro.

Assistimos, nas redes sociais, uma profusão de páginas pessoais, de figuras públicas e de grupos juvenis, publicadas por pessoas negras que escrevem sobre a experiência de ser negro, denunciam o racismo, transmitem informações, dão dicas de beleza e cuidados com a pele e o cabelo crespo. Discussões como apropriação cultural, colorismo, racismo, ações afirmativas são realizadas na vida on-line e off-line de maneira crítica, política e posicionada pelos sujeitos negros (GOMES, 2017, p. 70).

De acordo com Gomes (2017), essa ambiguidade existe por sermos uma sociedade racialmente miscigenada, fruto da violência que fez parte do processo de escravização de africanos/as e seus descendentes no Brasil. Violência essa que recai principalmente sobre as mulheres negras. Embora a miscigenação no Brasil seja tão enaltecida, ao analisarmos a estrutura e o histórico da sociedade brasileira, é possível concluir que no Brasil não houve um encontro harmonioso entre os diferentes grupos étnico-raciais.

Ao contrário, os povos indígenas, os povos africanos e seus descendentes no Brasil e a população europeia quando se misturaram foi com base nas relações de poder, de exploração, de escravidão e de violência sexual. Essa informação o Movimento Negro tem ensinado à sociedade brasileira. Porém, admitir isso significa reconhecer os privilégios da branquitude e, portanto, sair desse lugar de vantagens. Segundo Gomes (2017), para uma sociedade desigual, com poderes instituídos entre poucos, é melhor fingir ignorância, ou seja, que não aprendeu, que não sabe, do que admitir que foi reeducado e atuar no combate a brutalidade e a violência que há contra a população negra.

Todavia, apesar das adversidades trazidas pela cor da pele, que relega ao negro/a o lugar da subalternidade, cresce o movimento de autoidentificação da população negra, que começa a tomar consciência das diferenças que caracterizam a população brasileira e passa a expressar sua negritude e a se reconhecer, a se afirmar como negro/a.

Mas não podemos negar que as políticas de ações afirmativas reeducam os negros e as negras na sua relação com o corpo e também reeducam a sociedade brasileira no seu olhar sobre o corpo negro. A partir do advento das ações afirmativas configurou-se um outro perfil de juventude negra que se afirma por meio da estética e da ocupação de lugares acadêmicos e sociais. Juventude essa, em sua maioria periférica, que

aprendeu a ter orgulho de ser negro e da periferia, numa postura afirmativa e realista (GOMES, 2017, p. 75).

Conforme afirma a referida pesquisadora, as mudanças que são possíveis observar na sociedade brasileira, dentre elas, o repensar da branquitude, as passeatas, os atos contra o racismo são resultados da atuação do Movimento Negro. A marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília, no ano de 1995, serviu de marco para que os integrantes do movimento negro começassem a perceber que não era suficiente caminhar junto com todos os movimentos sociais que lutavam pela democracia tendo um discurso universalizante sobre a diversidade brasileira, porque, apesar do teor democrático, essa leitura de democracia universalista acabava impedindo que identidades, coletivos sociais diversos, tratados historicamente de forma excludente e desigual, não conseguissem acesso total aos direitos advindos da democracia.

É possível dizer que até a década de 1980 a luta do Movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas (GOMES, 2017, p. 33).

A constatação de que era necessário articular a demanda social ampla com a especificidade étnico-racial, uma vez que as políticas universais não contemplavam a raça tendo em vista a sua particularidade, leva a população negra a “reivindicar o reconhecimento da sua história e da sua cultura para ser considerado um cidadão de direitos” (GOMES, 2017, p. 105-106). Dessa forma, os saberes construídos pela comunidade negra deram suporte para que o Movimento Negro reivindicasse uma reinterpretação da histórica do povo negro. Reivindicação essa que reverberou na educação, sendo esse campo o veículo utilizado para divulgação da história do ponto de vista do povo que foi silenciado, vilipendiado, subalternizado.

[...] A inserção do negro no mercado de trabalho, na política, na universidade e na educação básica, as reivindicações pelos direitos à saúde, a não violência, e pela igualdade social, passaram a ser reivindicadas na perspectiva do povo negro e, por isso, foram politicamente vinculadas à superação do racismo (GOMES, 2017, p. 105-106).

O Movimento Negro começa a educar a sociedade, o Estado, a política e também a se reeducar, principalmente depois da “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul” (GOMES, 2017, p. 34). Nesse processo de reeducação, o próprio Movimento

Negro percebeu que tinha que fazer, pelo menos, duas ações estratégicas: lutar por uma democracia para todos/as e ao mesmo tempo tensionar os setores progressistas e o Estado para que, junto com a construção de uma democracia via políticas sociais universais, também se construíssem políticas específicas para a população negra, por viver um processo histórico de exclusão, de racismo.

O Brasil, ao participar do Plano de Ação de Durban, “reconheceu internacionalmente a existência do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação” (GOMES, 2017, p. 34). É nesse momento que se aprofunda a discussão política sobre as ações afirmativas, dentre elas as cotas raciais. Esse cenário tem a ver com uma convergência nas relações de poder que foi a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo federal. De acordo com Gomes (2017), um partido de esquerda, com leitura democrática de sociedade e que teve sua base constituída por muitos movimentos sociais, dentre eles o Movimento Negro, que cobra o desenvolvimento de políticas de ações afirmativas, junto com as políticas sociais.

Esse contexto proporcionou uma lenta percepção da sociedade em relação ao racismo. O início do século XXI trouxe consigo a discussão das ações afirmativas, o tensionamento sobre as universidades públicas para implementação das cotas raciais, sendo os conselhos universitários pressionados a discutir a democratização do acesso e da permanência de alunos(as) negros(as) no ensino superior. Em 2003 a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) deram início a adoção de cotas raciais, até essa demanda chegar ao Supremo, em 2012, que aprovou a Lei 12.711 (Lei de Cotas Sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior).

O Movimento Negro Brasileiro educa e toma para si a responsabilidade de produzir saberes emancipatórios sobre a questão racial, de modo que esses saberes são transformados em reivindicações, tendo muitas delas sido instituídas como “políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI” (GOMES, 2017, p. 14).

As mudanças que são possíveis identificar na sociedade estão relacionadas com a geração de jovens negros e negras que começaram a frequentar a universidade, que passaram a usar as redes sociais como um importante aliado no movimento de educação da sociedade brasileira e como um instrumento pedagógico na luta antirracista. De acordo com Gomes (2017), as diversas formas de organização do povo negro existentes hoje são também consideradas movimento negro. “Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (p. 23).

Quando se fala Movimento Negro Educador sempre vem a ideia das entidades clássicas do movimento negro, porém o movimento negro hoje, no Brasil, tem suas próprias características, ou seja, se organiza e se reorganiza do ponto de vista intelectual, acadêmico, político, cultural, religioso, artístico, tensionando o saber considerado universal, convencional. Essa nova geração de negros e negras ressignificam a luta herdada dos movimentos negros anteriores. Essa geração se recusa a ser colocada no lugar de inferioridade, de invisibilidade, de escória da sociedade.

Articulados às práticas e intervenções do Movimento Negro e sendo reeducados direta ou indiretamente por ele é possível encontrar, também no Brasil, vozes e corpos negros anônimos que atuaram e ainda atuam na superação do racismo e na afirmação da identidade, dos valores, do trabalho, da cultura e da vida da população negra, presentes no cotidiano da sociedade brasileira. São as negras e os negros em movimento: artistas, intelectuais, operários e operárias, educadoras e educadores, dentre outros, ou seja, cidadãs e cidadãos que possuem uma consciência racial afirmativa e lutam contra o racismo e pela democracia, mas não atuam necessariamente em uma entidade ou organização específica. Todos são, de alguma forma, herdeiros dos ensinamentos do Movimento Negro, o qual, por conseguinte, é herdeiro de uma sabedoria ancestral (GOMES, 2017, p. 18).

Nesse sentido, a questão racial não é paralela às outras questões do Brasil, ao contrário, ela está imbrincada, misturada. Essa evidência está na juventude negra, a presença dessa corporeidade negra em determinados espaços que antes não se via porque não era permitido que estivesse presente um outro tipo de corpo, o corpo emancipado. Por tudo isso, o Movimento Negro é “responsável por trazer a arte, 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).

A postura da juventude negra, positiva o que é ser negro e a estética negra, se reconhece como tal, assume o lugar de enfrentamento, ostenta sua estética, reafirma a luta ancestral e quer que o Brasil se veja e se reconheça negro também. Isso representa um processo de tensão e de aprendizagem. No entanto, segundo a referida pesquisadora, há quem queira aprender e mudar de postura, de atitudes; ao passo que há também aqueles que não querem aprender porque não querem se desconstruir, não querem perder privilégios, o que dá margem para o tensionamento e o conflito.

Ainda de acordo com Gomes (2017), numa sociedade racializada todos estão envolvidos em relações raciais. Portanto, o racismo não é um problema dos negros, é um problema das relações entre brancos e negros. Numa sociedade desigual como a brasileira, é importante que todos/as sejam militantes. As instituições têm que ser militantes para defender direitos.

Quando se fala da presença negra no Brasil é preciso entender como descendentes de africanos/as escravizados/as têm impactado a sociedade. Gomes (2017) afirma que é importante não esquecer que a presença negra e africana no Brasil não deixou marcas apenas na cultura, mas também no trabalho. Muitas vezes quando se aborda a temática racial, do racismo ou da presença negra na constituição da sociedade brasileira, a dimensão do trabalho fica de fora. Essa lacuna também está relacionada com a educação escolarizada porque nem sempre essa discussão acontece na formação de professores/as, bem como no trabalho dos professores/as com seus estudantes em sala de aula.

A base da economia brasileira está assentada na mão de obra escrava negra. Dessa forma, é possível reconhecer que a economia do Brasil tem base racista, desde que foi constituída, porque ela vem a partir da exploração de africanos/as escravizados/as, assim como da população indígena, haja vista a luta também por direitos ainda hoje enfrentada pelos povos indígenas.

Ainda conforme a autora, a outra questão é considerar também que, quando os europeus traficavam e escravizavam africanos para as Américas, as tecnologias que eram conhecidas por esses africanos/as foram exploradas no processo da colonização e da escravidão. Dessa forma, a produção aurífera, agrícola e pecuária no Brasil, por exemplo, só foram possíveis graças ao conhecimento técnico trazido pelos/as africanos/as. A casa grande - símbolo máximo do sistema colonial - se manteve não porque os senhores de engenho ensinaram aos africanos/as escravizados/as as técnicas de trabalho, mas porque expropriaram e usurpam a sabedoria, o conhecimento, as tecnologias africanas ao tirarem à força esses povos de sua terra natal para serem obrigados ao trabalho forçado nas colônias americanas, ou seja, os povos africanos foram obrigados a alimentar a casa grande com seus saberes.

É importante fazer essa observação porque quase sempre a História faz um recorte da dimensão do trabalho sob a perspectiva dos imigrantes que vieram trabalhar no Brasil. Dá-se a impressão de que os/as africanos/as e seus descendentes estavam escravizados/as e só depois que se acabou a escravidão é que eles/elas foram aprender a trabalhar. O que não procede, pois o que aconteceu foi exatamente o contrário. O Brasil já usufruía e se enriquecia do conhecimento, da sabedoria de africanos/as e seus descendentes. A presença da corporeidade negra não está apenas na dimensão da cultura, da religiosidade, está também, e principalmente, na dimensão do trabalho. No entanto, é exatamente o trabalho que é negado de forma digna para os/as negros/as que estão no Brasil hoje.

Ao questionar e criticar o ideal da brancura impregnado na sociedade brasileira e a lógica da branquidade construída nas tensas relações de poder, o Movimento Negro

constrói um saber emancipatório. Ao lutar pela maior inserção de jovens negros na universidade e no mercado de trabalho esse movimento questiona, expõe e aponta caminhos que poderão subverter e ultrapassar a histórica, cultural, psicossocial e violenta relação entre o ideal da brancura, a lógica da branquitude e o conhecimento (GOMES, 2017, p. 117).

O Movimento Negro, na sua luta e sensibilidade política, deu um novo sentido a categoria raça. De acordo com Gomes (2017), quando o Movimento Negro, sociólogos, pesquisadores e educadores trabalham a categoria raça para se referir a população negra no Brasil, não estão se remetendo à ideia de raça biológica, a ideia da genética, porque isso está superado na concepção dos estudiosos da temática racial.

O Movimento Negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana (GOMES, 2017, p. 38).

Dessa forma, o Movimento Negro, na sua sagacidade, ressignificou um termo, que era usado para discriminar os negros e as negras, para os incluir. Esse movimento social ressignificou a raça porque o racismo incide sobre os/as negros/as, sobre as características fenotípicas e sobre os sinais diacríticos dos negros/as. Os/As negros/as são identificados/as enquanto tais por quem os/as olha de fora a partir da sua corporeidade e de elementos que há em sua corporeidade que os remetem a ascendência negra e africana. No Brasil, quanto mais um mestiço apresentar na sua corporeidade essas características, esses sinais diacríticos, mais ele/ela tem a possibilidade de ser discriminado/a racialmente.

Esse poder regulatório da raça biológica no contexto do racismo impulsiona um movimento contrário, no sentido de desmistificar tal ideologia e explicitar o conteúdo racista dos argumentos biológicos. É aqui que entra o papel político do Movimento Negro. Ele é o sujeito central capaz de transformar em emancipação aquilo que o racismo construiu como regulação conservadora. Nesse processo, a raça e os demais sinais diacríticos são ressignificados e recodificados politicamente. As categorias de cor passam a ser critérios de inclusão (como no caso das cotas raciais), e não de exclusão. O corpo negro ganha uma releitura política, afirmativa e identitária (GOMES, 2017, p. 99).

A sociedade brasileira joga com a raça o tempo inteiro, uma vez que a miscigenação racial no Brasil costuma ser analisada de forma simplista, sendo construída a ideia de país pacífico e de união dos povos, reforçando o enraizado discurso da democracia racial. Por isso o movimento negro compreendeu que o conceito de raça deveria ser ressignificado para denunciar o racismo e falar do protagonismo, da luta e da resistência dos/as negros/as.

[...] Através da narrativa do mito, que é extremamente conservadora - porém transfigurada em discurso democrático-, a igualdade das raças é destacada. Trata-se, no entanto, de uma falsa igualdade, pois ela se baseia no apagamento e na homogeneização das diferenças. A democracia racial fala de uma diferença homogeneizadora e inferiorizante, vista como "cadinho racial": como forma "híbrida" de cultura, como "fusão racial" que acaba por cristalizar, naturalizar e subalternizar as diferenças, os grupos étnico-raciais e a sua história. Um dos méritos do Movimento Negro ao longo dos tempos tem sido o fato de desvelar esse discurso e, ao fazê-lo, colocar a sociedade brasileira cara a cara com o seu racismo (GOMES, 2017, p. 51).

Nesse sentido, quem trabalha com a categoria raça, com relações étnico-raciais está trabalhando com essa categoria ressignificada politicamente, sociologicamente, identitariamente e está dialogando com o acúmulo de sensibilidade, de vivência que as pessoas negras, independentemente de estarem organizadas no movimento negro, têm mostrado, têm deixado no Brasil.

De acordo com Gomes (2017), para quem tem interesse em se aproximar da discussão sobre o racismo no Brasil e quer aproximar essa discussão da dimensão étnica, da linguagem, da cultura, da religiosidade, dos costumes é importante pensar uma situação de discriminação racial, a exemplo do que as pesquisas revelam sobre os negros no mercado de trabalho, onde é muito comum o racismo revelar sua perversidade.

No exemplo citado é revelador que não é a escolaridade, não é o currículo que elimina o/a negro/a do trabalho formal. Há um crivo, que passa pela ideia de raça, que é construído nas relações sociais e raciais brasileiras, que atribuem a alguns sujeitos pertencentes a determinados coletivos, um lugar racial e a outros, um outro lugar racial. É por isso que o Movimento Negro trabalha com a categoria raça ressignificada porque ela opera na sociedade, tanto para incluir, como é o caso das ações afirmativas, e foi isso que o movimento negro fez, usou a categoria que excluía os negros para os incluir, quanto para garantir direitos. Só se fala de raça sobre os/as negros/as. Então, imaginou-se uma raça negra e sobre ela se projetaram adjetivos negativos para silenciosamente resguardar os brancos como se não tivessem raça, fossem apenas humanos. Isso revela o quão brutal é o conceito de raça que foi criado para gerar desigualdade e não para incluir. Contudo, o que o Movimento Negro e os intelectuais negros fazem é ressignificar politicamente e teoricamente o conceito de raça para retirá-lo do lugar de produzir desigualdade, para produzir garantias de direitos e construção de oportunidades.

Ainda sobre o conceito de raça, Gomes (2017) afirma que a discussão sobre a branquitude leva a pensar que brancos/as não se veem como raça, como grupo étnico-racial no Brasil porque se veem no lugar do universal, da normalidade. Por isso, para se colocar em prática uma agenda da educação antirracista no Brasil é necessário pensar na formação de professores. É preciso que os/as intelectuais negros/as que produzem conhecimentos sobre as

relações raciais e a educação sejam lidos e conhecidos não só pelos professores/as, mas também por quem ministra os cursos de formação.

É necessário continuar lutando pelo cumprimento da lei que ainda é bastante irregular. É preciso acionar a justiça, a exemplo do Ministério Público, que precisa ser acionado quando gestores das secretarias estaduais e municipais se recusam a colocar em prática a legislação antirracista. É urgente a formação de professores/as repensar a inclusão da discussão racial. É importante o diálogo com a juventude negra, com a comunidade negra para que a educação antirracista seja feita junto com eles e não para eles.

Para que a educação antirracista no Brasil aconteça de fato é preciso repensar o contexto que permeia a educação: quais estratégias as instituições escolares, as editoras vão construir para junto à comunidade negra, às organizações negras, para efetivar uma educação antirracista? Tal questionamento dá-se em virtude de termos orientações em abundância, as DCNERE são exemplo disso, mas é necessário dá visibilidade também aos sujeitos que produzem sobre essa educação e, junto com eles/elas, construir a educação para as relações étnico-raciais.

Com o intuito de desconstruir a história ensinada sob a perspectiva quadripartite, evolucionista e linear, atentamos para o que orienta a legislação antirracista brasileira, bem como para a proposta da decolonialidade e da educação intercultural crítica. Esse aporte teórico defende modos outros de ensinar história que prezem pela diversidade histórica dos povos, que questione e coloque sob suspeição a existência de uma história única.

4 O PENSAMENTO DECOLONIAL E A (RE)EDUCAÇÃO DO OLHAR SOBRE A HISTÓRIA E SEU ENSINO

[...] não são as diferenças que nos imobilizam, mas o silêncio. E restam muitos silêncios para romper (AUDRE LORDE, 1977).

Com essa frase de Lorde iniciamos este capítulo reconhecendo que, mesmo diante da trajetória histórica de luta do movimento negro, que levou à conquista da legislação antirracista, foi necessário sancionar uma lei para incentivar trabalhos para a educação das relações étnico-raciais nas salas de aulas porque ainda vivemos numa sociedade racista, que tem nos currículos escolares referenciais majoritariamente eurocêntricos. Esses currículos colaboram para a perpetuação do racismo, introjetado em grande parte da população, que quase sempre não se assume racista por não perceber que o racismo vem permeando nossa trajetória de vida e, por isso, acaba sendo produzido e reproduzido na sociedade e, particularmente, nas escolas a partir de práticas e discursos carregados de preconceito e discriminação racial.

O Brasil, ao longo da sua trajetória histórica e de construção do seu projeto nacional, tentou negar a contribuição dos povos indígenas e africanos na formação do país por serem considerados povos inferiores seguindo a lógica das teorias eurocêntricas, influência essa que não ficou restrita ao campo epistemológico, uma vez que os laços com a Europa foram também políticos e culturais (WALSH, 2012). Na busca pela superação desse etnocentrismo europeu, que traz em seu bojo a sustentação e justificação do racismo e da discriminação, atua o grupo modernidade/colonialidade, formado em sua maioria por intelectuais da América Latina, sendo:

O filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar seus principais expoentes (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 17).

O grupo “busca construir um projeto epistemológico, ético e político a partir da crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 16). Ou seja, busca uma alternativa à modernidade eurocêntrica visibilizando outras formas de produção de conhecimento não-europeias, conhecidas também como epistemologias da periferia do Ocidente.

Nesse sentido, a colonialidade do poder, do saber e do ser são conceitos centrais do projeto de investigação do grupo modernidade/colonialidade, que tem como postulado a ideia

de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 36). “Modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 17).

Segundo Quijano (2007), ao mesmo tempo em que os conceitos de colonialismo e colonialidade possuem relações entre si, são também distintos, uma vez que colonialismo está relacionado ao domínio político, militar, jurídico e econômico de territórios e à exploração de povos. Colonialidade também se refere ao domínio só que no campo da subjetividade, na maneira de ser, de pensar e agir tendo o Ocidente como referência. Parafraseando Maldonado-Torres (2007, p. 131), “respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente”. Ou seja, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive na medida em que as estruturas subjetivas, os imaginários e a hegemonia epistemológica europeia ainda se fazem presentes na atualidade (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Para Walsh (2012), a colonialidade do poder

se refiere al establecimiento de un sistema de clasificación social basada en la categoría de “raza” como criterio fundamental para la distribución, dominación y explotación de la población mundial en los rangos, lugares y roles de la estructura capitalista-global del trabajo, categoría que – a la vez – altera todas las relaciones de dominación, incluyendo las de clase, género, sexualidad, etc (WALSH, 2012, p. 67).

A autora argumenta que a colonialidade do saber diz respeito ao "posicionamiento del eurocentrismo como orden exclusivo de razón, conocimiento y pensamiento, la que descarta y descalifica la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados" (WALSH, 2012, p. 67).

Por sua vez, a colonialidade do ser "es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y deshumanización". Trata-se da negação da existência e humanidade dos sujeitos colonizados (p. 68).

É nesse contexto que o decolonialismo surge como proposta de fazer uma crítica ao poder colonial e aos seus mecanismos: a descolonização e o pós-colonialismo. Os teóricos dessa linha de pensamento afirmam que se levarmos em conta a colonialidade do poder, do ser e do saber é possível perceber o quanto nossas referências de mundo estão baseadas no eurocentrismo, de maneira que privilegiamos o conhecimento que vem do Ocidente em detrimento do que é produzido por nós. Assim sendo, pensar a radicalidade desses colonialismos é desconstruir as propostas pedagógicas eurocentradas na tentativa de mostrar suas fragilidades para desconstruir o racismo, o preconceito e a discriminação.

Por tudo isso, a perspectiva decolonial é um caminho a ser seguido para que o ensino de história saia da tradicional visão eurocêntrica e contemple os povos dos continentes africano e

americano como sujeitos de uma história não reduzida a um apêndice da trajetória das nações colonialistas. Conforme Oliveira e Candau (2010, p. 24), “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”. Para isso, é preciso tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante. É o que propõe o pensamento de fronteira, que se “preocupa com o pensamento dominante, mantendo-o como referência, mas sujeitando-o ao constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25). A legislação antirracista tem esse propósito: oportunizar práticas pedagógicas que reconheçam “o multiculturalismo, na perspectiva da interculturalidade e na crítica ao eurocentrismo nos currículos oficiais” (OLIVEIRA, 2012, p. 16).

Nessa direção, Candau (2008, p. 22) “propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”. Para a autora, a interculturalidade possui características específicas, como a compreensão de que a cultura é histórica e dinâmica, portanto, está permanentemente em processo de (re)construção, de que as culturas não são puras, logo, convivem com intensos processos de hibridização cultural; que as relações culturais são perpassadas pelas relações de poder; promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais.

De acordo com Elisângela Santos (2018, p. 59) a perspectiva intercultural do currículo é uma alternativa para cumprimento do que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sendo também esse documento uma opção político-pedagógica a ser adotada pelos professores/as para o “combate ao racismo e à racialização responsáveis pela exclusão, subalternização e exploração de indivíduos e grupos sociais”. Isso porque as DCNERE defendem a “articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 2004, p. 23).

Por tudo isso, nos alinhamos à perspectiva decolonial como um caminho a ser seguido para que o ensino de história se afaste da tradicional visão eurocêntrica e contemple os povos dos continentes africano e americano como sujeitos de uma história não reduzida a apêndice da trajetória das nações colonialistas.

Em um país como o nosso, a educação para as relações étnico-raciais precisa ser considerada, precisa partir da compreensão de que as conquistas adquiridas através da legislação antirracista demandaram muitos esforços e muito tempo. A esse respeito, entendemos que o ensino de história se reveste de uma ampla responsabilidade sobre a construção do conhecimento histórico dos alunos em relação aos aspectos de sua vida cotidiana, com repercussões na formação de suas identidades culturais.

Sobre o processo histórico que levou à sanção da Lei 10.639/2003 alterada pela Lei 11.645/2008, Almeida (2017, p. 32) ressalta que desde o período colonial, as políticas advindas do governo tanto para os povos indígenas quanto para os afro-brasileiros “visavam à assimilação compulsória desses grupos a uma suposta sociedade nacional brasileira, que deveria ser homogênea, constituída por um único povo, falando uma única língua, com os mesmos costumes, crenças e tradições”.

Com o intuito de concretizar essa homogeneização, essa desvalorização dos saberes anteriores a dominação ibérica na América Latina, tanto o Estado português quanto, posteriormente, o Estado brasileiro se articulou no sentido de desenvolver políticas integracionistas de maneira que os povos indígenas e africanos abandonassem seus modos e estilos de vida para fazerem parte do “mundo civilizado” (ALMEIDA, 2017).

É nesse contexto de dominação, subalternização e invisibilização dos povos tidos como primitivos e inferiores que os teóricos do grupo modernidade/colonialidade e o pensamento decolonial servem de arcabouço teórico-metodológico para discutirmos a dominação colonial, “a partir de 1492, quando europeus invadiram o continente americano e montaram as empresas coloniais calcadas na exploração das gentes e dos recursos” (PAIM; ARAUJO, 2018, p. 4). Assim como, para entendermos a permanência do sistema colonialista, que não acabou com a emancipação dos países latino-americanos, no século XIX. Ao contrário, as ideias coloniais se perpetuam até hoje, ou seja, “o colonialismo como fenômeno histórico precede e origina a colonialidade enquanto matriz de poder, mas a colonialidade sobrevive ao colonialismo” (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 6).

A colonialidade do poder, termo criado por Quijano (2005), enquanto uma das ramificações trazidas pela colonização latino-americana, se sustenta na hierarquização de raças e da identidade racial, servindo de parâmetro para classificação social, bem como para dominação dos povos subjugados. É o que também defende Lander (2005, p. 10), ao afirmar que a dominação ibérica na América inaugura os dois processos que caracterizaram a história desde então: “a modernidade e a organização colonial do mundo”, perpassando também pela “colonização dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário”.

Esse pensamento também é compartilhado por Fanon (2008) quando argumenta que a colonização foi muito além da subordinação material de um povo, pois, para que os objetivos econômicos fossem possíveis, era preciso desvalorizar o colonizado, submetê-lo aos interesses do colonizador. Desta forma, a estratégia utilizada para isso foi estender a dominação colonial à subjetividade dos colonizados, ou seja, fazer com que os povos subalternizados vissem na Europa a referência a ser seguida, deixando de lado suas tradições, seus costumes, seus saberes, suas marcas identitárias, caracterizando o chamado colonialismo epistemológico. Ou, conforme Oliveira e Silva (2019), o racismo epistêmico por considerar os conhecimentos não-ocidentais como inferiores, avaliando apenas e tão somente como legítima a produção do saber advinda dos pensadores ocidentais.

Esse contexto preparou terreno para que nos séculos XVIII e XIX a hegemonia europeia levasse à essencialização de povos e culturas, originando uma grande narrativa universal, por meio da qual a Europa será caracterizada como detentora do saber, do ser e do poder.

A construção eurocêntrica, pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas. São colocadas num momento anterior do desenvolvimento histórico da humanidade, o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade (LANDER, 2005, p. 13).

Desta forma, o colonialismo fez a interdição do conhecimento dos colonizados, para esses cabiam os seguintes destinos: “aniquilação ou civilização imposta” (LANDER, 2005, p. 13). Para tanto, as estratégias utilizadas deixaram marcas na história da América, ou seja, para instituir o padrão de civilização tanto nos povos, quanto nas terras recém-colonizadas foram utilizados desde o método da evangelização, quanto a propagação da ideia de que cabia ao homem branco o fardo de civilizar, modernizar, desenvolver e ampliar as fronteiras dos territórios com base nos recursos advindos do novo mundo.

A partir da concepção de que há um padrão civilizatório que é ao mesmo tempo superior e legítimo, os conhecimentos científicos eurocêntricos foram se firmando e assumindo o caráter de universalidade ao ponto de invisibilizar, “negar, subordinar ou extirpar” (LANDER, 2005, p. 14) o legado dos povos colonizados, ou seja, desvalorizando os saberes anteriores à colonização.

Quijano (2005) argumenta que a ideia de raça não existia entre os povos da América, essa construção mental passa a ser referendada quando os europeus chegam ao Novo Mundo, é o que também defende Fanon (2008), ao afirmar que antes do processo colonial não existia

negro, existiam outros tipos de diferenciação étnica, nacionais, mas não a ideia de negro/branco. Essa ideia é criada no próprio processo colonial, ou seja, é o branco europeu que cria o “ser negro”.

Isto posto, diante da crença de que são raças superiores, os colonizadores europeus utilizam a hierarquia racial como forma de dominar tanto o território recém-descoberto, quanto os povos que nele habitavam, assim como os que foram trazidos da África para trabalharem como escravos. Conforme afirma Quijano (2005, p. 108), “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais culturais”.

Assim sendo, “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 108), ou seja, a classificação racial serviu de base para o lugar a ser ocupado no mundo do trabalho. Sendo “a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário” classificadas histórica e sociologicamente como novas formas de controle do trabalho. Com o objetivo de atender os interesses econômicos do mercado mundial, “estabelecia-se uma nova, original e singular estrutura de relações de produção na experiência histórica do mundo: o capitalismo mundial” (p. 108).

A ideia de raça, além de dar origem a novas identidades históricas e sociais, também passou a definir os papéis e lugares de acordo com a divisão racial do trabalho. Aos índios coube à servidão, aos negros à escravidão, aos espanhóis e portugueses, caracterizados como brancos e raça dominante, coube à produção independente de mercadorias, assim como a ocupação de cargos de liderança na administração colonial. Essa “distribuição racista do trabalho no interior do capitalismo colonial/moderno manteve-se ao longo de todo o período colonial” (QUIJANO, 2005, p. 108), de maneira que “o controle de uma forma específica do trabalho” ficou associado a uma determinada raça (p. 109). Dessa forma, “nas regiões não-europeias, o trabalho assalariado concentrava-se quase exclusivamente entre os brancos”, já o “trabalho não-pago ou não-assalariado ficou associado às raças dominadas porque eram raças inferiores” (p. 109).

Conforme Quijano (2005), a associação, que nos tempos atuais ainda se faz presente, do trabalho braçal aos povos considerados inferiores e o trabalho intelectual aos brancos originou-se na classificação racial da população. Essas novas identidades levaram à divisão do trabalho entre os colonizados, que deveriam trabalhar sem a necessidade de salário, por fazerem parte da classe social inferiorizada e determinada a seguir as ordens e determinações dos europeus,

que, por serem brancos, tinham muitos privilégios, dentre eles o de serem pagos pelo seu trabalho.

[...] Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial (QUIJANO, 2005, p. 110).

A colonialidade do poder mundial constituído a partir da América subdividia-se em outras formas de dominação, dentre elas a “colonialidade do controle do trabalho, que determinou a distribuição geográfica de cada uma das formas integradas no capitalismo mundial” (QUIJANO, 2005, p. 110). Ou seja, cada vez mais a Europa consolidava-se como sede do novo mercado mundial, firmando-se como nova identidade geocultural.

Por tudo isso, segundo Quijano (2005, p. 110), “o capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado”. Estando a Europa como centro do capitalismo mundial, o controle do mercado, assim como a imposição de seu domínio colonial sobre as regiões e populações do planeta foi uma realidade, “incorporando-as ao “sistema-mundo” que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder” (p. 110). Essa dominação sobre as regiões e as populações do planeta levou a uma padronização universal, não levando em consideração as especificidades inerentes às diversas regiões e povos dominados.

Para tais regiões e populações, isso implicou um processo de *re-identificação histórica*, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais. [...] Na produção dessas novas identidades, a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações. [...] Como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 110).

A hegemonia europeia mundial também se ocupou em padronizar as relações de dominação das regiões e populações do mundo, acarretando a construção de novas identidades geoculturais, tais como a ideia de índio, negro, branco, bem como a expropriação dos descobrimentos culturais das populações dominadas selecionando os que se mostravam mais apropriados ao desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Se algo que pertencesse ou caracterizasse os povos dominados não estivesse em sintonia com interesses do colonizador, sofria represálias. A opressão aos colonizados, dentre eles os indígenas da América ibérica e os africanos, foi muito forte principalmente no que se refere “às formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” (QUIJANO, 2005, p.

111). Afinal, para que os interesses econômicos fossem possíveis era preciso desvalorizar o colonizado, desarticular as linhas de força do colonizado, foi necessário estigmatizar, animalizar, ou seja, o colonialismo promoveu uma certa interdição do reconhecimento do colonizado, do negro enquanto ser humano.

De acordo com Quijano (2005, p. 116), quando os portugueses e espanhóis chegaram na América encontraram uma diversidade de povos, dentre eles é possível citar os “astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade”. Sendo que toda essa diversidade foi reduzida “a uma única identidade: índios”. A classificação racial recaiu não só nos povos colonizados da América, mas também nos povos trazidos à força da África para serem escravos: “achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc”, sendo reduzidos a condição de negros (p. 116). A dominação ibérica na América representou para esses povos a privação de suas identidades históricas, assim como a invisibilização “de seu lugar na história da produção cultural da humanidade” (p. 116). A eles coube a designação de raças inferiores; a negação identitária foi um pressuposto da colonização.

Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocização no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo (QUIJANO, 2005, p. 116).

Esses povos considerados inferiores foram fundamentais no protagonismo da América como representante da primeira identidade geocultural moderna e mundial. O Novo Continente foi também a mola propulsora para que a Europa ocupasse o segundo lugar de representante da identidade geocultural, ou seja, embora os europeus não reconheçam, “América e Europa produziram-se historicamente, assim, mutuamente, como as duas primeiras novas identidades geoculturais do mundo moderno” (QUIJANO, 2005, p. 116).

Os autores decoloniais ao estudarem o domínio europeu sobre a América Latina chamam a atenção para a forte influência europeia em nosso jeito de ser e estar no mundo. Nosso padrão de referência a ser seguida é o que a Europa determinou como o desenvolvido, o moderno. Assim sendo, o grupo modernidade/colonialidade busca romper com esse paradigma europeu que está entranhado em nós, ou seja, é preciso tirar a venda da colonialidade do nosso rosto, é preciso trazer à tona o que verdadeiramente nos representa, o que faz parte das nossas raízes existenciais, culturais, nossa ancestralidade.

Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (QUIJANO, 2005, p. 118).

Sobre a formação do Estado-nação, na América Latina esse processo não se efetivou conforme aconteceu na Europa. O vice-reino do Peru, representado por Tupac Amaru e o Haiti são exemplos da tentativa de descolonização através da revolução nacional, social e racial. Justamente por esses dois exemplos terem mostrado suas forças contra a dominação colonial, “os grupos dominantes tiveram êxito precisamente em evitar a descolonização da sociedade enquanto lutavam por Estados independentes” (QUIJANO, 2005, p. 122). Nesses novos Estados que, segundo Quijano (2005), não tinham nada de nacionais, uma vez que os grupos dominantes não representavam a totalidade da população colonizada, ou seja, índios, negros e mestiços, o paradoxo marcou o contexto político de conquista da independência em relação à metrópole. Isso porque a formação de Estados independentes privilegiou a minoria branca que deu continuidade às práticas vigentes nas sociedades coloniais, mantendo o regime escravocrata e de dominação sobre os povos considerados inferiores, a exemplo do Brasil, que quando se tornou independente de Portugal, a participação popular não se fez presente justamente para que a sociedade colonial permanecesse sob o domínio e o controle da elite dominante.

Na verdade, os interesses entre a elite dominante e os povos colonizados eram antagônicos no que se refere à independência dos Estados porque esse processo manteve a dominação sobre os colonizados, não oportunizando a descolonização da sociedade. A mudança de *status* político do que antes era colônia beneficiou apenas os dominadores por permanecerem no poder dando continuidade ao modelo estruturante da dominação europeia nas colônias. O que houve, segundo Quijano (2005, p. 123), foi a “rearticulação da colonialidade do poder sobre novas bases institucionais”, isto é, sem a interferência e o domínio da metrópole.

O fato é que a estrutura de poder na maioria dos países da América Latina, representada na instituição do Estado-nação, continua tendo como referência as bases do colonialismo, deixando à margem da sociedade os povos menos favorecidos. Diante dessa realidade, Quijano (2005) afirma que a colonialidade do poder segue firme e atuante ao não oportunizar a democracia de fato, ao não descolonizar a sociedade colocando em prática os princípios constituidores da democracia.

No que se refere ao Brasil, a imposição e a permanência da ideologia da democracia racial escamoteia a discriminação e a dominação colonial vivenciada pela população negra. Como consequência disso, Quijano (2005) afirma que é possível distinguir dentre as trajetórias

históricas e ideológicas que caracterizam o problema do Estado-nação uma vez que se refere a situação dos negros:

Difícilmente alguém pode reconhecer com seriedade uma verdadeira cidadania da população de origem africana nesses países, ainda que as tensões e conflitos raciais não sejam tão violentos e explícitos como na África do Sul ou no sul dos Estados Unidos (QUIJANO, 2005, p. 127).

É nesse contexto, que a proposta decolonial traz à tona a necessidade de olharmos para dentro de nós, para nossas raízes, para o que nos caracteriza enquanto povos diversos culturalmente, socialmente. Enfim, conforme revela Quijano (2005, p. 126) “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”. O decolonialismo propõe a necessidade de se contrapor a universalidade colonial, ao eurocentrismo, aos valores ocidentais. Para isso, é importante tomar como ponto de partida nessa luta anti-colonial o resgate dos valores da cultura negada, sendo uma das possibilidades de fazer com que as pessoas que foram racializadas voltem a se identificar enquanto humanos universais (FANON, 2008), ou seja, é necessário reconstituir, reconquistar o humano que foi atravessado pelo colonialismo num processo de emancipação do ser.

Mignolo (2008), por sua vez, defende a proposta da desobediência epistêmica por oportunizar outras possibilidades de aquisição de conhecimentos para além dos saberes ocidentais, uma forma de evitar apenas um ponto de vista, sendo o pensamento de fronteira uma estratégia para o contraponto, evitando, dessa forma, tanto o “fundamentalismo ocidental quanto o não-ocidental” (p. 290).

Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender* (MIGNOLO, 2008, p. 290).

A opção descolonial e o pensamento descolonial trazem à tona a importância da identidade em política, de “pensar politicamente em termos e projetos de descolonização” (MIGNOLO, 2008, p. 290) como contraponto aos discursos europeus de identidades construídas sob o pilar do essencialismo e do fundamentalismo tendo os padrões ocidentais raciais e patriarcais como referências. Ou seja, a identidade em política reforça a opção descolonial porque oportuniza a criação de teorias políticas que confrontem com outras formas de pensar que não sejam construídas sob os pilares do conhecimento advindo dos colonizados.

Para o alcance desse intento, as línguas, as religiões e formas de pensar dos povos não-europeu estão sendo ressignificadas como estratégias de confronto ao pensamento hegemônico Ocidental. Para Mignolo (2008, p. 305), o “descolonial implica pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais”.

Oliveira e Silva (2019, p. 7) defendem a ideia de que “os protagonistas das ações decoloniais nas Américas sempre foram os movimentos de resistências tendo como precursores os povos indígenas e os escravizados africanos”. Isso em razão de serem os oprimidos pelo sistema colonial, por terem os valores de suas culturas negadas, por serem prejudicados pelo racismo epistemológico, que se apoderou de uma razão científica universal invisibilizando as histórias e dinâmicas sociais dos povos colonizados.

Para além das fronteiras acadêmicas, os teóricos do grupo modernidade/colonialidade têm como referencial a luta e a resistência protagonizadas pelos povos que foram oprimidos pelo colonialismo e veem na colonialidade os reflexos dessa história de dominação, de subalternização e de inferiorização. Por isso, a perspectiva da decolonialidade é proposta como um caminho a ser seguido para romper paradigmas, para mostrar outras possibilidades política e epistemológica (OLIVEIRA; SILVA, 2019). Ou seja, a decolonialidade questiona as estruturas sociais, políticas e epistemológicas da colonialidade, que mantém padrões de poder baseados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de determinados seres humanos vistos como não-humanos ou não-civilizados.

Por entendermos o decolonialismo não apenas pelo viés metodológico, mas também epistemológico, empregamos essa proposta como sendo capaz de produzir conhecimentos históricos educacionais que prezem pela igualdade, pela pluralidade de saberes e pelo respeito às diferenças. Quais caminhos seguir, dentro do pensamento decolonial, para resgatarmos memórias e histórias contra hegemônicas? Ao pensarmos no contexto escolar, mais precisamente na educação básica, Walsh (2005) e Candau (2008) têm muito a contribuir com suas produções teóricas a respeito da decolonialidade voltada para a educação intercultural crítica, também denominada de interculturalidade crítica.

De acordo com Walsh (2005), na América Latina o conceito de interculturalidade teve maior destaque na área da educação, embora a proposta intercultural seja pensar um projeto político e epistemológico que procura promover a inter-relação entre os diversos grupos culturais, rompendo com o essencialismo cultural e identitário. Isso porque o essencialismo homogeneiza os povos em suas diversidades e pluralidades, enquanto a interculturalidade tem como proposta oportunizar aos povos subalternizados e inferiorizados o resgate de suas culturas, de seus saberes, de suas historicidades e dinamismos, uma vez que a interculturalidade

se contrapõe à colonialidade por não fixar os povos em determinado padrão cultural, por não ver a diferença como problema. Ao contrário, afirma que a diferença é a mola propulsora da riqueza intercultural, isto é, do diálogo entre diferentes sujeitos, saberes e práticas que oportunizam o direito à igualdade e à diferença (CANDAUI, 2008). Dessa forma, a interculturalidade constitui “princípio que guia pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos. O conceito de interculturalidade é central na (re)construção do “pensamento outro”. É a interculturalidade como processo e como projeto político” (OLIVEIRA, 2012, p. 46).

O conhecimento é “parte integral de la construcción y organización del sistema-mundo moderno” (WALSH, 2005, p. 41). Assim sendo, no que se refere ao pensamento eurocêntrico é possível observar o racismo latente expresso em teorias racistas relativas aos povos originários, africanos e mestiços da América Latina. Quijano (2005) ao teorizar a colonialidade do poder imposto na colônia afirma o quanto o estabelecimento da hierarquia racial na formação e distribuição das identidades sociais negou aos povos colonizados o direito à preservação de suas histórias, suas culturas, suas línguas, seus costumes, ou seja, as diferenças que os distinguiam enquanto povos diversos. Aliás, direito era algo que os povos originários e africanos não tinham, ao contrário, eles foram alocados numa denominação identitária comum que apenas os distinguiam entre ‘índios’ e ‘negros’.

Al establecer la raza como algo permanente y fijo y a la vez promover una subordinación letrada de los indígenas y afros como no racionales e incapaces de intervenir en la producción del conocimiento, la colonialidad del poder instaló una diferencia que no es simplemente étnica y racial, sino colonial y epistémica (WALSH, 2005, p. 42).

Dessa forma, a colonialidade do poder vai perpassar o campo do saber, considerando a perspectiva eurocêntrica como a única forma possível de conhecimento em detrimento da “intelectualidad indígena y afro” (WALSH, 2005, p. 42). O Ocidente europeu forjou uma história única para a humanidade na qual a lógica dicotômica reservou aos povos indígenas e africanos a condição de serem “os outros”, os primitivos, os irracionais. Esse dogma privilegia e impõe apenas um lado, que é inquestionável por ser o detentor do poder, do saber e do ser. É nesse contexto que surge a interculturalidade, como projeto político e epistêmico, para enfrentar a geopolítica do conhecimento, para derrubar as estruturas coloniais.

A interculturalidade permite desarmar o projeto eurocêntrico: branco, masculino, patriarcal, cristão, heterossexual, racional e hegemônico por ser “un principio ideológico de su proyecto político, que apunta a la transformación de las actuales estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad, con miras a conformar poderes locales alternativos, del Estado

plurinacional y una sociedad distinta” (WALSH, 2005, p. 42). Ou seja, a interculturalidade se propõe a ressignificar os saberes locais, os conhecimentos dos povos subalternizados, invisibilizados, a abrir os horizontes da construção do conhecimento para além do que tem sido considerado como verdades universais, oportunizar a construção de epistemologias outras, até então negadas pela geopolítica do conhecimento (WALSH, 2005).

Em suas reflexões sobre a interculturalidade crítica, Walsh (2005) faz uma análise do que vem a ser multiculturalidade e pluriculturalidade, destacando o que diferencia a interculturalidade dessas duas. Segundo ela, a multiculturalidade tem nos países do Ocidente sua origem, e refere-se ao reconhecimento da “multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas” (WALSH, 2005, p. 45). Seu conceito tem como pressuposto o Estado liberal, o direito individual e a igualdade, sendo o discurso da tolerância o método utilizado para assegurar o convívio social, de forma a evitar conflitos, embora seja a multiculturalidade mais uma forma de “oculta la permanencia de las desigualdades sociales, así que deja intactas las estructuras y las instituciones que privilegian a unos sobre otros” (WALSH, 2005, p. 45).

A pluriculturalidade é a referência mais utilizada na América Latina, por ser o reflexo da diversidade cultural representada na convivência histórica entre os povos indígenas, africanos e mestiços, embora seja essa diversidade reconhecida “pero desde una óptica céntrica de la cultura dominante y nacional” (WALSH, 2005, p. 45). Assim sendo, as culturas indígenas e negras enriquecem o país, mas sem implicar um repensar sobre esses povos, suas instituições e estruturas. Um exemplo disso são as reformas educacionais que aplicam a pluralidade como modelo a ser seguido, mas a diversidade cultural serve apenas de anexo ao que está estabelecido, ou seja, o mosaico cultural é apenas somado ao modelo predominante, sem que haja de fato a integração, o reconhecimento e o repensar da pluralidade cultural dos povos que compõem a nossa sociedade (WALSH, 2005), diferente da interculturalidade que objetiva promover o intercâmbio cultural, a troca de saberes e viveres, o conhecimento e o respeito à diversidade que caracteriza os povos.

A epistemologia intercultural estimula o questionamento da estrutura dominante de poder, contesta o conhecimento eurocêntrico reconhecido como universal e científico, sendo, por isso, superior aos demais saberes considerados periféricos, ultrapassados, folclorizados.

La interculturalidad es práctica política y contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera 'otra' de pensar y actuar. Una manera otra que también cuestiona los supuestos que posicionan los conocimientos de manera siempre desigual, por ejemplo, el conocimiento indígena o afro como algo local asociado con el pasado y lo tradicional,

al frente del no lugar y la no temporalidad del conocimiento occidental (WALSH, 2005, p. 47).

Por tudo isso, entender a interculturalidade como processo e projeto intelectual e político voltado para a construção de modos outros de poder, saber e ser, permite ir muito mais além de suposições e manifestações atuais da educação intercultural. É argumentar não pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, mas pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas educativas, disciplinares ou de pensamento existentes ou somente pela criação de programas ‘especiais’ que permitem que a educação ‘normal’ e ‘universal’ siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes.

A interculturalidade mostra a importância de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições dominantes que reservam a diferentes grupos, práticas e pensamentos uma ordem e uma lógica que é ainda marcadamente “racial, moderno y colonial. [...] Asumir esta tarea implica trabajar hacia la descolonización de mentes, pero también hacia la transformación de las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad hasta ahora permanentes, es decir, hacia la decolonialidad” (WALSH, 2005, p. 47-48).

Pensar a interculturalidade enquanto política epistêmica é uma possibilidade a ser utilizada na educação por oportunizar o debate sobre a interculturalidade de forma ampla, de maneira a “traspasar su fondo enraizado en la diversidad étnica (léase indígena) y llegar al problema de ‘la ciencia’ en sí. [...] La interculturalidad, la descolonización y la decolonialidad, en este sentido, son proyectos y luchas necesariamente entretreídos” (WALSH, 2005, p. 48).

Para desmascarar e enfrentar as complexidades e ameaças do neoliberalismo e do capitalismo global dentro da ordem do sistema-mundo moderno/colonial e procurar a descolonização das ciências, do saber e também do ser é necessária uma visão crítica das geopolíticas do conhecimento. Walsh (2005) afirma que essa visão por si só não é suficiente, é preciso colocar em prática projetos políticos, éticos, pedagógicos e epistêmicos da interculturalidade, projetos nos quais são essenciais os conhecimentos coletivos, as análises e as ações coletivas. Sendo possível resumir tudo isso nas palavras do xamã huichol: "Juntar los momentos en un solo corazón, un corazón de todos, nos hará sabios, un poquito más para enfrentar lo que venga. Sólo entre todos sabemos todo" (WALSH, 2005, p. 48).

Ainda dentro da perspectiva da educação intercultural crítica, Candau (2008, p. 23) defende a promoção de “uma educação voltada para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”. Uma educação onde a negociação cultural se faça presente, onde o enfrentamento dos “conflitos provocados pela assimetria de

poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades” seja uma constante, onde o favorecimento da “construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas” seja uma meta a ser alcançada.

Em se tratando do pensamento intercultural no contexto escolar ainda observamos que a homogeneização e o caráter monocultural fazem-se presentes invisibilizando e apagando as diferenças, ainda que latentes, mesmo “a diferença sendo constitutiva da ação educativa” (CANDAUI, 2008, p. 25), tornando todos os alunos iguais, padronizando-os dentro da cultura escolar considerada hegemônica. Assim sendo, ainda de acordo com Candau (2008), práticas pedagógicas que assumam a perspectiva intercultural precisam reconhecer nossas identidades culturais, precisam favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais, articulando-se à dimensão pessoal e coletiva destes processos. Precisam “ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capaz de reconhecê-los, nomeá-los e trabalha-los” (p. 26). Essa tomada de consciência é necessária para a formação das identidades culturais.

Diante do exposto, como é possível revelar a não conscientização da diversidade cultural que permeia o cotidiano escolar? Segundo Candau (2008, p. 26), orientando os/as alunos/as “a identificar as raízes culturais das famílias, do próprio contexto de vida – bairro, comunidades – , valorizando-se as diferentes características e especificidades de cada pessoa e grupo”.

Ainda conforme Candau (2008, p. 27), o daltonismo cultural “tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias”. É o que majoritariamente acontece conosco pela forte influência eurocêntrica arraigada em nossa sociedade “as nossas maneiras de situarmo-nos em relação aos outros estão construídas, a partir de uma perspectiva etnocêntrica [...]. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc.” (p. 29).

As impressões que criamos dos “outros”, daqueles que percebemos como diferentes estão imbuídas de estereótipos que nos impedem de identificar a importância da igualdade nas diferenças, de valorizar a pluralidade que nos define como povos diversos. Muitas vezes “os ‘outros’, os diferentes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles” (CANDAUI, 2008, p. 31).

Como a escola reflete o que acontece na sociedade, situações de apartamento social também são uma realidade no contexto escolar. Não é raro acontecer momentos de discriminação e racismo, muitas vezes de forma velada, outras vezes considerada como

brincadeiras ou, mesmo, passando despercebidos por aqueles que compõem o corpo pedagógico da escola. Diante desse contexto,

é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe situações de discriminação e preconceito e que estão com frequência presentes no cotidiano escolar, sendo muitas vezes ignoradas, encaradas como brincadeiras. É importante não negá-las, e sim reconhecê-las e trabalha-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestem no cotidiano escolar (CANDAU, 2008, p. 32).

É notório que as instituições escolares brasileiras foram construídas sob a égide do conhecimento Ocidental, sendo a Europa o padrão de referência a ser seguida por causa do seu universalismo cultural e científico, tendo a colonização e, por extensão, o colonialismo agido de forma contundente para fazer do saber eurocêntrico o único padrão aceito e reconhecido como exemplo a ser seguido. Estratégia essa que até hoje se faz presente no cotidiano escolar, que ainda é colonizado por um saber predominantemente eurocentrado, que continua invisibilizando, não permitindo que sejam vistas de forma adequada nos currículos escolares as histórias e memórias dos grupos subalternizados, vítimas da exclusão, da opressão e do silenciamento imposto pelo patriarcado, pelo colonialismo e pelo capitalismo.

No que tange aos currículos e programas escolares, a pesquisadora Kátia Abud (2017, p. 28) afirma que ambos são utilizados como instrumentos de “intervenção do Estado no ensino”. Através desses instrumentos o Estado molda o tipo de cidadão que tem interesse em formar, levando em consideração os objetivos da classe dominante. Os programas, enquanto norteadores dos princípios a serem trabalhados no espaço escolar, propagam as “concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção devem tomar ao se transformarem em saber escolar”. O poder se faz presente na educação ao definir o “sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida”.

Ainda segundo Kátia Abud (2017), os documentos oficiais que regulamentam o ensino têm como propósito criar um modelo de escola que leve em consideração os interesses do Estado em formar uma massa de trabalhadores, um contingente de mão de obra disponível para o mercado de trabalho. Com esse propósito, esses documentos oficiais não levam em deferência a realidade das escolas e da clientela que atende. As especificidades que caracterizam o ambiente escolar, os processos de ensino e de aprendizagem não são levados em conta, nem mesmo nos momentos em que os currículos e os programas passam por reformulação são considerados os interesses da comunidade escolar. Dessa forma, por mais que os/as

professores/as reivindiquem participar do processo de construção do currículo a ser vivenciado nas escolas, o máximo que conseguem é participar do processo de análise do documento que foi construído pelas instâncias superiores responsáveis pela educação.

Segundo a referida pesquisadora, apesar de tudo isso, os currículos são os principais veículos condutores do processo de construção do conhecimento no espaço escolar. Também são esses documentos os responsáveis “pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo, em cooperação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade” (ABUD, 2017, p. 29).

Kátia Abud (2017, p. 29) lembra que a constituição da história como disciplina escolar, no Brasil, não aconteceu de maneira pacífica, tanto no que diz respeito à sua inclusão na matriz curricular da escola secundária quanto à elaboração de seus programas de ensino. A história do Brasil, num primeiro momento, constava como material de leitura indicado nos planos de estudos. Enquanto disciplina escolar, teve na criação do Colégio D. Pedro II a oportunidade de se efetivar adentrando no currículo dessa instituição, criada “no final da regência de Araújo Lima, em 1837”, para atender as demandas “da nobreza da Corte do Rio de Janeiro” desejosa de ter uma instituição escolar capaz de formar seus filhos, deixando-os aptos para assumir “cargos políticos e administrativos do Império” (VALADARES, 2018, p. 29).

Nesse mesmo ano, a história enquanto disciplina acadêmica nasce junto à criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que tinha a função de constituir uma narrativa que refletisse a nação brasileira, ou seja, a História como ciência social seria capaz de ensinar aos alunos/as a formação do Brasil a partir da diversidade de povos, que evoluiu formando uma nação. “Nesse momento, em que o Brasil se estruturava como nação, após a Independência de 1822, a História acadêmica e a História disciplina escolar se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira” (ABUD, 2017, p. 30). Assim, as classes dominantes tomaram para si a responsabilidade de escolher qual passado deveria ser resgatado, definindo a concepção evolucionista da humanidade, sendo esse pensamento o sustentáculo para o desenvolvimento do conceito de Estado nação.

A História passa, então, a ser o estudo das mudanças no tempo. No final do século XIX, foi reconhecida como resultado do emprego do método científico, cuja concepção à época, remetia à ideia de evolução, por analogia aos seres vivos dos quais o modelo de cientificidade positivista fora tomado de empréstimo. A formação do Estado seria, então, o ápice para criação da nação.

A união entre o Colégio Pedro II com o IHGB definiu os responsáveis pela elaboração das propostas curriculares. De acordo com Abud (2017), na segunda metade do século XIX, estes representavam "as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização" (ABUD, 2017, p. 30).

Com o projeto de criar uma nação, em 1843, o IHGB lança um concurso no qual o naturalista alemão Karl Friedrich Philipp Von Martius, enquanto sócio da referida instituição, foi o vencedor nas respostas dadas ao seguinte questionamento: "Como se deve escrever a História do Brasil?" (p. 30). Segundo Martius, a primeira coisa a se escrever sobre a História do Brasil era considerar a importância da formação étnica do Brasil a partir da "contribuição do branco, do negro e do índio" para a composição populacional. Os portugueses terão papel de destaque em suas sugestões por terem sido os descobridores e colonizadores do Brasil, usando para isso, suas proezas marítimas, comerciais e bélicas. Nesse trecho fica evidente a construção de uma narrativa sobre a formação do povo brasileiro, cuja centralidade se dava no enfoque da contribuição das três raças.

Em seguida, Von Martius atentou para o "desenvolvimento civil e legislativo e os movimentos do comércio internacional" no qual o Brasil estava inserido. Logo em seguida, destacou os benefícios da presença da Corte portuguesa no Brasil; depois ressaltou a contribuição dos Jesuítas na catequese dos povos indígenas, bem como no processo de colonização do Brasil. Considerou necessário o estudo das relações estabelecidas entre a "Igreja Católica e a Monarquia", assim como a importância de "se conhecer o desenvolvimento das ciências e das artes e os aspectos da vida dos colonos" (p. 31). Sugeriu a unificação regional com base nas características e semelhanças históricas.

As propostas de Von Martius não somente contemplaram os interesses dos pesquisadores/membros do IHGB como também adentraram nos currículos e nos manuais didáticos de História do Brasil do Colégio Pedro II, determinando o que deveria ser ensinado aos alunos e o que seria essencial para a construção da História nacional. Com isso, a História, como conhecimento e como disciplina, atendeu a expectativa da criação de uma história linear, assim como o relato de acontecimentos do passado sem que houvesse a inferência do professor. A História factual, com destaque para os feitos dos heróis, e narrada de forma linear passou a tomar corpo, distanciando-se dos/as alunos/as e de suas realidades, o que ainda se faz presente no ensino atual da disciplina (ABUD, 2017).

O Colégio Pedro II continuou ocupando o posto de escola referência, assim como permaneceu com a incumbência de construir as propostas de ensino, sendo responsável pelos exames eliminatórios das disciplinas e a pela certificação de conclusão do curso secundário, até

1931, quando da aprovação da Reforma Francisco Campos. Com a referida Reforma, destaca-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a inauguração de grandes mudanças no sistema educacional, dentre elas, a criação do “curso seriado e a programação unificada para o curso secundário, que passava a ser ministrado por escolas autorizadas pelo Ministério, em todo o território nacional” (ABUD 2017, p. 32). Essas mudanças deixaram evidente o controle do ensino secundário por parte do governo central, que tomou para si a responsabilidade de inspecionar os trabalhos desenvolvidos nas escolas, assim como a criação de comissões para organizar as propostas educacionais, cujos conteúdos seriam divididos por série, abrangendo a “História Geral, do Brasil e da América”, e as orientações didático-pedagógicas (p. 32).

Nas primeiras décadas do século XX, mais precisamente a partir do ano de 1930 observa-se a movimentação de intelectuais e políticos no sentido de retomar a busca pela formação do Estado Nacional, assim como uma nacionalidade para o povo brasileiro. A construção dessa almejada identidade nacional revelava uma contradição ao se pensar no contexto escravocrata vivenciado no Brasil. Uma população composta por agrupamentos diversos, de pertencimentos étnico-raciais distintos apresentava um desafio ao ensino da História, cuja tarefa primordial era propiciar a construção de uma identidade nacional.

É com esse intento que a Reforma de 1942, chamada de Gustavo Capanema, determina a alteração da grade curricular, restabelecendo a separação da História entre Geral e do Brasil, e a ampliação da carga horária das disciplinas de ciências humanas no ginásio.

A ideia de desenvolver o sentimento de identidade nacional se espalhou pela sociedade brasileira através da formação de associações, como a Liga de Defesa Nacional, dirigida por Olavo Bilac, da literatura e de publicações, como a Revista do Brasil. Fundamentou também movimentos políticos, como o tenentismo, e movimentos culturais, como o modernismo (ABUD, 2017, p. 33).

Durante a Era Vargas, os programas de História elaborados pelos membros do Ministério da Educação traziam nas entrelinhas os interesses do governo diante das transformações do período. Kátia Abud (2017) chama atenção para o autoritarismo, inaugurado por Francisco Campos, no Brasil. Segundo a autora, nacionalismo e pensamento autoritário caminhavam de mãos dadas. Sendo o liberalismo extremamente rechaçado. A ideia predominante era a de que cabia ao Estado a incumbência pela formação da consciência nacional e pela condução do povo, considerado massa de manobra, destinado a seguir os interesses das elites, principais lideranças detentoras do conhecimento necessário para atuar no desenvolvimento do país. É com esse pensamento, que os intelectuais envolvidos com a educação irão defender a ideia de priorizar a educação das elites, que serviriam de exemplo a ser seguido pelas massas.

Fernando de Azevedo, o redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação, no Inquérito sobre a Instrução Pública, manifestou sua convicção na necessidade de se priorizar a educação das camadas dirigentes, que deveria anteceder a educação do povo (ABUD, 2017, p. 34).

O controle da Educação por parte do Estado tinha um objetivo: moldar a população de acordo com os interesses do conservadorismo, estimulando o patriotismo e o sentimento nacionalista. Dessa forma, a História como disciplina escolar foi um instrumento ideológico largamente utilizado com esse propósito: Os programas e as metodologias de ensino deveriam propagar a valorização de uma unidade nacional brasileira, de um Brasil uniformizado com base no sentimento de identidade nacional que escamoteava o abismo social e o controle das massas pelas classes dominantes.

Sobre os programas de ensino, Kátia Abud (2017) revela o predomínio da divisão quadripartite, cujo olhar eurocentrado dos responsáveis pela produção do conhecimento a ser propagado através dos manuais didáticos, contava a História do Brasil como sendo a extensão da formação de Portugal, desbravador dos mares que levou ao encontro das terras brasileiras, dando início ao processo histórico e civilizatório da nação. Dessa forma, as orientações metodológicas e o próprio livro didático revelavam a importância do uso da “História como um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional”. Para tanto, a unidade étnica, administrativa, territorial e cultural constituíam as bases de sustentação desse objetivo, tendo como eixos norteadores a “formação do “povo brasileiro”, a organização do poder político e a ocupação do território brasileiro” (ABUD, 2017, p. 36).

Em relação às origens do povo brasileiro, percebemos a propagação da ideia de democracia racial, sendo o branco europeu representado pela figura do português e responsável por trazer a civilização para o Brasil. Os indígenas, transformados em mitos e representados como sendo o 'bom selvagem' por renomados escritores indianistas, como José de Alencar e Gonçalves Dias, eram exaltados como heróis brasileiros, porém sempre vinculados ao passado, dando a impressão de que os povos indígenas teriam deixado de existir e não faziam parte da contemporaneidade. Quanto ao negro, tratado como mercadoria, pouco espaço tinha no livro didático. Quando muito, a referência ao negro estava sempre vinculada à economia do Brasil. A ideologia do branqueamento fazia-se presente ao ser enfatizado o desaparecimento da negritude em virtude da miscigenação.

De acordo com Abud (2017), a regra era fazer do ensino de História o veículo que levaria à construção do modelo de cidadão aceito pelo estado centralizado, porque se tinha a ideia de que era através do estudo da História que se constituía o sentimento de pertencimento

e a identidade nacional, “que teriam como fundamento a raça, a língua e a religião, e um território com uma única administração” (p. 39). A LDB de 1961 (4.024/61) transfere a elaboração dos programas da escola secundária para os governos estaduais. É nessa fase que a educação tem como meta formar mão de obra para trabalhar nas indústrias. Por isso, os currículos escolares passam a contemplar conteúdos técnicos, “em oposição à Lei Capanema, criticada como livresca e elitista, que não preparava o alunado para a vida” (p. 39).

Abud (2017) ressalta que a década de 70 trouxe consigo algumas mudanças na grade curricular das escolas secundárias, a partir da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, instituída pela Lei 5.692/71. As disciplinas de História e Geografia tiveram suas cargas-horárias reduzidas para que outros componentes curriculares considerados mais importantes pudessem ser incorporados ao currículo. Outro fato que marcou as disciplinas das ciências humanas foi a substituição delas por Estudos Sociais, o que levou a perda de “sua autonomia e seu caráter científico”. O ensino de História foi reduzido a fatos históricos, “na perspectiva da História Política”, cujo objetivo era transmitir valores do pós segunda-guerra, tais como o pacifismo e a “união entre os povos e as questões colocadas pela Guerra Fria, como a importância da democracia liberal e o repúdio ao comunismo” (p. 40).

Com a redemocratização do Brasil, nos anos 80, a disciplina de Estudos Sociais sai de cena em virtude do retorno das disciplinas de História e Geografia aos currículos escolares. No entanto, a implementação da Lei 5.692/91 alterou a estrutura do ensino fundamental e excluiu a História e a Geografia do currículo “do recém-criado 1º grau de oito anos” (p. 40). Devido a isso, operou-se uma grande mobilização para suprir essa lacuna, tanto por parte dos governos estaduais, que precisaram se adequar as exigências da reforma educacional, quanto por parte dos professores, que, aliados a seus órgãos de classe (ANPUH e AGB), utilizaram de várias estratégias para solucionar a ausência dos referidos componentes curriculares.

Nos anos 1990 entra em vigor uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96 e são aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, cuja proposta era orientar a educação brasileira, norteando os trabalhos a serem desenvolvidos no ensino fundamental, nas diversas áreas do conhecimento (SILVA; FERREIRA, 2020).

Conforme argumentam Silva e Ferreira (2020, p. 193), em relação à disciplina de História, os PCNs trabalhavam com a perspectiva de adequação ao movimento sociocultural em voga. A proposta era afirmar a importância da cidadania, propagando “a ideia de que a história moderna se constituiu pela ampliação dos direitos a serem garantidos (civis, políticos, sociais e culturais)”.

Em 2019 é instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) direcionada às modalidades da educação infantil e do ensino fundamental, com o objetivo de equiparar os conteúdos a serem vivenciados nas etapas de ensino para a qual o documento foi destinado, atentando para as particularidades das unidades federativas. No entanto, esse documento foi implementado em meio a profundas críticas por parte de muitos especialistas na área da educação, dentre eles, alguns estudiosos do ensino de História por entenderem que essa área do conhecimento retrocedeu ao currículo quadripartite, ou seja, prevaleceu a concepção de História construída no século XIX, na qual a linearidade, o conservadorismo e a perspectiva do Estado são os referenciais. Segundo Aragão (2020):

A proposta de conteúdos mínimos (ou comuns) vem sendo criticada em decorrência do modelo apresentado, com conteúdos comuns, o desenvolvimento de habilidades e competências, uma formulação que não atenderia às diversas demandas sociais existentes num país continental como Brasil. A diversidade de leituras desse conjunto de conteúdos comuns, ou mínimos, é apontada como uma fraqueza da BNCC, transformando-a num manual ou cânone da educação que não dialogaria com as situações sociais existentes no país (ARAGÃO, 2020, p. 174).

Por tudo isso, fazer o levantamento histórico sobre o ensino da História como disciplina escolar é elucidativo para compreensão das várias mudanças curriculares pelas quais passou a referida disciplina. Desde a defesa do currículo humanístico, ao científico, técnico, prático e mercadológico, o fato é que a História foi pensada e constituída como um instrumento que refletisse a nação brasileira, que pudesse oferecer uma narrativa imaginada sobre o Brasil levando-se em consideração os interesses do Estado.

Assim como Kátia Abud (2017), o pesquisador Tomaz T. Silva (2019) afirma que o currículo escolar é o resultado de uma seleção, é uma arena política de disputa de poder, de visões de mundo, de narrativas e de memórias, de valores, de ideologia, de propostas de educação e de saberes a serem definidos como importantes para o ideal de sujeito que se pretende formar. Essa competição se reflete não apenas no currículo formal, mas também no ambiente escolar de forma mais ampla e na sala de aula. Mostra uma disputa política, social, ideológica e pedagógica revelada nos conteúdos oficiais que legitimam os conhecimentos hegemônicos e que excluem as narrativas, as memórias, as histórias, os saberes e os fazeres dos grupos minoritários ou subalternizados, que permanecem sem se verem representados nos ensinamentos escolares.

Em outras palavras, a maioria dos adolescentes e dos jovens afrodescendentes não se vê reconhecida nos currículos escolares. Ao contrário, se sentem excluídos e marginalizados em suas diversidades histórico-culturais porque o que acontece, sistematicamente, nas escolas e nas

salas de aula é uma lógica de ensino ocidental, desenvolvimentista, monocultural, eurocêntrica, cristã, masculina e heteronormativa, justamente porque o currículo busca padronizar os “modelos” de seres humanos por meio de um determinado tipo de conhecimento que deve ser ensinado. Dessa forma, o currículo ao expressar relações de poder é também definidor das identidades. É o que também reitera Barros (2018, p. 16) ao argumentar que:

a educação das relações étnico-raciais em nossa sociedade torna-se imprescindível na medida em que contribui para que a escola brasileira, pública ou privada, possa realizar uma revisão de suas posturas, procedimentos e atitudes, valores, conhecimentos e currículo em relação ao tratamento dado à diversidade étnico-racial.

Contudo, a sala de aula é também o espaço onde é possível expandir o horizonte da contraposição ao currículo hegemônico, que tem no saber ocidental o eixo norteador dos conteúdos a serem vivenciados. Professores/as, enquanto “intelectuais transformadores” (SILVA, 2019, p. 55), podem fazer da sala de aula o “lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão” (p. 53), ou seja, juntamente com seus alunos/as, os professores/as podem elaborar diferentes currículos, para além daqueles previstos nos documentos oficiais, com caráter emancipatório e democrático. Adotar o currículo oculto é possível e salutar, uma vez que “o poder socializador da escola não deve ser buscado tão somente naquilo que é oficialmente proclamado como sendo seu currículo explícito, mas também no currículo oculto expresso pelas práticas e experiências que ela propicia” (NIKITIUK, 2012, p. 20).

Nesse sentido, o espaço escolar deveria ir na contramão do que é visto fora de seus muros, a escola deve ser o lugar de acolhimento, onde as diferentes culturas, costumes, saberes e experiências estejam presentes, sejam compartilhadas, produzidas e reproduzidas. Os alunos/as precisam se sentir respeitados em suas diferenças, precisam sentir que a escola é também o lugar onde eles e elas possam ser quem são, respeitados/as em suas especificidades. Perceber a escola enquanto agregadora, unindo forças entre a comunidade escolar e a comunidade que a cerca, ou seja, trazendo as famílias dos alunos/as para dentro da escola, para que possam se perceber também como agentes transformadores da realidade em que se inserem. A escola precisa despertar nos/as alunos/as o sentimento de pertencimento, de empoderamento, de compreensão do espaço escolar como plural, diverso, múltiplo, dinâmico. Em suma, é preciso atribuir um novo significado à escola, através da mudança de sua visão de mundo, tornando-se favorável à “formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional” (CANDAU, 2008, p. 35).

A educação intercultural crítica promove, então, diálogos entre diferentes sujeitos, reconhece as diferentes culturas e a importância do diálogo entre essas culturas na perspectiva da afirmação da justiça social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e a democratização da sociedade através de políticas que articulem direitos à igualdade e à diferença.

A partir desse propósito, a escola não pode ser reduzida à cultura da avaliação, a ensinar para instruir. Esse formato da educação a congela numa lógica produtivista e limitada. A escola, da forma como está sendo conduzida, vem reproduzindo cotidianamente e socialmente situações de abandono e exclusão, de preconceitos, de processos de silenciamentos frente às diferenças. Dessa forma, é preciso que os/as professores/as ofereçam memórias não autoritárias e excludentes aos alunos/as, que oportunizem práticas sociais mais solidárias e inclusivas. É necessário que possam mostrar outros exemplos de heróis: heróis negros, mulheres negras, produção de outras formas de vida, afinal, “como nossos jovens poderão desenvolver um sentimento de pertencimento, uma identidade cultural se não podem se reconhecer na sala de aula como sujeitos históricos de forma positivada?” (BARROS, 2018, p. 15).

Para conseguir isso é necessário que se busque novas epistemologias, é urgente a necessidade de uma justiça epistemológica. Para conseguir esse intento é importante decolonizar o conhecimento científico-escolar, decolonizar a escola, decolonizar o currículo, as relações sociais, políticas e afetivas, buscar outras narrativas e outras memórias, trilhar caminhos insurgentes, que proporcionem a grupos oprimidos e excluídos pelo colonialismo patriarcal e capitalista, serem reconhecidos nos currículos escolares. A busca, então, dessas memórias contra-hegemônicas, que foram por muito tempo silenciadas e esquecidas, permite trilhar caminhos mais igualitários, menos injustos, possibilita o resgate de memórias ancestrais que ensinem as lições, os saberes e fazeres não só do branco, europeu, cristão, heterossexual, mas também o conhecimento de memórias outras, que revelem outras narrativas, “não se trata de uma mera substituição etnocêntrica do europeu pelo africano e sim da ampliação do currículo da disciplina que historicamente negou a história e cultura afro-brasileira” (BARROS, 2018, p. 16).

Para isso é necessário desnaturalizar o modo de pensar da comunidade escolar, retirar o colonialismo que está entranhado na nossa sociedade, ou seja, retirar o modelo hegemônico, colonial – que ainda é muito presente nos ambientes escolares – por ele ser autoritário, excludente e opressor, e pensar na diversidade de histórias. A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie atenta para essa reflexão, quando nos alerta sobre “o perigo da história única” afirmando que “a consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas.

Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum" (ADICHIE, 2009, p. 27-28), por restringir a realidade a apenas uma narrativa, por criar estereótipos, por mostrar a história de um povo sob um único ponto de vista.

Assim sendo, é importante combater esse tipo de pensamento através de outras possibilidades de aquisição do conhecimento, é preciso mostrar as muitas histórias que caracterizam a diversidade dos povos, mostrar que mesmo na diferença é possível identificar o que há de comum, de parecidos, enfim, é preciso escutar quem sempre teve sua voz silenciada e sua história contada pelo outro. Ainda segundo a autora, é preciso reconhecer que a imagem que predomina no senso comum sobre a História da África foi contada sob o prisma do Ocidente, que via o continente africano como “um lugar negativo, de diferenças, de escuridão” (ADICHIE, 2009, p. 20), de seres não-humanos, inferiorizados. Partindo do princípio da colonialidade do poder, do saber e do ser, a autora nigeriana afirma que há uma relação de poder entre quem determina qual história será contada, propagada como sendo a única e a verdadeira, “o poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (ADICHIE, 2019, p. 23). Eis uma das consequências da dominação colonial sobre territórios e povos que foram subalternizados.

Diante desse contexto, a decolonialidade se pauta na contraposição dessas colonialidades, visando a desconstrução da metanarrativa da história universal e do conhecimento universal do qual os europeus se colocaram como detentores. É também com esse propósito que a educação intercultural crítica mostra que apenas através do diálogo entre diferentes saberes é que se produz a capacidade de se considerar a pluralidade de vivências, de histórias e de memórias construídas. Portanto, os currículos escolares precisam ter saberes sociais e culturais ligados a uma produção coletiva cotidiana, baseada no princípio da igualdade e da diferença, fazendo com que diferentes conhecimentos possam ser postos em diálogos, saindo da monocultura que é a base das injustiças cognitivas, epistemológicas, sociais e econômicas. É importante mostrar que os currículos oficiais não são os únicos e que as produções curriculares são possíveis com relações democráticas entre os saberes e os conhecimentos, ampliando formas e possibilidades para se pensar e estar no mundo, trazendo formas de viver, sentir, olhar para o outro e para as muitas histórias que definem nossa diversidade cultural. Afinal, “as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar 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” (ADICHIE, 2009, p. 32).

5 (RE)EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO: OS DIZERES DA PROPOSTA CURRICULAR

[...] o papel de um ensino crítico é o de estimular desejos. Desejos por olhares mais diversos. Desejos por olhares mais profundos. Desejos por olhares mais surpreendentes. Desejos por olhares mais críticos. Desejos por olhares despidos de intolerâncias (CLARO, 2012, p. 7).

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados levantados da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino do Paulista, em Pernambuco, com vistas a identificar aproximações e distanciamentos entre os elementos prescritos para o ensino de História no ensino fundamental e a implementação da Lei 10.639/2003 e a consequente reeducação das relações étnico-raciais de estudantes da rede pública municipal.

A proposta curricular do município, denominada de Caderno de Planejamento Bimestral, foi editada no ano de 2018 e continua vigente na rede de ensino. O Caderno está organizado por componente curricular e para cada um deles foram definidos eixos estruturadores, saberes e expectativas de aprendizagem. O referido Caderno, contudo, não aborda conceitualmente esses elementos, nem apresenta orientações teórico-metodológicas que pudessem contribuir com a prática docente.

Nesse sentido, cabe-nos inferir que os eixos estruturadores seriam os organizadores dos saberes a serem ensinados, aqueles eixos em torno dos quais teria sido realizada a seleção dos referidos saberes e daquilo que se espera que os estudantes aprendam. Por outro lado, talvez possamos depreender certa aproximação entre os eixos estruturadores e a ideia de eixos temáticos que, de acordo com Abud (1996, p. 499), "são o instrumento apropriado para levar o aluno a construir o conhecimento histórico e estabelecer uma relação crítica com a realidade em que vive, tomando o cotidiano como categoria explicativa".

De outra parte, os saberes, previstos no Caderno, indicam os conteúdos de ensino, ainda que conceitualmente revelem-se mais abrangentes que estes últimos. Os saberes, no nosso entendimento, abarcam conjuntos de conhecimentos que extrapolam as aprendizagens escolares, para alcançar as práticas e experiências cotidianas, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas, sociais, culturais, entre outras. Nesse sentido, Moreira e Candau (2007, p.21) defendem a ampliação do alcance dos conteúdos de ensino, afirmando que

são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao(à) aluno(a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação

consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural.

Por sua vez, as expectativas de aprendizagem indicadas na proposta curricular analisada ocupam o lugar dos objetivos a serem atingidos pelos estudantes do ensino fundamental em relação aos saberes previstos. As expectativas de aprendizagem, no entanto, afastam-se da ideia ligada à racionalidade técnica do objetivo de ensino pensado como algo que independe das condições de aprendizagem do estudante, para incorporar uma ideia de espera positiva, esperançosa, desejosa de sua realização.

A análise teve referência nos eixos estruturadores, saberes e expectativas de aprendizagem propostos para o ensino de História e de Educação em Direitos Humanos e Cidadania.

5.1 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA

No **6º ano**, há cinco expectativas de aprendizagem de **História** que não são diretamente indutoras do trabalho com a educação das relações étnico-raciais. No entanto, elas possibilitam que o/a professor/a, atento à relevância do ensino antirracista na escola, aproveite as oportunidades dadas pela matriz curricular do município do Paulista para vivenciar a referida temática.

(PAULISTAEF06HI11) Identificar-se como protagonista na construção de sua identidade a partir do patrimônio histórico cultural, estabelecendo relações com os registros de memória.

(PAULISTAEF06HI12) Compreender, analisar e posicionar-se sobre as relações de poder, de dominação e resistência, de conflito e negociação existentes entre diferentes grupos culturais.

(PAULISTAEF06HI13) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.

(PAULISTAEF06HI14) Compreender a formação das civilizações clássicas, seu alcance e limite na tradição Ocidental, assim como os impactos políticos, econômicos e sociais sobre outras sociedades e culturas.

(PAULISTAEF06HI15) Descrever a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

É importante refletir sobre o motivo dessas expectativas de aprendizagem abrirem fendas para o trato das questões raciais. Nesse sentido, indagamos por que os saberes presentes na referida matriz curricular de História do 6º ano não têm como foco a temática étnico-racial? Por que em duas expectativas, que identificamos como indutoras ao trabalho com a educação

étnico-racial, os saberes são destinados ao estudo da Grécia e Roma antiga, denominados de civilização clássica ou ocidental?

A resposta para esses questionamentos é a grande influência do eurocentrismo no currículo escolar. Sendo assim, o/a professor/a que se disponibiliza a trabalhar a temática antirracista, que se dispõe a “repensar a temporalidade e romper tanto com o evolucionismo, quanto com o dualismo típico do pensamento eurocêntrico” (PEREIRA; PAIM, 2018, p. 1244), que quebra as amarras da cobrança conteudista das aulas, precisará buscar suporte didático-pedagógico para se munir de materiais que possam ser trabalhados com os/as alunos/as. Ao ousar transgredir o espaço da sala de aula, ou seja, ao ter um olhar sensível para a importância do estudo das relações étnico-raciais, ao enxergar outras possibilidades em suas mãos, o/a docente verá a proposta curricular apenas como um referencial, pois caberá a ele/a traçar o caminho dos saberes a serem vivenciados em sala de aula.

Por conseguinte, entendemos que o paradigma epistemológico decolonial estimula a construção de um currículo que respeite a diversidade, que incorpore a herança do conhecimento africano, afro-brasileiro e indígena nos saberes a serem ensinados; estimula o engajamento e o protagonismo dos/as alunos/as, uma vez que os coloca no centro dos acontecimentos vivenciados em sala de aula. Ou seja, os/as alunos/as deixam de ser meros expectadores contemplativos do acontecimento ensinado. “Nesse sentido, o pensamento decolonial torna possível repensar o ensino de História, sobretudo, o modo como temos dado sentido às diferentes realidades históricas, povos e culturas as quais o discurso histórico descreve e narra” (PEREIRA; PAIM, 2018, p. 1244).

É notório que há uma forte cobrança para que os/as docentes de História cumpram o programa da matriz curricular durante os quatro bimestres letivos. Essa exigência leva o/a professor/a a ter como parâmetro para suas aulas os saberes prescritos, acarretando, com isso, um trabalho engessado, conteudista, cronometrado, regulado pelo calendário pedagógico da escola.

Na educação, sobretudo, na educação das relações étnico-raciais, apesar de vislumbrarmos alguns avanços no trato com as diferenças, com as diversidades e com princípios epistemológicos, nossos currículos, nossos planos de ensino, nossas aulas compartimentadas ainda privilegiam um tipo de aluno/a, um tipo de enquadramento curricular que, embora tentemos fugir, muitas vezes, faz-nos sentir pressionados por essa matriz colonial eurocêntrica autoritária (PAIM; ARAÚJO, 2021, p. 37).

Dando prosseguimento à análise da proposta curricular do município do Paulista verificamos que no **7º ano** há cinco expectativas de aprendizagem de **História** que não são diretamente indutoras do trabalho com a educação das relações étnico-raciais, mas possibilitam a produção do conhecimento para além dos saberes instituídos:

(PAULISTAEF07HI02) Estabelecer relações entre os modos de ser, viver e conviver dos grupos étnico-sociais do campo e das cidades, no presente e em outros contextos históricos.

(PAULISTAEF07HI04) Entender os elementos culturais que constituem as identidades de diferentes grupos em variados tempos e espaços.

(PAULISTAEF07HI05) Compreender as instituições sociais, políticas, econômicas, culturais e religiosas como criações das ações humanas, resultantes de práticas, conflitos e movimentos sociais desencadeados em diferentes contextos históricos.

(PAULISTAEF07HI06) Identificar as dimensões políticas, econômicas, culturais, étnico-raciais, religiosas, que envolveram confrontos e guerras entre vários povos e regiões do mundo, ao longo da história.

(PAULISTAEF07HI07) Compreender as relações de poder, de dominação e resistência, de conflito e negociação existentes entre diferentes grupos.

Contudo, ao estabelecer tais expectativas de aprendizagem recorrendo a expressões inespecíficas como "grupos étnico-sociais", "diferentes grupos" e "vários povos", a proposta curricular analisada deixa a cargo do professor e da professora a seleção dos grupos a serem incluídos nas discussões sobre os saberes ensinados. Em consequência, não lhes atribui responsabilidade direta com discussões relativas aos modos de ser, viver e conviver do povo negro, à sua participação e organização social nas lutas por direitos, ao seu lugar social nas relações de poder ou à sua posição nos confrontos e guerras ao redor do mundo.

Ainda sobre o referido ano escolar, há duas expectativas de aprendizagem de **História** que possuem relação direta com as relações étnico-raciais por abordarem as interações entre os povos americanos, africanos e europeus. Povos que tiveram historicamente seus saberes invisibilizados e silenciados pelo colonialismo.

(PAULISTAEF07HI09) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

(PAULISTAEF07HI10) Caracterizar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

Nessas duas expectativas de aprendizagem registramos que por meio da inclusão da história da África entre os saberes a serem ensinados e da problematização das formas de interação entre sociedades de continentes distintos, a proposta curricular contempla determinações da Lei 10.639/2003 e aponta na direção de um trabalho docente voltado ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

No ano seguinte, ou seja, no **8º ano** há três expectativas de aprendizagem de **História** que abordam de forma direta a educação das relações étnico-raciais. Dentre elas, há duas que versam sobre a temática da escravidão negra, sendo uma expectativa abordando o legado da escravidão nas Américas e a outra a escravidão no Brasil. Dessa forma, consideramos que a expectativa de aprendizagem (PAULISTAEF08HI01) tem continuidade na expectativa seguinte (PAULISTAEF08HI02).

(PAULISTAEF08HI01) Discutir sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

(PAULISTAEF08HI02) Relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil.

(PAULISTAEF08HI08) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição.

De acordo com Paim e Araújo (2021), a história dos povos oprimidos é pouco abordada no ensino de História. A exploração e a opressão sofridas por esses povos, bem como as diversas formas de resistências ocupam pouco espaço nas vivências pedagógicas, visto que a predominância da matriz colonial eurocêntrica deixa evidente a ínfima importância dada a história das minorias subalternizadas.

De certa forma, essa constatação ficou evidente quando analisamos as expectativas de aprendizagem em **História** do **9º ano** e identificamos apenas uma que aborda a questão racial, porém, não sob a perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, uma vez que a temática considera as ideologias raciais no contexto do capitalismo industrial e do imperialismo na África e na Ásia, no século XIX, cuja política de expansão territorial e exploração econômica promovidas pelas nações imperialistas deixaram várias marcas e problemas nos países colonizados, que reverberam ainda hoje, a exemplo da ideologia racista, que atribui ao homem branco certa superioridade em relação ao negro.

(PAULISTAEF09HI01) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo industrial estabelecendo relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo e seus impactos na África e na Ásia.

Ao fazermos essas análises observamos que o currículo de História é lacunar no que propõe a educação das relações étnico-raciais. Tal invisibilidade não acontece com o currículo de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, pois nesse componente curricular as expectativas de aprendizagem alicerçadas no tratamento das questões raciais possuem maior relevância e estão diretamente relacionadas com as disposições normativas da legislação antirracista.

5.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

Em 2008, a rede estadual de ensino de Pernambuco definiu a Educação em Direitos Humanos como tema norteador do Projeto Político Pedagógico das escolas e incorporou essa área do conhecimento na matriz curricular como conteúdo específico, através da Instrução Normativa nº 02/2008, publicada no Diário Oficial do Estado em 29 de janeiro de 2008⁷. Essa iniciativa não ficou restrita à rede estadual de ensino, visto que, nesse período, a rede municipal de ensino do Paulista estava vinculada ao sistema estadual de ensino. Dessa forma, foi incorporada na proposta curricular do município o recém-criado componente curricular com a nomenclatura Direitos Humanos e Cidadania (DHC), com carga-horária de 2 horas-aula semanais, ficando a regência das aulas sob a responsabilidade dos/as professores/as da área de ciências humanas, a saber: História e Geografia.

A incorporação do componente curricular Direitos Humanos e Cidadania no currículo da rede municipal de ensino do Paulista redefiniu o trabalho desenvolvido pelos/as professores/as de História, uma vez que contribuiu para a prática da interdisciplinaridade entre os componentes curriculares de História e DHC. Ou seja, nas unidades de ensino, é comum a gestão organizar o horário escolar de maneira que o/a professor/a de História também leccione o componente curricular DHC numa mesma turma. Essa estratégia oportuniza ao/a docente a interação entre as expectativas de aprendizagem a serem vivenciadas em ambos os componentes, ampliando significativamente a compreensão dos/as alunos/as sobre os saberes estudados.

No âmbito do sistema educacional do município do Paulista, a oferta, organização e funcionamento do ensino fundamental foram normatizadas com a Resolução CME/CEB nº 02, de 21/12/2017. Dentre as providências estabelecidas, estão a inclusão da palavra “Educação” no componente curricular Direitos Humanos e Cidadania, que foi alterado para Educação em Direitos Humanos e Cidadania. A inserção do componente supramencionado como parte diversificada com obrigatoriedade de oferta no ensino fundamental, anos finais; a redução da carga-horária para uma hora-aula semanal e a ampliação da quantidade de docentes habilitados a ensinar o referido componente curricular, foram outras alterações definidas pela citada Resolução. Ou seja, os docentes licenciados em história e geografia perderam a exclusividade no ensino de EDHC, uma vez que “licenciados em estudos sociais, sociologia, filosofia, letras,

⁷ <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=179>

matemática, ciências/biologia e pedagogia” foram autorizados a complementar suas cargas-horárias assumindo a regência de EDHC nas turmas do 6º ao 9º anos.

Faz-se necessário frisar que o parágrafo 1º, artigo 29, capítulo IV da Resolução supracitada determina que os licenciados em pedagogia somente poderão ministrar aulas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, se precisarem completar a carga-horária, depois que as aulas forem distribuídas para os professores de outras licenciaturas. Vale salientar que os/as profissionais da pedagogia, que foram deixados por último na oportunidade de completar a carga-horária com EDHC, supostamente estariam mais habilitados para o ensino do componente curricular supracitado do que os licenciados em matemática e ciências da natureza. Isso porque, conforme definido no Artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura⁸.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I – (...)

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006).

Ao fazermos a análise da organização curricular da rede municipal de ensino do Paulista, constatamos que essas mudanças impactaram na dinâmica das aulas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, uma vez que os saberes e as expectativas de aprendizagem estão entrelaçados com a formação profissional dos docentes da área de ciências humanas, o que lhes deixam aptos ao processo de ensino-aprendizagem significativo, principalmente no que se refere à reeducação das relações raciais, com o objetivo de promover a igualdade racial no ambiente escolar.

No que tange a presença do ensino das relações étnico-raciais no componente curricular de **Educação em Direitos Humanos e Cidadania**, do **6º ano**, é possível identificar que há uma expectativa de aprendizagem que traz a proposta do trabalho indireto com a temática étnico-racial porque, apesar de fazer menção a determinados povos e suas etnias, o saber vinculado a essa expectativa sugere a articulação de diversos segmentos da sociedade no desenvolvimento de ações voltadas para a educação ambiental, com o objetivo de enfrentar a degradação do meio ambiente e desenvolver a sustentabilidade, a partir do uso consciente dos recursos naturais

⁸ <https://www.ufpe.br/pedagogia-licenciatura-ce>. Acesso em 30/05/2021.

(COSTA, 2013). Essa mesma expectativa de aprendizagem é reforçada no **7º ano** e no **8º ano**, nos quais se repete.

(PAULISTAEF06DHC12) Compreender como o comportamento e a diversidade sociocultural de determinados povos e suas etnias influenciam e são influenciados pelo espaço territorial, recursos naturais e agentes socioambientais onde vivem.

Dando prosseguimento ao trabalho de apreciação da matriz curricular, no **6º e no 7º ano**, observamos que há uma expectativa de aprendizagem destinada à educação das relações étnico-raciais por abordar o combate à discriminação e o preconceito. Essas duas problemáticas, são ainda muito fortes na sociedade brasileira, fazendo-se necessária a ênfase em estratégias pedagógicas no ambiente escolar para superação do racismo.

(PAULISTAEF06DHC02) Respeitar as diferenças em todas as suas dimensões procurando diálogos para combater a discriminação e o preconceito.

Ainda sobre o **7º ano**, as expectativas de aprendizagem de números 14 a 18 estão diretamente relacionadas à educação antirracista. Nelas é possível identificar como unidade temática a prescrição do trabalho com a educação das relações étnico-raciais, o dia da consciência negra na escola, os valores culturais dos povos africanos, assim como conceitos de etnia e cultura.

(PAULISTAEF07DHC14) Discutir as questões para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira.

(PAULISTAEF07DHC15) Participar das atividades desenvolvidas no dia da consciência negra na escola.

(PAULISTAEF07DHC16) Reconhecer os valores culturais dos povos africanos como sujeitos históricos constituintes da formação da sociedade brasileira.

(PAULISTAEF07DHC17) Identificar e discutir conceitos de etnia e cultura.

(PAULISTAEF07DHC18) Refletir sobre a musicalidade como identidade cultural brasileira.

No **8º ano**, as expectativas de aprendizagem, que vão dos códigos (PAULISTAEF08DHC10) a (PAULISTA08DHC16), estão diretamente articuladas com a educação das relações étnico-raciais por enfatizarem o reforço do combate ao racismo no ambiente escolar, temática vivenciada na série anterior, **7º ano**, e corroborada nas expectativas de aprendizagem (PAULISTAEF08DHC11) e (PAULISTAEF08DHC15) da série supracitada. As políticas públicas de ações afirmativas, a vulnerabilidade da juventude negra e a afirmação das identidades étnico-raciais também compõem a proposta curricular do **8º ano** destinada ao trato das questões raciais.

(PAULISTAEF08DHC10) Discutir as questões para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira.

(PAULISTAEF08DHC11) Discutir o papel da escola e suas estratégias pedagógicas de combate ao racismo no ambiente escolar.

(PAULISTAEF08DHC12) Discutir o papel das políticas públicas afirmativas para o combate à discriminação racial.

(PAULISTAEF08DHC13) Identificar os aspectos que podem indicar a vulnerabilidade da juventude negra em contextos variados.

(PAULISTAEF08DHC14) Reconhecer a relevância de uma prática pedagógica crítico-reflexiva na ressignificação dos conceitos e valores para a afirmação das identidades étnico-raciais. (PAULISTAEF08DHC15) Analisar a historicidade dos movimentos sociais correspondentes ao enfrentamento do racismo.

(PAULISTAEF08DHC16) Participar de atividades relativas ao dia da consciência negra na escola.

Essas expectativas de aprendizagem encontram apoio na proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica na medida em que "possibilitam a mobilização em torno das questões veladas do racismo presente nas práticas sociais e educacionais no nosso país" (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 37).

No que diz respeito ao **9º ano**, verificamos que não há a presença direta do trabalho com a educação das relações étnico-raciais, como foi possível observar nos anos anteriores, **7º e 8º** anos. Há apenas duas expectativas que fazem a indução ao trabalho com a referida temática por abordarem a legislação que garante o direito aos lugares de vida, bem como a identificação da gastronomia local, religiosidade, danças, rituais e festas como integrantes do patrimônio imaterial.

(PAULISTAEF09DHC11) Consultar legislação que garante o direito à cidade e aos lugares de vida sagrados e de trabalho.

(PAULISTAEF09DHC13) Identificar aspectos relacionados à gastronomia local, às religiosidades, às danças, aos rituais, às festividades como componentes integrantes do patrimônio imaterial.

Aprofundando a reflexão sobre essas expectativas, a partir do que defendem Pereira e Paim (2018), a historiografia e a pesquisa em ensino de História ao se ocuparem com a questão dos passados sensíveis das minorias invisibilizadas pela história oficial, colaboraram com o trabalho de reconstrução dos lugares de memória que permitem aos grupos identitários a construção de vínculos com seu passado.

Nesse sentido, a noção de “dever de memória” se torna conceito teórico adequado para pensar, por exemplo, a história do passado traumático da escravidão no Brasil e as permanências sensíveis que fizeram ficar pouco visíveis negros, seus elementos afirmativos, suas práticas culturais, suas lutas e conquistas políticas e identitárias, suas religiosidades (PEREIRA; PAIM, 2018, p. 1246).

Dessa forma, corroboramos o pensamento dos estudiosos supramencionados quando eles afirmam que o Artigo 26A e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, somadas as suas disposições normativas, foram implementadas com o intuito de trazer à luz a importância dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na construção da sociedade brasileira.

É justamente com base nesse arcabouço jurídico normativo pedagógico (SILVA 2013, *apud* PAULA; GUIMARÃES, 2014, p. 437), que enfatizamos a necessidade de problematizar o currículo oficial, subverter as propostas curriculares e oportunizar outras formas de produzir conhecimento. Outros saberes precisam adentrar o espaço da sala de aula. No que se refere ao currículo de História, ratificamos o pensamento decolonial por tornar possível a proposta de desconstrução da história quadripartite, evolucionista e linear. Os/as professores/as precisam ser resistência, ser insurgentes ao mostrar outras possibilidades de produzir o saber para além do currículo instituído.

Conforme abordamos, ao inverter o currículo eurocêntrico, cujos conteúdos mais se afastam do que se aproximam dos sujeitos que estão na escola, os/as professores/as permitem que o saber e o fazer sejam indissociáveis. Nesse sentido, concordamos com Pereira e Paim (2018) quanto aos impactos que a dramaticidade de uma aula de História deve provocar nos/nas alunos/as:

O elemento dramático de uma aula de História precisa, ao ensinar os conceitos históricos – razão de ser de toda a aula –, provocar nos alunos sensações que lhes coloquem no centro do acontecimento ensinado. Essa provocação é uma maneira de aproximar o tempo da aula ao tempo do estudante; de modo que ele possa não apenas interessar-se pelo tema, mas que possa estranhar-se, sair do lugar comum e do hábito ao qual sua memória está acostumada: a violência, a tortura e o extermínio precisam aparecer com tal impacto que não se tornem algo aceitável (PEREIRA; PAIM, 2018, p. 1251).

Os saberes transformados em indignação tencionam os conhecimentos que servem ao grupo de poder, as epistemologias consideradas hegemônicas. A emoção que rememora o lugar da dor, leva ao processo de reconstrução da subjetividade e de construção da identidade. Dessa forma, urge colocar em prática um currículo intercultural, que promova a educação para as relações étnico-raciais e o respeito à diversidade de povos e culturas.

6 (RE) EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS POR MEIO DO JOGO: SUBSÍDIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE DO PROFESSOR E PROFESSORA DE HISTÓRIA

Aprender é uma forma de amar. [...] Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação (PEREIRA; GIACOMONI, 2008, p. 14).

A análise da proposta curricular de História da Rede Municipal de Ensino do Paulista revelou a ínfima presença de estudos sobre a África e os afro-brasileiros. Ausência essa que contribui para criação de estereótipos, formulação de ideias preconceituosas e equivocadas, fortalecendo perspectivas eurocêntricas sobre nosso passado. Dessa forma, conhecer a História da África é condição para compreender a formação da sociedade brasileira (CLARO, 2012).

Nesse âmbito, por serem os jogos digitais um recurso pedagógico com potencial de facilitar o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades, sendo, inclusive, considerados poderosos meios de comunicação por difundir informações. Fizemos uso dessa proposta didática desenvolvendo um jogo educacional, com temática da história africana, para ser utilizado no contexto escolar (PEIXOTO, 2016).

Por esta razão este capítulo se constitui como subsídios à prática pedagógica docente do professor e professora de História.

6.1 CONVERSANDO SOBRE O JOGO E O PRAZER DE JOGAR

Dialogamos com a literatura especializada e iniciamos nossa conversa com o/a colega professor e professora, trazendo os estudos de Joan Huizinga⁹, que se tornou conhecido pela sua percepção do papel de elementos lúdicos como parte essencial da cultura de um povo. Escrito em 1938, o seu livro, intitulado '*Homo Ludens*', é considerado um clássico da literatura no estudo de jogos. Nele, Huizinga (2000) propõe o jogo como elemento cultural, histórico, inato ao homem e fundamental a sua evolução. Considera que

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas,

⁹ Johan Huizinga (1872-1945), historiador holandês.

mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana" (HUIZINGA, 2000, p. 24).

A proposta do mencionado estudioso é analisar “o jogo como elemento da cultura”, ou seja, o quanto a cultura em si carrega um caráter de jogo. Assim como, “integrar o conceito de jogo no de cultura” (p. 3). Na condição de historiador, Huizinga (2000) usa vários exemplos históricos para mostrar a presença dos jogos na cultura através dos tempos, e como a ideia de um pensamento lúdico é fundamental para o ser humano, por isso a expressão *homo ludens*.

[...] Mas existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo. Creio que, depois de Homo faber e talvez ao mesmo nível de Homo sapiens, a expressão Homo ludens merece um lugar em nossa nomenclatura (HUIZINGA, 2000, p. 3).

Ao relacionar o jogo com a cultura, Huizinga (2000) concebeu a ideia de círculo mágico. Tal concepção refere-se a uma realidade alternativa onde a imaginação e a criatividade são desafiadas, contendo regras e normas acordadas entre os jogadores. Nele é possível esquecer o mundo real e vivenciar um novo mundo de possibilidades (Audy, 2021). Em outras palavras, Huizinga (2000) afirma que as coisas, as atitudes, tudo o que vivemos na vida cotidiana, no círculo mágico, ganha outro significado.

Conforme descreve Audy (2021), dentro do círculo mágico, cada jogador/a pode se tornar um personagem, ou seja, pode ser “um guerreiro, um duende, um construtor medieval, um viajante, assumir papéis com personalidade e habilidades diferentes das suas. Imersos em um mundo singular, é possível trabalhar conhecimentos, superar desafios, conquistar objetivos e muito mais”¹⁰.

Figura 1 – O círculo mágico



Fonte: <https://jorgeaudy.com/author/jorgekotickaudy/>. Acesso em: 05/10/21.

¹⁰ Disponível em: <https://jorgeaudy.com/2021/06/16/o-circulo-magico-huizinga/>. Acesso em: 12/08/21.

Em suma, o conceito de círculo mágico “denuncia a extraordinária natureza do jogo” (PUJOL, 2019, p. 22) porque quando o/a jogador/a entra no universo do jogo, os acontecimentos, as soluções, as coisas ganham outro significado, outro sentido ou mesmo outra função. Quando os/as jogadores/as passam pela experiência e saem desse círculo mágico, começam a enxergar o mundo de outra maneira, começam a perceber que as vivências no círculo mágico podem servir para outras situações no mundo real, isso pode estimular novas ideias, novas soluções, novas maneiras de pensar e enxergar o mundo.

[...] **Dentro do círculo do jogo**, as leis e costumes da vida cotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes.

[...] De um ponto de vista formal, não existe diferença alguma entre a delimitação de um espaço para fins sagrados e a mesma operação para fins de simples jogo. A pista de corridas, o campo de tênis, o tabuleiro de xadrez ou o terreno da amarelinha não se distinguem, formalmente, do templo ou do **círculo mágico**.

[...] De nosso ponto de vista, **o mais importante é o lugar onde o jogo é executado**. Geralmente é um simples círculo, *dyutamandalam*, traçado no solo. **O círculo enquanto tal, todavia, reveste-se de um significado mágico** (HUIZINGA, 2000, p. 13, 18, 45). **(Grifos nossos)**

Conforme descrito, Huizinga (2000) afirma que o jogo é um elemento presente na cultura e permeia todas as esferas da vida humana. Nessa perspectiva, ele relaciona jogo à ideia de teatro, de brincar, de competir, de dançar, de tocar, de cultuar, de festejar etc., ou seja, momentos de subterfúgio da vida real. Argumenta que geralmente relacionamos jogo como algo infantil, no entanto, ele mostra que o jogo permeia várias outras esferas das relações humanas, e que o jogo não só faz parte da nossa vida quando somos crianças, mas também quando adultos. Portanto, o lúdico é entendido como uma “função humana essencial, como fator agonístico presente desde a linguagem até as mais complexas formas de relações sociais” (PUJOL, 2019, p. 16).

Nesse sentido, Huizinga (2000) nos leva a compreender que a vida é um jogo. Como bem escreveu Vitor Pujol (2019, p. 17), “ao ler o livro *Homo Ludens* a sensação de que tudo em nossa sociedade é jogo, fica latente”. As expressões em que usamos a palavra jogo, no nosso dia a dia, começam a fazer sentido, a exemplo do jogo de sedução e de frases como: *você está brincando comigo!*

Desse modo, começamos a perceber como o jogo e as regras permeiam as várias práticas da vida humana. Inclusive, é possível identificar a representação do jogo na sala de aula: o espaço é o ambiente de ensino, as regras estabelecidas entre o/a professor/a e os/as alunos/as, a representação de papéis sociais, tais como o papel do professor e o papel do aluno.

De acordo com Huizinga (2000), o jogo significa a evasão temporária do cotidiano. Durante o jogo a alegria predomina porque, quando se está jogando, faz-se presente a tensão,

o desafio, porém como algo positivo, através do sentimento prazeroso, despertando emoções que são inerentes ao ser humano.

Segundo o referido pesquisador, “o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada” (p. 9). O jogo é impossível de ser feito por obrigação, ou seja, a pessoa não consegue jogar de maneira obrigada. Quando alguém participa de um jogo por obrigação, quando ela não quer jogar, mesmo assim é forçada a isso, o máximo que faz é uma imitação porque não está interessada em jogar, então, ela faz de qualquer jeito, sem empolgação. Nesse sentido, o jogo como atividade voluntária, como livre escolha e interesse vai de encontro ao jogo por obrigação.

Quando pensamos nessa relação do jogar contra a vontade, é possível refletir sobre o uso do jogo nos ambientes escolares. Como lidar com o jogo nos espaços escolares sem torná-lo enfadonho, obrigatório? Como pensar um jogo pedagógico, sem que ele seja maçante a ponto do/a aluno/a não querer jogar ou se sentir obrigado/a a participar do jogo, não jogar por liberdade, por livre e espontânea vontade e desejo de estar ali?

Conforme descrito anteriormente, Huizinga (2000) afirma que o jogo obedece ao princípio de liberdade, ou seja, somos livres para jogar, dessa forma, jogamos porque queremos, porque sentimos prazer ao jogar. Logo, essa relação de prazer com o jogo é importante porque estabelecemos relações de jogo na nossa vida, seja como nos relacionamos com as pessoas, ou como lidamos com diversos aspectos da nossa vida cotidiana.

Ao refletirmos sobre a proposta do jogo pedagógico, levando-se em consideração o princípio de liberdade, de livre escolha, de jogar voluntariamente, é possível constatar que tal material pedagógico normalmente é pensado para que os/as alunos/as aprendam jogando. A questão é que quando os/as alunos/as têm obrigação de aprender muitos conteúdos jogando, o jogo pode se tornar enfadonho. As regras do jogo podem se tornar didáticas demais a ponto de os/as alunos/as não se envolverem no prazer do jogar. O jogo deixa de ser uma possibilidade de aplicar conhecimentos aprendidos, por ter sido utilizado como elemento para adquirir conhecimento. Isso não significa que durante o jogo os/as alunos/as não aprendam o que foi vivenciado em sala de aula. Certamente em qualquer jogo o aprendizado acontece, mas pensar o jogo para que os/as alunos/as aprendam com ele pode torná-lo maçante.

O ideal é pensar o jogo para que os/as alunos/as apliquem o que foi aprendido em sala de aula, porque nessa lógica de aplicação, o jogo pode ser um ambiente muito mais complexo, onde o/a aluno/a pensa nos assuntos que aprendeu anteriormente, ou seja, o jogo viria depois de uma série de conhecimentos. Em suma, Huizinga (2000) defende o jogar com liberdade, sem a necessidade de ter que aprender algo com isso, mas sim jogar pela importância do jogo.

Costa, Santos e Xavier (2015, p. 115) chamam atenção para a distinção que há entre jogos educativos e jogos educacionais. Os primeiros muitas vezes “desengajam o usuário por terem que cumprir o papel de ensinar algum conteúdo específico, assemelhando-se à sala de aula tradicional, ainda que mediante a tela do computador”. Já os jogos educacionais não têm como objetivo ensinar conteúdos escolares, embora possa ser utilizado com essa finalidade por estimularem o “engajamento, ludicidade e motivação” dos/as alunos/as. Isso porque tem sido frequente o uso de jogos comerciais na sala de aula como recurso didático, sendo, por isso, caracterizados como jogos educacionais.

O fato de termos jogos comerciais auxiliando os alunos em sala não os fazem educativos, mas poderíamos nomeá-los de educacionais neste contexto de escola, especificamente. Porque apesar destas palavras parecerem sinônimas, educativo e educacional, nesta proposta de conceitualização podem adquirir outros sentidos. A palavra ‘educativo’ – adjetivo formado por educar + sufixo ivo, que significa modo de ser, confere o sentido de: modo de educar, de instruir alguém. E quando passamos para a palavra educacional, também adjetivo formado por educação + al, temos uma conotação mais ampla que remete apenas ao que é pertinente à educação, sem focar no modo como isso deve ser feito. Isso justificaria os jogos que não são educativos nas salas de aulas, auxiliando nos processos de aprendizagem dos alunos com mais engajamento, ludicidade e motivação. Em suma, os jogos educacionais não teriam o papel de ensinar algum conteúdo específico, enquanto os jogos educativos trazem essa premissa (ALEXANDRE & SABBATINI, 2013, p. 8-9 *apud* COSTA; SANTOS; XAVIER, 2015, p. 115).

No que tange a característica do jogo que o diferencia da vida cotidiana, Huizinga (2000, p. 10) defende a ideia de que “o jogo não é vida "corrente" nem vida "real". Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida "real" para uma esfera temporária de atividade com orientação própria”. Como o jogo não é vida cotidiana, podemos considerá-lo como um momento de fuga da realidade, não no sentido de querer fugir dos problemas, mas sim de ser um recorte, uma fuga da lógica da vida real. Dessa forma, o jogo é algo que utilizamos quando desejamos sair um pouco do cotidiano, da nossa realidade.

Essa proposta de não ser vida cotidiana, não é uma proposta de opor o jogo a ideia de seriedade. Muitas vezes achamos que o jogo é divertido, e que o oposto do jogo é a seriedade. Huizinga (2000) afirma que não, que a seriedade não se opõe à diversão, uma vez que só é possível jogar de maneira séria. Logo, quando jogamos, é com seriedade, compenetrados/as, atentos/as ao que estamos fazendo. Isso tudo tem relação com a liberdade e o desejo de jogar.

Em nossa maneira de pensar, o jogo é diametralmente oposto à seriedade. À primeira vista, esta oposição parece tão irreduzível a outras categorias como o próprio conceito de jogo. Todavia, caso o examinemos mais de perto, verificaremos que o contraste entre jogo e seriedade não é decisivo nem imutável. É lícito dizer que o jogo é a não-

seriedade, mas esta afirmação, além do fato de nada nos dizer quanto às características positivas do jogo, é extremamente fácil de refutar. Caso pretendamos passar de "o jogo é a não-seriedade" para "o jogo não é sério", imediatamente o contraste tornar-se-á impossível, pois certas formas de jogo podem ser extraordinariamente sérias. [...] Os jogos infantis, o futebol e o xadrez são executados dentro da mais profunda seriedade, não se verificando nos jogadores a menor tendência para o riso (HUIZINGA, 2000, p. 8).

Outro ponto a destacar refere-se à satisfação na realização do jogo, ou seja, a satisfação dá-se ao jogar e não no final do jogo. Muitos acreditam que a importância do jogo é o ganhar, é chegar até o fim. No entanto, o final do jogo, na verdade, não proporciona prazer, visto que o prazer acontece durante o jogo, é o momento do jogo em si. Assim sendo, pensar nesse processo do ato do jogar, é importante quando criamos um jogo pedagógico, por exemplo. É importante refletir como o jogo vai ser utilizado pelos/as alunos/as, porque não há a intenção, ou melhor, o desejo de chegar no final do jogo para sentir prazer, mesmo estando ciente de que o ato de jogar é um processo de prazer.

Esse contexto do jogo pedagógico nos leva a refletir também sobre a relação do jogo com as premiações. É frequente professores/as, que trabalham com jogo em sala de aula, ficarem preocupados/as com a premiação que darão para os/as alunos/as, após o término do jogo. Entretanto, a recompensa não é o objetivo do jogo em si, e nem sempre é importante, uma vez que o valor está na realização do jogo pedagógico, por ser o momento que retiramos os/as alunos/as de sua vida cotidiana, oportunizando-lhes a vivência de outras experiências e aprendizagens.

Conforme Huizinga (2000), o jogo é jogado até o fim dentro de certos limites de espaço e de tempo. É importante atentar para essa característica tanto para criar quanto para analisar jogos. Nessa relação espaço-tempo, o pesquisador vai afirmar algo interessante que é: enquanto o jogo acontece, tudo é movimento, tudo é mudança, ou seja, durante o processo do jogo, muita coisa pode acontecer. O jogo é um produtor de novidade. Nunca sabemos o que irá acontecer no próximo minuto do jogo. Essa relação de mudança, de alteração, de novidade faz com que o jogo seja sempre novo. Essa, inclusive, é uma das características de atração ao jogo. No entanto, chega um momento em que o jogo finaliza. A expectativa leva o/a jogador/a a pensar como será o final da partida que ele/a está jogando. Essa lógica perpassa pela necessidade das regras no jogo.

Dessa forma, pensar na ideia de fim, é entender que o jogo tem um início, tem um processo e que ele precisa ter um final. Às vezes, o jogo termina muito rápido, o que acarreta a criação de estratégias, durante o jogo, para prolongar o seu final porque o desejo é continuar

jogando. É comum os/as jogadores/as criarem estratégias para que o jogo não acabe, isso é uma tentativa de manter a sensação de prazer por estar jogando.

Esse contexto leva a problematização levantada por Huizinga (2000): Se todo jogo acaba, como ele se fixa na cultura? O autor faz questão de não usar o jogo como elemento na cultura, como uma coisa a mais na cultura, mas como elemento da cultura, ou seja, como algo importante que constitui a ideia de cultura. Huizinga (2000) afirma que o jogo se fixa na cultura pela memória, pela sua transmissão, ou seja, o/a jogador/a além de vivenciar o jogo, normalmente fala sobre o jogo. De maneira geral, costumamos compartilhar as nossas experiências de jogo com outras pessoas, isso é essencial para criarmos a noção de tradição e para que o jogo possa se repetir.

Outra coisa importante para refletirmos sobre a ideia do jogo se fixar na cultura, é o fato dele ter a capacidade de ser repetido em virtude das regras e de ser feito num tempo e espaço definidos, ou seja, os/as jogadores/as sabem quando tem início e quando finaliza a partida do jogo. Dessa forma, o jogo tem limitação física e cronológica. Assim como também está limitado no espaço, visto que os/as jogadores/as sabem onde é o lugar do jogo. O espaço definido para o jogo pode ser real e concreto, assim como pode ser um espaço imaginário. No que tange a repetição, a partida de um jogo não será a mesma, então, de certa forma, o jogo se repete sem se repetir. Essa experiência faz com que os/as jogadores/as queiram jogar de novo, ou seja, jogar repetidas vezes, o que acaba criando um hábito. Apesar de o jogo ser algo extra cotidiano, esse hábito acaba fixando o jogo na ideia de cultura porque a repetição se fixa na memória.

O jogo inicia-se e, em determinado momento, "acabou". Joga-se até que se chegue a um certo fim. Enquanto está decorrendo tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação. E há, diretamente ligada à sua limitação no tempo, uma outra característica interessante do jogo, a de se fixar imediatamente como fenômeno cultural. Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, toma-se tradição. Pode ser repetido a qualquer momento, quer seja "jogo infantil" ou jogo de xadrez, ou em períodos determinados, como um mistério. Uma de suas qualidades fundamentais reside nesta capacidade de repetição, que não se aplica apenas ao jogo em geral, mas também à sua estrutura interna. Em quase todas as formas mais elevadas de jogo, os elementos de repetição e de alternância (como no *refrain*) constituem como que o fio e a tessitura do objeto (HUIZINGA, 2000, p. 11).

Ainda sobre a definição de espaço, Huizinga (2000) cita uma série de espaços de jogo, o que nos possibilita pensar como ele amplia a noção de jogo.

A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc., têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial (HUIZINGA, 2000, p. 11).

Nesse trecho é possível ter a percepção da abrangência do que Huizinga (2000) pensa como jogo. Ele inclui o tribunal como uma proposta de jogo, primeiro porque o direito vai beber da fonte do jogo.

A possibilidade de haver um parentesco entre o direito e o jogo aparece claramente logo que compreendemos em que medida a atual prática do direito, isto é, o processo, é extremamente semelhante a uma competição, e isto sejam quais forem os fundamentos ideais que o direito possa ter (HUIZINGA, 2000, p. 59).

Segundo, por perceber elementos lúdicos, ou seja, uma série de rituais, que têm origem nos sistemas primitivo de contrato de obrigação, a ideia do litígio, da disputa judiciária, a figura do juiz, do árbitro que vai dizer quem ganhou. O espaço fechado do tribunal que tem a ver com a relação de pensar o jogo como espaço e tempo definidos. “Na Grécia, o litígio judiciário era considerado um *agon*, uma competição de caráter sagrado submetida a regras fixas, na qual os dois adversários invocavam a decisão de um árbitro” (HUIZINGA, 2000, p. 59).

O processo jurídico se originou de uma competição de jogos. “Quem diz competição, diz jogo. O lúdico e o competitivo, elevados àquele plano de seriedade sagrada que toda sociedade exige para sua justiça, continuam ainda hoje sendo perceptíveis em todas as formas da vida jurídica” (p. 59). O espaço é a corte, as regras do ambiente, parece quase uma arena, tem os aspectos estéticos da figura do juiz, da toga, da peruca, que pode remeter a um ser que está desvinculado da realidade natural, o martelo, enfim, há vários elementos lúdicos, no processo de litígio, jurídico.

Em suma, Huizinga (2000) afirma que o jogo tem o poder de criar mundos temporários dentro de um mundo habitual, ou seja, a vivência de uma realidade temporária dentro da lógica cotidiana.

No que diz respeito às características formais do jogo, todos os observadores dão grande ênfase ao fato de ser ele desinteressado. Visto que não pertence à vida "comum", ele se situa fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e dos desejos e, pelo contrário, interrompe este mecanismo. Ele se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização. É pelo menos assim que, em primeira instância, o ele se nos apresenta: como um intervalo em nossa vida cotidiana. Todavia, em sua qualidade de distensão regularmente verificada, ele se torna um acompanhamento, um complemento e, em última análise, uma parte integrante da vida em geral. Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida toma-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural (HUIZINGA, 2000, p. 10).

Huizinga (2000) defende a ideia de jogo como um ambiente de liberdade, porém com regras. Há o domínio da evasão da vida real, sendo que com começo e fim. “Além de criar ordem, o jogo é a ordem” (PUJOL, 2019, p. 21). A princípio parece estranho associar jogo à ordem, uma vez que os/as jogadores/as, quando estão jogando, estão alegres, se divertindo, aproveitando o momento de prazer. Por isso, temos a sensação de que o jogo seja o oposto da ideia de ordem, dado que se costuma associar ordem como oposição à ideia de liberdade.

No entanto, conforme descrito, essa ideia de ordem está relacionada com as regras que o jogo possui. Segundo o autor, todo jogo também precisa ter regras porque são elas que dão coerência e sentido ao jogo. “Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que “vale” dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão” (p. 12).

As regras também são responsáveis por proporcionar o deslumbramento, a sensação de que o/a jogador/a está mergulhando em algo novo, que é a criação de um novo mundo, de um novo tempo e espaço. Dessa forma, o/a jogador/a sente-se fascinado/a pelo jogo. Huizinga (2000) afirma também que as regras, por serem as responsáveis pela organização do jogo, vão proporcionar uma experiência estética, que é sensorial e que atrai visualmente, sonoramente e motoramente o/a jogador/a.

Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. E aqui chegamos a sua outra característica, mais positiva ainda: ele cria ordem e é ordem. Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta “estraga o jogo”, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor (HUIZINGA, 2000, p. 11).

Além disso, as regras do jogo também levam o/a jogador/a a mergulhar num ambiente de tensão, ou seja, mobiliza adrenalina no corpo, novas formas de entender e organizar esse novo corpo enquanto se está jogando, isso tem a ver com a experiência estética, mas também com a experiência ética, que é como o/a jogador/a vai se comportar no jogo, como vai se relacionar com o jogo.

[...] embora a beleza não seja atributo inseparável do jogo enquanto tal, este tem tendência a assumir acentuados elementos de beleza. A vivacidade e a graça estão originalmente ligadas às formas mais primitivas do jogo. É neste que a beleza do corpo humano em movimento atinge seu apogeu. Em suas formas mais complexas o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe. São muitos, e bem íntimos, os laços que unem o jogo e a beleza (HUIZINGA, 2000, p. 9).

Em suma, Huizinga (2000) ressalta o elemento da tensão, visto que o jogo vai ter um objetivo, para alcançá-lo, os/as jogadores passarão por teste de capacidade e de ética porque o desafio é alcançar o objetivo dentro das regras estabelecidas. Nesse sentido, o aspecto positivo do jogo é justamente fazer o/a jogador/a alcançar o sucesso, porém dentro das regras determinadas. Com isso, o jogo serve como teste de ética.

Embora o jogo enquanto tal esteja para além do domínio do bem e do mal, o elemento de tensão lhe confere um certo valor ético, na medida em que são postas à prova as qualidades do jogador: sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem e, igualmente, suas capacidades espirituais, sua "lealdade" (HUIZINGA, 2000, p. 12).

Dentro dessa lógica da experiência ética e da relação com as regras, Huizinga (2000) discute a questão do “quebrar as regras”. Como é que os/as jogadores/as lidam com a quebra das regras, e com os/as jogadores/as que costumam quebrar as regras no meio do jogo?

O conceituado historiador cita, entre aqueles/as que quebram as regras, dois tipos de jogadores/as: o “desmancha prazeres” e o “desonesto”. Ele afirma que esses/as jogadores/as lidam com a quebra de regras do jogo de maneiras diferentes. O/A desmancha prazeres é aquele/a jogador/a que costuma, ao alterar ou quebrar a regra, terminar com o jogo. O jogo se finda porque ele/ela, o/a jogador/a, desmancha o prazer do jogo. O/A desonesto/a é aquele/a que quebra a regra para tentar vencer ou para tentar conseguir fazer algo do jogo do qual ele/ela não está conseguindo fazer. Esses dois tipos de jogadores/as provocam reações diferentes no jogo. Nesse sentido, Huizinga (2000) discute a diferença entre quebrar regra para tornar o jogo mais interessante, para que o/a jogador/a consiga continuar jogando; e quebrar a regra para acabar o jogo, mesmo que seja para o/a jogador/a vencer, mas nesse vencer esse/a jogador/a finaliza o jogo.

O jogador que desrespeita ou ignora as regras é um "desmancha-prazeres". Este, porém, difere do jogador desonesto, do batoteiro, já que o último finge jogar seriamente o jogo e aparenta reconhecer o círculo mágico. É curioso notar como os jogadores são muito mais indulgentes para com o batoteiro do que com o desmancha prazeres; o que se deve ao fato de este último abalar o próprio mundo do jogo. Retirando-se do jogo, denuncia o caráter relativo e frágil desse mundo no qual, temporariamente, se havia encerrado com os outros. Priva o jogo da ilusão — palavra cheia de sentido que significa literalmente "em jogo" (de *inlusio*, *illudere* ou *inludere*). Torna-se, portanto, necessário expulsá-lo, pois ele ameaça a existência da comunidade dos jogadores (HUIZINGA, 2000, p. 12).

Em síntese, a oposição entre o/a desmancha prazeres e o/a desonesto/a, dá-se no seguinte sentido: o primeiro quer vencer, finalizar logo o jogo, quer dar conta do jogo e quer ser o/a melhor. Já o/a desonesto/a encontra outros caminhos para lidar com essa forma de vencer. Huizinga (2000) nos leva a refletir, então, que o/a jogador/a não quebra a regra do jogo só para

ganhar, mas também, às vezes, isso acontece para produzir novas experiências, para que o jogo se estabeleça de outra forma ou, até mesmo, para que o jogo continue por mais tempo, ou seja, se prolongue. Dessa forma, existem vários motivos pelos quais o/a jogador/a pode querer quebrar as regras do jogo. Um deles pode ser a tentativa de potencializar o jogo, provocar a sua continuidade ou, talvez, uma novidade que torne o jogo ainda mais interessante. Quebrar a regra pode ser entendido não só como uma questão de vencer ou de conseguir jogar, mas também, de tornar o jogo mais interessante para os/as jogadores/as.

Em suma, as regras do jogo são extremamente necessárias. O jogo somente é um espaço de criatividade por causa das regras, contudo, elas podem ser quebradas. O jogo não tem essa rigidez na qual, se a regra for quebrada, o/a jogador/a vai ser abolido/a do jogo, apesar de alguns jogos terem penalidades específicas para os/as jogadores/as que quebrarem as regras. Isso também faz parte da diversão e do processo do jogo.

A última característica inclui o poder do jogo de contribuir para a formação de grupos.

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. **Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes** (HUIZINGA, 2000, p. 13). (Grifo nosso)

O referido pesquisador afirma que a formação de grupo está relacionada com o fato de o/a jogador/a ter a sensação, durante o jogo, de que está fazendo uma troca particular com o/a outro/a jogador/a. Dessa forma, o/a jogador/a tem a sensação de intimidade com seu parceiro/a de jogo, uma relação de cumplicidade. Depois que o jogo acaba, é como se o/a jogador/a compartilhasse o segredo, algo que aconteceu entre ambos e que os/as outros/as jogadores/as não fizeram parte disso. Essa sensação de segredo faz com que os/as jogadores/as se sintam separadamente juntos, porque eles/as têm as suas vidas cotidianas separados/as, mas com a sensação de que algo os conecta, de que partilham algo importante entre si. Isso traz uma característica importante do jogo que é o aprender a trabalhar no coletivo, o sentido de comunidade. O jogo é, de fato, uma ferramenta muito importante quando falamos do seu uso em outros ambientes, a exemplo da escola. O jogo é uma ferramenta potente, importante para valorizar a relação de grupo e para estimular a sensação de grupo entre as pessoas que estão jogando.

As comunidades de jogadores geralmente tendem a tornar-se permanentes, mesmo depois de acabado o jogo. É claro que nem todos os jogos de bola de gude, ou de bridge, levam à fundação de um clube. Mas a sensação de estar "separadamente juntos", numa situação excepcional, de partilhar algo importante, afastando-se do resto do mundo e recusando as normas habituais, conserva sua magia para além da duração de cada jogo (HUIZINGA, 2000, p. 13).

Uma das questões que traz essa sensação de grupo tem a ver com a segunda característica que aborda o jogo como não ser vida cotidiana. Como o jogo não é vida cotidiana, os/as jogadores/as precisam estabelecer uma nova lógica, construir um novo mundo, no momento do jogo, ou seja, um novo tempo e um novo espaço. Nessa construção de um novo mundo, os/as jogadores/as acabam criando suas próprias regras ou estabelecendo as regras do jogo. Todos/as que estão ali vivenciando o jogo têm domínio sobre essas regras ou as conhecem.

O fato de o jogo criar esse novo espaço e todos/as compartilharem dessas regras, entenderem como elas surgiram, como elas estão se desenvolvendo, faz com que os/as jogadores/as se sintam mais unidos/as e dominem o que estão fazendo. Nesse sentido, o/a jogador/a precisa entender o que faz parte do jogo: Por que ele/a está jogando? O que precisa ser estabelecido nesse jogo? Essa é, então, a última característica que Huizinga (2000) nos apresenta: o jogo como possibilidade de formar grupos, criar comunidades e trazer a sensação prazerosa de conexão com o outro.

6.2 O JOGO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A maioria das escolas públicas brasileiras não possuem infraestrutura adequada para seu funcionamento. Essa carência de condições escolares acaba reverberando na sala de aula, visto que os/as docentes, na maioria das vezes, não possuem materiais adequados para sua prática pedagógica. Logo, acaba predominando o “ensino qualificado pejorativamente de ‘tradicional’”, onde a retórica acaba prevalecendo (COSTA, 2015, p. 22). Dessa forma, por ser a História um componente curricular no qual há predominância da aula expositiva e em que os conteúdos trabalhados estão distantes da realidade dos/as alunos/as, seu ensino leva parte dos alunos/as a considerarem a aula de história monótona, repleta de datas, de acontecimentos e nomes de personalidades históricas.

Nesse sentido, pensando na importância da construção de aprendizagens significativas em História, Fermiano (2005, p. 1) diz que é urgente “repensar as aulas e estratégias de ensino que se utilizam apenas de verbalismo e questionários”. Por sua vez, Seffner (2018, p. 42) afirma que a aprendizagem significativa em história precisa estar em sintonia com as vivências dos/as alunos/as, ou seja, as ocorrências do tempo presente são possibilidades de caminhos a serem

trilhados para o que será estudado sobre o passado¹¹. De tal modo, a variedade de fontes para o ensino de história amplia a capacidade de interesse e envolvimento dos/as alunos/as, além de valorizar o trabalho do/a docente. Segundo o referido pesquisador,

o ensino de história será sempre em grande medida exterior aos alunos, vai falar de tempos e lugares distantes. Mas ele precisa, em vários outros momentos, ser mobilizado para o estudo e compreensão das redes sociais em que os alunos estão incluídos (SEFFNER, 2018, p. 27).

Aliado a isso, o crescente uso de celulares pelos/as alunos/as tem gerado conflito em sala de aula porque estes ficam mexendo no aparelho durante a aula e o/a professor/a pede para que guardem o referido dispositivo de comunicação. Em geral, o uso do celular em sala de aula com fins pedagógicos é pouco adotado.

No Estado de Pernambuco, a Lei nº 15.507, de 21 de maio de 2015 proíbe a utilização de aparelhos celulares nas salas de aulas, bibliotecas e outros espaços de estudos das instituições de ensino públicas e particulares¹². A exceção está no uso pedagógico, com autorização do professor/a. Sobre isso, Costa (2019, p. 183) afirma que é preciso “extirpar a cultura do “não pode” nas escolas” para que as tecnologias possam ser utilizadas para além do social, “investindo esforços em descobrir e (re)construir possíveis usos profissionais”. Ainda citaremos Costa (2019) por ela problematizar os usos das tecnologias nas aulas de História:

O que falta para que se alcance um nível maduro de uso da tecnologia digital no ensino de História? Por nível maduro entendo uma forma crítica que pode e deve, inclusive, estar somada às práticas não digitais que tantas vezes também enriquecem a construção de saberes escolares. Ganhar-se-ia muito se as políticas de currículo, as políticas de formação docente e as políticas – sensíveis – de escuta dos discentes remassem para o lado de construção dessa perspectiva crítica de não substituição de um meio pelo outro, mas de troca (Costa, 2019, p. 184).

É importante salientar que o livro didático ainda é o principal instrumento de ensino utilizado durante a aula. Sobre isso, Seffner (2018, p. 22) argumenta que a prática do ensino de história precisa ir além do uso do livro didático e estar em sintonia com as exigências do “tempo presente”.

Esse contexto mostra o quanto tem sido necessário pensar em estratégias de ensino que motivem e façam os/as alunos/as se interessarem pelo ensino de história. É o que também defendem Antoni e Zalla (2018, p. 113), ao afirmarem que as atuais demandas escolares têm

¹¹ Sobre isso, Seffner (2018, p. 32) afirma que é “importante orientar o aluno a verificar recorrências, mudanças e permanências dentro de cada situação estudada”.

¹² Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4207>

levado professores/as a buscarem estratégias de “ensino adequadas às novas linguagens e tecnologias”, com o intuito de “construir aprendizagens significativas a partir de situações de interação”.

Dessa forma, o jogo tem sido utilizado como recurso didático-pedagógico por ser considerado um grande aliado no processo de construção do conhecimento. “Concorre para esta eficácia o fato de crianças e adolescentes geralmente estarem familiarizados com variadas modalidades de jogos e competições no ambiente extra escolar” (ANDRADE, 2007, p. 93).

Ao definir o termo gamificação, Zanoni (2016) diz que tal método faz uso de experiências de jogos em situações cotidianas de não jogo com o objetivo de engajar e motivar pessoas na realização de uma tarefa, de maneira prazerosa. É possível verificar estratégias e métodos de jogos na prática docente quando recompensamos “com estrelinhas aquela criança que executa com correção uma determinada tarefa, ou ainda uma gradação de dificuldade em um ditado ortográfico” (p. 39).

O uso da gamificação como recurso pedagógico possibilita a aprendizagem através do “desafio, prazer e entretenimento, potencializa o desenvolvimento de habilidades cognitivas, tais como planejamento, memória e atenção. As habilidades sociais também são desenvolvidas, a saber: comunicação, assertividade, resolução de conflito etc” (ZANONI *apud* ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 76-77).

É nesse contexto que tem se tornado cada vez mais frequente a inclusão de jogos nos planejamentos das aulas, no sentido de diversificar e potencializar a prática do ensino de História (MEINERZ, 2018).

Nesse sentido, “o jogo, como prática cultural”, estimula a integração social, cuja ludicidade proporciona a construção do conhecimento histórico (MEINERZ, 2018, p. 73). Ou seja, a utilização do jogo em sala de aula, além de despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo abordado, pode levá-los/as “à busca de maiores informações sobre o período histórico” (COSTA; SANTOS; XAVIER, 2015, p. 119).

O jogo tem sido considerado e utilizado como estratégia pedagógica capaz de proporcionar a aprendizagem histórica de maneira lúdica e ao mesmo tempo séria ao requerer dos/as alunos/as “a destreza, a concentração, a intuição, a cooperação, estimular a competição criando a sensação de um espaço livre de regras e de imposições” (ANDRADE, 2007, p. 103). Sendo “a aula de História um espaço de integração e de experimentação”, onde a diversidade de saberes e fazeres é possível, torna-se cada vez mais viável o uso do jogo como recurso favorável ao processo de ensino-aprendizagem (MEINERZ, 2018, p. 74).

Contudo, Fermiano (2005) e Meinerz (2018) alertam que a proposta do uso do jogo em sala de aula não significa fazer desse instrumento didático-pedagógico o salvador do ensino de História ou pretender que o jogo venha a substituir outras metodologias. Ao contrário, a recomendação é fazer uso das potencialidades que o jogo oferece no sentido de ser mais um instrumento de trabalho a ser utilizado com o objetivo de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem, ao dinamizar a aula de história, bem como ao motivar e facilitar o aprendizado dos/as alunos/as.

Segundo Costa, Santos e Xavier (2015, p. 118), é importante frisar que, assim como os demais recursos didático-pedagógicos, a utilização do jogo em sala de aula requer “a necessidade de problematização, desconstruindo e/ou aprofundando certos itens que, na primeira vista, podem ser classificados como “problemáticos” do ponto de vista historiográfico”, uma vez que nem sempre os jogos são construídos tendo o compromisso “com os sentidos de verdade e de tempo que o discurso historiográfico pressupõe” (COSTA, SANTOS e XAVIER, 2015, p. 122). Muitos são desenvolvidos com base no enredo ficcional, visando tão somente o entretenimento.

É o que também argumenta Peixoto (2016) a respeito dos jogos digitais comerciais tendo como referência a temática histórica. Segundo o referido professor-pesquisador,

nos jogos desenvolvidos com objetivo comercial, existem práticas, mas empresariais, que os conformam dentro desses limites. [...] Como uma empresa capitalista como qualquer outra, tem por objetivo a geração de capital e lucro, nesse caso por meio do desenvolvimento de jogos digitais. [...] Portanto, para uma empresa do porte da Ubisoft, a prioridade no desenvolvimento do jogo é que ele seja um ótimo entretenimento, mesmo que com o sacrifício de uma verossimilhança histórica no roteiro, em caso de jogos baseados em temáticas históricas. Ou seja, a prioridade nessa indústria é com a jogabilidade. De nada adiantaria para ela, produzir um jogo com grande realismo, fidelidade histórica e consonância com a historiografia atual, e o jogo ser ruim e não vender (p. 39-40).

Dessa forma, o jogo como estratégia pedagógica para o ensino de História, além de promover a aprendizagem necessária para a construção do conhecimento, tem diversas outras possibilidades de uso:

Especificamente no ato educativo escolar, o jogo pode atender a distintos objetivos, desde uma sondagem ou revisão de conteúdos formais e de saberes informais, até o manuseio mais sofisticado de conceitos, a visualização concreta de processos complexos ou abstratos, e ainda o diagnóstico avaliativo do conhecimento dos alunos. Podemos propor o jogo na sua experimentação individual ou grupal (MEINERZ, 2018, p. 78).

Nesse âmbito, desenvolvemos um jogo educacional digital¹³ por ter ampla aceitação entre os/as adolescentes, visto que a grande maioria faz uso do celular e/ou computador e tem acesso à internet. Salientamos que o jogo foi desenvolvido em formato de aplicativo, cujo download poderá ser realizado gratuitamente por qualquer professor/a ou estudante do Brasil, no Google Play Store, para uso no celular ou então poderá ser realizado download no computador. Concordamos com Lopes (2016, p. 143), quando afirma que “antes do jogador aprender com o jogo, ele aprende sobre o jogo”, nesse sentido, iremos descrever os elementos e a mecânica do jogo para que sua implementação seja efetivada da melhor maneira possível.

Ao abordarmos o reino do Congo no nosso jogo digital tivemos como objetivo dialogar com a perspectiva decolonial, referencial teórico desta pesquisa. Isso porque o currículo eurocentrado que predomina nas escolas, pouco dialoga com a História da África, como prevê a Lei 10.639/2003. Dessa forma, concordamos com Costa, Santos e Xavier (2015, p. 121) quando afirmam que “a crítica à monocultura do tempo linear no ensino de História pode possibilitar a emergência de outras histórias possíveis – poderiam os games contribuir nessa emergência?”.

Por acreditarmos que sim, desenvolvemos um jogo educacional digital chamado *Arokin: Desvendando Reinos*. Conforme adiantamos, esse jogo aborda a história do reino do Congo. Nossa ideia foi produzir um jogo que possa servir como “um incremento positivo nas relações étnico-raciais nas escolas e para além delas” (GROSSIO; MACHADO; MOCELIN, 2020, p. 3049).

Nesse sentido, a proposta de criação do jogo digital surgiu com o objetivo de contribuir com a valorização da identidade negra, bem como promover a diversidade étnico-racial de maneira que os/as alunos/as negros/as possam se sentir representados/as e instigados a ampliarem seus conhecimentos sobre a ancestralidade negra através da História da África (GROSSIO; MACHADO; MOCELIN, 2020). Com esse intento, procuramos dar visibilidade à importância feminina ao longo da História colocando como protagonista da trama uma mulher negra, a profetisa *Kimpa Vita*, considerada a mãe da unidade africana por ter liderado a unificação do reino congolês.

¹³ “Estima-se, segundo pesquisas feitas até 2013 pelo IBGE, que existem no Brasil mais de 115 milhões de usuários de telefone celular, dos quais cerca de 53 milhões de crianças menores de 10 anos. Segundo essa mesma pesquisa, os celulares são os principais meios de acesso à internet no país” (LOPES, 2016, p. 126).

Dessa forma, desenvolvemos junto à startup de tecnologia Cordel¹⁴, embarcada¹⁵ no Porto Digital, e fundada por jovens egressos do ensino médio de escola pública, um jogo direcionado para alunos/as do 7º ano, anos finais do ensino fundamental. O game discute e dialoga com a história da África, mais precisamente com o reino do Congo, conforme anunciado, na perspectiva de utilizar a representatividade para enfrentar o racismo dentro da escola ou fora dela.

O jogo se passa em um museu, cuja estética foi inspirada no museu da Abolição¹⁶. A missão dos/as estudantes é resolver os quebra-cabeças distribuídos em formato de tarefas pelo cenário, com a finalidade de realizar a manutenção do espaço cultural, que esteve esquecido, a fim de desvendar a personagem escondida ao final da fase. Para isso, os/as jogadores terão a ajuda do personagem *Arokin*, que na cultura africana é um narrador de crônicas do povo. No jogo ele estará desempenhando o papel de contador das histórias relacionadas às culturas dos reinos africanos, que são representados por artefatos espalhados pelo cenário. O reino escolhido para esta etapa foi o *reino do Congo*. O enredo do jogo apresenta aspectos da história, cultura e costumes do reino mencionado.

A intenção dessa proposta didática é que o jogo *Arokin: Desvendando Reinos* seja disseminado e utilizado como ferramenta pedagógica engajante e que esteja na realidade do/a estudante a fim de promover aprendizados tangenciais¹⁷.

6.3 APONTAMENTOS SOBRE O REINO DO CONGO: SUBSÍDIOS À PRÁTICA DOCENTE

O relativo desconhecimento sobre a história e a cultura africanas é um dos problemas a ser superado pela historiografia brasileira a respeito da escravidão, visto que as pesquisas consideram os africanos apenas na condição de escravos (SOUZA; VAINFAS, 1998). Sobre isso Stéphanie Correia (2012) afirma que a maioria das pesquisas procuram compreender o

¹⁴ <https://somoscordel.com.br/>

¹⁵ Embarcar no Porto Digital significa começar a fazer parte da rede do parque tecnológico, ou seja, empresas instaladas na área de tecnologia da informação ou economia criativa do Porto Digital. Fonte: <https://www.portodigital.org/empresas/embarque-no-porto-digital/como-embarcar>

¹⁶ Localizado no bairro da Madalena, área central da cidade do Recife/PE, o Museu da Abolição tem como **missão institucional** preservar, pesquisar, divulgar, valorizar e difundir a memória, os valores históricos, artísticos e culturais, o patrimônio material e imaterial dos afro-descendentes, por meio de estímulo à reflexão e ao pensamento crítico, sobretudo quanto ao tema abolição, contribuindo para o fortalecimento da identidade e cidadania do povo brasileiro. Disponível em: <https://museudaabolicao.museus.gov.br/museu-da-abolicao/> Acesso em: 28/09/2021.

¹⁷ “O aprendizado tangencial é um método de aprendizado que visa engajar o usuário em um determinado contexto de forma que lhe seja gratificante e estimule-o a procurar recursos externos aos utilizados para o engajamento, de forma a ampliar seu conhecimento no assunto apresentado” (LORENZATTI; CHEROBIN, 2018, p. 71).

entrelaçamento das histórias europeias e africanas enfatizando principalmente o tráfico de escravos.

Quando o objeto em questão é a história da África muitos pesquisadores se dedicam a compreender os números, o impacto, as causas ou as implicações do tráfico de escravos do continente africano para outros continentes como Europa e América. Alguns buscam avaliar os efeitos no período do tráfico, outros buscam compreender os resultados daquele movimento em longo prazo, sobretudo no que diz respeito à situação da África no cenário econômico mundial nos séculos XIX e XX. É claro que a importação de milhares de homens e mulheres do continente ao longo de séculos é um fator de suma importância para que se compreendam os interesses em voga do período moderno. Afinal, aliado a outros interesses comerciais e políticos, a busca por mão de obra foi um elemento que motivou a ida de milhares de europeus (e muçulmanos) ao continente africano (CORREIA, 2012, p. 16).

Contudo, Marina Souza e Ronaldo Vainfas (1998) admitem que esse cenário tem sido alterado através dos trabalhos de pesquisadores a exemplo de João José Reis, sobre a Revolta dos Malês na Bahia¹⁸, Manolo Florentino, sobre o Tráfico no Atlântico¹⁹ e Robert Slenes, sobre a herança banto no sudeste do Brasil²⁰. Já Stéphanie Correia (2012) leva em consideração a legislação antirracista²¹ brasileira por ter estimulado os estudos sobre a história da África e da diáspora africana.

O processo de descolonização na África, no século XIX, levou muitos estudiosos a considerarem a dominação europeia como a causadora do subdesenvolvimento na África, ou seja, a Europa como responsável pelas mazelas que recaem sobre os países africanos. Ao mesmo tempo, colocam os países africanos na condição de passivos diante da fúria ambiciosa dos colonizadores. No entanto, em seu trabalho sobre o Reino do Congo, Stéphanie Correia (2012) diz que os contatos estabelecidos entre europeus e congolezes, principalmente no que se refere aos aspectos político e religioso, não se deu por acaso.

Dessa forma, a referida pesquisadora buscou descrever os africanos, ou melhor, enxergar “os africanos em sua agência, em seus interesses, não simplesmente como sofredores passivos de um destino e de uma história que lhes foi imposta de fora e que jamais lhes pertenceu” (p. 26). Os africanos são representados não na condição de subalternidade, mas sim

¹⁸ João Reis. *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835)*. São Paulo, Brasiliense, 1986, 293 pp.

¹⁹ Manolo G. Florentino. *Em costas negras: uma história do tráfico atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (sécs. XVIII-XIX)*. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 1995, 300 pp.

²⁰ Robert Slenes. “Malungu, Ngoma vem: África coberta e descoberta no Brasil”. *Revista USP*, vol.12, São Paulo, 1991-92, pp.48-67.

²¹ Representada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conjunto formado pelos textos da Lei nº 10.639/03, Resolução CNE/CP nº 01/2004, Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2013, p. 19).

como agentes construtores de sua própria história, de suas vidas, de seus destinos. Os congolezes, do século XVII, são vistos como estrategistas, assim como também foram os europeus.

Os africanos não foram vítimas passivas de “estrangeiros” brancos que lhes exploraram, sangrando o continente de suas potencialidades de crescimento futuro. A sociedade congoleza do século XVII [...] também era fundada em hierarquias que legitimavam e garantiam a exploração de um grupo por outro. A escravidão nas sociedades africanas foi uma das grandes instituições que corroboram tal ponto de vista. Quando nos debruçamos sobre as relações travadas entre europeus e africanos, [...] tal perspectiva se torna ainda mais forte (CORREIA, 2012, p. 27).

Correia (2012) relata a dificuldade que o estudo sobre o Congo impõe devido às terminologias, consideradas eurocêntricas, utilizadas pela historiografia para descrever a história dos congolezes. É comum termos como “reino”, “rei”, “conde”, “marquês”, “condados”, “províncias” estarem relacionados à região, ao soberano e à nobreza do Congo.

Tais definições foram dadas pelos portugueses que pela primeira vez entraram em contato com os congolezes no final do século XIV. Para conseguir compreender aquela sociedade, os europeus tentaram compará-la e classificá-la dentro de códigos que já lhes fossem conhecidos, passando a nomear e titular autoridades congolezas de acordo com o que seriam seus correspondentes na sociedade portuguesa. Tais associações foram feitas pelos europeus em muitos campos da vida e da sociedade congoleza com a qual entraram em contato. Esses conceitos, no entanto, causam ainda hoje discussões acaloradas entre os estudiosos em congressos e eventos sobre a história africana que merecem ser consideradas (CORREIA, 2012, p. 27).

Essa polêmica em relação aos termos europeus se deve à ideia de “violação da realidade histórica africana – um eurocentrismo” (p. 31). No entanto, segundo Correia (2012, p. 30), “os africanos souberam lidar com os códigos e com os símbolos europeus quando lhes era interessante e de acordo com a conveniência de cada momento”.

O reino do Congo está localizado na região que atualmente se convencionou chamar de África Centro-Occidental (que engloba as atuais regiões da República Centro-Africana, República do Congo, República Democrática do Congo e Angola). De acordo com Souza e Vainfas (1998, p. 1), “a região do Congo-Angola foi daquelas que mais forneceu africanos para o Brasil, especialmente para o sudeste, posição assumida no século XVII e consolidada na virada do século XVIII para o XIX”.

Figura 2 – Mapa do Reino do Congo e Angola



Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

Blaeu, Joan (1596-1673). Regna Congo et Angola. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/> Acesso: 03/10/2021.

O reino do Congo tem origem entre os anos de 1300 e 1400, através das conquistas territoriais implementadas por Nimi Lukeni, considerado o pai do Reino do Congo, que teve seu legado de expansão seguido por seu filho e sucessor Lukeni lua Nimi. Esse rei, por sua vez, “estendeu seu poder sobre algumas organizações políticas ao norte do rio Congo, anexando Vugu, Ngoyo e Kakongo. Durante a ascensão do reino do Congo, essas conquistas passaram a reconhecer a autoridade central do rei sem, contudo, perder sua autonomia administrativa” (CORREIA, 2012, p. 40).

Por volta do final do século XIV, os domínios de Lukeni lua Nimi foram expandidos até a região de Mbanza Congo, tornando-se a capital do reino chamado de Kongo (ou Congo). O reino do Congo era formado por povos bantos, que tinham em comum a origem, línguas semelhantes, religiões e maneiras de se organizar parecidas (SOUZA, 2008).

Conforme Stéphanie Correia (2012, p. 40), dentre os povos que possuem em comum “o tronco linguístico banto estão os bakongo (do Congo) e os ambundo (de Angola) falantes de Kikongo e o Kimbundo, respectivamente”.

O processo de expansão levou à conquista, integração ou anexação de novos domínios às províncias do reino. Nsundi, Mpemba, Nsoyo (ou Soyo, como aparece nos mapas ou Sonho, como aparece na maioria das fontes europeias), Mbamba e Mpangu, são exemplos de novos domínios que eram governados por membros da família real ou da nobreza local que assumiam os cargos de chefia há gerações e que, enraizada no local, mantinham e fortaleciam o controle político. Essas regiões se tornaram centrais e, a partir delas, áreas menores eram administradas.

Quando Diogo Cão chegou à foz do rio Zaire em 1483 o Congo era um reino forte e estruturado, cuja chefia máxima cabia ao *mani* Congo. O reino era composto por seis províncias. Dentre elas, Mbata era considerada a província mais importante de todas pois formava, desde a origem do reino, aliança com as linhagens fundadoras.

A região próxima ao rio Zaire, antes da formação do reino, era dividida entre duas grandes regiões formadas pela capital Mbanza Congo e pelo campo. Ali, relata Vansina (2010, p. 652), “coexistiam três camadas sociais bem definidas. A nobreza, os aldeãos e os escravos diferenciavam-se por seu estatuto legal, suas atividades e seu estilo de vida”. A língua também era um marco de diferenciação, uma vez que possuía vocábulos que distinguiam a vida e os costumes daqueles que viviam nas aldeias e nos campos.

Havia duas formas de organização social e de estrutura residencial concorrentes: a primeira, o kanda, baseado na filiação e no parentesco, e a segunda, baseada na residência. As aldeias, onde o número de habitantes era pequeno, baseavam-se no parentesco e as cidades (mbanza) se distinguiam das aldeias pelo número maior e pela origem mais diversificada de seus habitantes (refugiados, comerciantes, notáveis e seus descendentes). A morfologia e atividades das cidades, no entanto, eram muito parecidas com as das aldeias, com a predominância das atividades rurais e de casas intercaladas aos campos.

Essa divisão entre cidades e aldeias, as mbanza e as lubata, era uma das formas mais importantes de construção da relação entre as pessoas e as instituições, que determinava as escolhas a serem feitas e as divisões sociais estabelecidas – como as classes, ocupações, grupos de moradia ou parentesco. “A nobreza constituía a ossatura do reino, e a cidade a corrente de transmissão” (p. 652), diz o pesquisador Vansina.

Os nobres viviam nas cidades, exceto quando deviam ocupar cargos de comando nas províncias. A alta nobreza compunha-se dos parentes do rei ou de um de seus predecessores. Constituía - se em casas bilaterais ligadas entre elas por alianças matrimoniais e pelo fato de alguns indivíduos pertencerem simultaneamente a várias casas. Frente às aldeias a nobreza formava um bloco. A matrilinearidade determinava o acesso às terras (VANSINA, 2010, p. 652).

Devido a essa estrutura, a nobreza caracterizava-se como um dos elementos mais importantes para a coesão social, principalmente nas cidades. Como forma de construir uma rede de lealdades no governo das demais regiões, o rei nomeava parentes próximos para os cargos mais importantes das províncias (exceto em Mbamba e no Sonho), mas isso não garantia que as relações fossem sempre amigáveis. Segundo as tradições mais antigas, a população das cidades teria se originado de estrangeiros que dominaram as populações locais, os camponeses, e se tornaram a elite do reino. Apesar dessa dominação, ambos os mundos tinham suas próprias estruturas, lógicas, divisões internas e formas de produção e distribuição das riquezas. De acordo com Souza e Vainfas,

a unidade do reino era mantida a partir do controle exercido pelo *mani* Congo, cercado por linhagens nobres que teciam alianças principalmente por meio do casamento, mas era também fortalecida pelas relações comerciais e políticas entre as diversas regiões. O centro de poder localizava-se na capital, Mbanza Congo, de onde o rei administrava a confederação juntamente com um grupo de nobres que formavam o conselho real, composto por 12 membros, divididos em grupos com diferentes atribuições: secretários reais, coletores de impostos, oficiais militares, juízes e empregados pessoais. A centralização político-administrativa, ao mesmo tempo que conferia estabilidade ao sistema, ensejava intensas e frequentes disputas pelo poder (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 2).

São Salvador, foi o nome atribuído a Mbanza Congo após a conversão dos reis congoleses ao cristianismo em 1491. Desde antes do contato com os portugueses, até meados do século XVII, a capital foi um ímã que unia as diferentes linhagens nobres, e a base da solidez do Congo, pois mesmo quando eram travadas lutas sucessórias entre as chefias, tudo se resolvia em função da centralização política em São Salvador, antiga Mbanza Congo. As diferentes linhagens sempre preferiam aderir ao grupo que no momento dominasse a política da capital, a tentar a separação.

O reino do Congo era muito povoado. No entanto, é possível apenas fazer estimativas da quantidade de habitantes. Os cálculos variam entre meio milhão a 8 milhões de pessoas, embora a maioria dos especialistas estimem em torno de 2 milhões de habitantes. As aldeias constituíam a maior parte da geografia e da demografia do Congo, com aproximadamente $\frac{3}{4}$ da população vivendo nelas – cada aldeia possuindo entre 150 e 300 pessoas. Nessas aldeias a produção se dava através do trabalho familiar e o excedente era transferido para os senhores locais ou seus aliados, constituindo a unidade produtiva mais importante do reino. Enquanto, nas cidades, a produção, em sua maioria, era realizada por escravos que trabalhavam nas terras dos nobres.

Enquanto a produtividade advinda do trabalho dos camponeses era limitada pelas formas rudimentares de produção e pela população reduzida, a riqueza gerada pelos trabalhos

dos escravos foi favorecida pela maior concentração populacional em relação ao campo. Fatores esses que “transformaram cidades como Mbanza Congo e Sonho em importantes centros políticos e econômicos com altos níveis de luxo” (CORREIA, 2012, p. 42).

Os europeus consideravam as aldeias pobres, mesmo as mais abastadas. No entanto, as casas tinham o suficiente para conceder proteção e abrigo. A população, principalmente os mais pobres, tinha uma alimentação rica em nutrientes.

Além disso, os padrões de mortalidade e a expectativa de vida não eram muito diferentes das europeias no mesmo período. O que faltava nessas regiões era um excedente visível, pois sua produção era consumida imediatamente, sem que se pensasse no futuro ou em atividades comerciais possíveis. Os congolezes produziam, pensavam e usavam de acordo com sua própria lógica e imputar-lhes a necessidade de cálculo e lucro seria um grande anacronismo (CORREIA, 2012, p. 42-43).

6.3.1 Geografia do reino do Congo

A geografia, a fauna e a flora são fatores primordiais para a organização e para o estabelecimento de populações nos territórios. Esses elementos são essenciais para se compreender as limitações e possibilidades postas às comunidades que se instalaram no Congo. Na região centro-ocidental africana onde estava localizada o reino do Congo no século XVII, sobressaiam-se três áreas das quais duas constituíram o núcleo do reino: a zona central, junto ao rio Nkisi, feita de planaltos, abrigava as regiões Nsundi, Mpangu, Mbata – que se destacaram no reino e que possuíam maiores densidades populacionais devido às temperaturas pouco elevadas dos planaltos, à sua abundante irrigação e à produção de tecidos de rafia (CORREIA, 2012).

Na região da zona costeira (onde estavam localizadas as províncias de Sonho e Mbamba), a pluviosidade era insuficiente e irregular. A concentração da população era rara, limitada aos vales e às alturas marginais do estuário do Congo/Zaire. Porém, essa região tinha uma importante produção de duas mercadorias bastante procuradas: o sal marinho e as conchas – nzimbue sogo. Havia também uma zona de planaltos elevados a leste do Nkisi, que era pouco povoada devido à pobreza de seus solos.

A região das montanhas era estratégica por ser importante para a soberania política, assim como para as atividades militares do reino. Essa região servia como barreiras militares. Nos vales estreitos e isolados pelas montanhas se desenvolveram as províncias mais independentes Nkusu, Wandu, Wembo e Ndembu. Muitas áreas montanhosas também serviam de refúgio para reis, rebeldes ou camponeses que desejavam se proteger de algum perigo. A terra se elevava do interior para a região costeira fazendo com que as colinas dominassem o

terreno das regiões centrais, sendo a colina mais alta escolhida para sediar a capital, São Salvador.

As regiões centrais concentravam maior densidade populacional do que a região costeira. Ao redor de São Salvador as chuvas abundantes e o terreno plano permitiam o desenvolvimento da agricultura – um dos motivos que fez a região ser o centro social e geográfico do reino do Congo, chegando a ter em torno de 60 mil habitantes, no século XVII.

O clima, dividido em seis estações, definia os períodos de chuvas e secas que interferiam na produção agrícola.

A primeira estação era o Mpanza, período de chuvas que ia de setembro a novembro, quando a primeira safra era plantada. Em seguida, vinha a Nsatu, período de chuvas mais pesadas que garantiam a germinação das sementes. De janeiro a março, quando as chuvas cessavam, no Ekundi, era feita a colheita e as chuvas recomeçavam no Kintumbu, período que durava até o fim de abril. Em seguida, a estação chamada Kibisu marcava o fim das chuvas e o início do próximo período de chuvas fortes e plantações. Os cinco meses restantes do ano, de maio a setembro, formavam uma estação longa, fria e faminta estação chamada Kimbangala. Os ritmos da vida social estavam intimamente ligados ao ritmo das estações: durante as chuvas as pessoas se dedicavam mais ao trabalho da terra enquanto o período de secas era mais agitado por comércio, viagens e guerras (CORREIA, 2012, p. 45).

Mesmo as chuvas sendo primordiais para a manutenção da vida, quando elas eram abundantes as dificuldades eram imensas, visto que construções eram destruídas, viajar era uma verdadeira saga porque as poças d'água eram vetores de mosquitos causadores de doenças. No entanto, o período de seca também causava muitos prejuízos, a fome, que instigava as tensões sociais, era um dos exemplos dos danos provocados pela seca.

Mbamba, no sudoeste, era a província mais seca enquanto Nsundi, a nordeste, era a mais chuvosa. Mas mesmo no Sonho, região ao norte que era mais bem provida de chuvas, as secas causavam preocupações e, entre 1640 e 1720, houve pelo menos uma grande seca a cada década que podia aumentar a mortalidade e até destruir a colheita inteira do ano (CORREIA, 2012, p. 45).

6.3.2 Economia e sociedade congoleza

A despeito dos constantes problemas de secas ou chuvas fortes demais, a região como um todo parecia, no entanto, bastante rica, com produção de bens agrícolas e criação de animais. Sua economia havia alcançado um grau importante de diversificação e de trocas, e o comércio, local e regional, também era ativo, dando origem a uma rede de mercados bastante integrados economicamente e que utilizavam as conchas nzimbu ou os tecidos como unidade monetária. Essa economia diversificada era baseada na agricultura e o trabalho era essencialmente

feminino e assentado em técnicas muito rudimentares, o que causava frequentes crises de subsistência devidas às secas e pragas de gafanhotos.

Homens e mulheres tinham partes complementares na produção familiar básica e casar era uma forma de conseguir a parte que faltava nessa produção diária. Os casamentos eram também formas importantes de organização e divisão do trabalho e de construção de laços entre duas “casas” ou famílias. Para que o casamento acontecesse era necessário o pagamento de um dote à família da mulher, segundo Souza (2008, p. 32), “como se assim estivesse comprando daquele grupo a capacidade de trabalho e de reprodução de um de seus membros”. Dado que a poligamia era uma prática recorrente, casar com várias mulheres era sinônimo de poder e prestígio, “permitindo ao homem um mais alto padrão de vida” (CORREIA, 2012, p. 46).

A poligamia era a forma de matrimônio consentida no Congo, o que muito desagradava os padres europeus. Vansina (2010, p. 653) afirma que “os reis, por serem grandes polígamos, tinham vários filhos, e sua casa alcançava rapidamente grandes proporções. Após vinte e cinco anos de reinado, Afonso já tinha 300 netos e bisnetos, e certamente o mesmo número de sobrinhos em primeiro e segundo grau”. Os missionários pediram, argumentaram e intimidaram, mas não conseguiram acabar com essa prática, considerada “uma das sólidas bases da sociedade congoleza” (CORREIA, 2012, p. 46).

Outra tradição que também incomodava os missionários católicos era o fato de que, antes do casamento, homem e mulher passavam um tempo morando juntos “a fim de verificar a afinidade entre eles” (CORREIA, 2012, p. 46). Apesar de diversas investidas, os padres europeus não conseguiram alterar esse costume da sociedade congoleza, que era imprescindível para a construção e manutenção de laços e alianças que amparavam o poder.

Estabelecer laços com diversas famílias, ou pelo menos com famílias consideradas estratégicas, era uma das formas de a nobreza conseguir manter ou aumentar seu poder e influência.

6.3.3 A realeza do Congo

O reino do Congo se formou, no início do século XV, a partir da união matrimonial e de alianças entre a elite tradicional com a elite nova, descendente dos grupos de estrangeiros que vieram do Noroeste, do outro lado do rio.

A escolha do monarca era feita através de eleição pela elite do reino e dependia do jogo de forças políticas correntes no momento da morte de um rei. Muitas das insígnias de poder usadas antes da cristianização do reino continuaram após o encontro com os portugueses:

pulseiras e colares de ferro, trono de marfim e madeira, espanta moscas de rabo de animal nobre, um tambor sagrado e um cetro. O poder do rei era representado através de três formas: a “*canda*, baseada nos ancestrais; as organizações em torno do solo, cujo chefe era o *quitome* (iniciado) ou *zimba* (*zumba*, *calunga*), que quer dizer “senhor da terra” e conhecedor do ofício de ferreiro; e o poder originário dos espíritos celestes” (MATTOS, 2009, p. 52).

A legitimidade do rei não era baseada em uma única fonte, mas na legitimidade dos espíritos e dos cultos mbumba, cuja evocação se destinava ao bem do reino, na legitimidade dos nkadimpemba, que lhe davam proteção e asseguravam poder de destruição neste mundo, e, por fim, na legitimidade do culto aos chefes antigos. Mas seus poderes e decisões eram limitados por três mecanismos principais: um “conselho real” (no qual as mulheres ligadas ao rei tinham grande importância), a corte e, por fim, os chefes e personalidades que tinham alguma relação com o rei (CORREIA, 2012, p. 57).

A administração e a harmonia do reino eram exercidas pelo *mani* Congo juntamente com seus conselheiros. As alianças eram formadas principalmente através do casamento ou, então, das relações comerciais e políticas entre as regiões.

A figura do *mani* Congo era sagrada. Dessa forma, ele também era responsável por manter boas relações com os espíritos e os ancestrais. A religião fundamentava a organização social congoleza. As crenças religiosas possuíam como base a ideia de que o mundo estava dividido em duas partes contrárias, porém solidárias. De acordo com esse sistema religioso, ao outro mundo era reconhecida a capacidade de interferir no mundo dos vivos, estando sempre em contato com estes, ligados à suas vidas cotidianas, protegendo-os. Os vivos deviam prestar homenagens aos mortos que os protegiam, criando, assim, um elo que implicava obrigações mútuas.

Uma das características fundamentais da cosmologia africana era a crença de que as estruturas seculares estavam intimamente ligadas a ideias religiosas. A cosmologia religiosa tinha a função de ajudar a explicar e controlar o mundo político e social, ditar os comportamentos e práticas, além de explicar as enfermidades e bem-aventuranças do mundo à volta.

No mundo dos vivos, o bem-estar físico era relacionado à força e à proteção da alma, e o contrário era considerado símbolo de fracasso espiritual e social. A alma e os sonhos eram bastante ligados, uma vez que o enfraquecimento da alma era relacionado ao roubo dela por parte de feiticeiros enquanto o sujeito dormia. Os curandeiros e adivinhos eram figuras centrais, pois estabeleciam o contato com os antepassados e eram capazes de determinar a origem dos males que atingiam as pessoas, causando doenças. Esses curandeiros se encarregavam de produzir remédios para o alívio dos sofrimentos.

Os curandeiros produziam objetos para proteger quem os utilizassem, como pequenas bolsas contendo diversos tipos de substâncias do mundo natural ou substâncias que podiam conter algum espírito. Essas bolsas eram vendidas com a garantia de proteção à casa, à família, às plantações e à fertilidade contra as forças malévolas, dentre outras coisas.

Ainda sobre o aspecto religioso, de acordo com Souza e Vainfas (1998, p. 2), há muitos estudos etnológico e antropológico sobre a influência das religiosidades banto na cultura afro-brasileira. Contudo, a história do Congo possui aspectos não muito conhecidos pelos historiadores brasileiros, a saber: o “processo de catolização, a partir de finais do século XV, e ao “aportuguesamento” de suas instituições sociais e de governo, a partir de inícios do século XVI”, implementadas a partir do contato com os portugueses. Sobre esses processos, os referidos autores afirmam que não houve “o aniquilamento das tradições bakongo ali vigentes”. Ao contrário, os congolese souberam tirar proveito da situação, ou seja, “à constituição da monarquia congolese em moldes lusitanos, réplica da portuguesa, e às complexas relações entre esta e o Estado português, o que, sem dúvida, tem a ver com os interesses do tráfico atlântico”, não significou o apagamento das tradições bakongo, sendo o Brasil uma extensão desse legado.

[...] a famosa “festa de coroação de Reis Congo”, difundida no Brasil ao longo do século XIX, é a ponta do iceberg de uma história que só se pode esclarecer com o deslocamento no espaço e no tempo. Deslocamento rumo à África, ao antigo reino do *manicongo*, e retorno ao século XV, século da conversão do primeiro soberano congolês ao catolicismo (SOUZA; VAINFAS. 1998, p. 2).

6.3.4 O reino cristão do Congo

Em 1483, o rei de Portugal D. João II enviou o navegador Diogo Cão em mais uma expedição marítima que desembocou no estuário do rio Zaire. Interessado em estabelecer contatos pacíficos e acompanhados de intérpretes de línguas africanas, os enviados do rei português tomaram conhecimento da cidade real no interior do continente e para lá enviaram emissários. Como estes demorassem a voltar, retidos na corte congolese pela curiosidade que despertou o que contavam, os navios portugueses, recusando-se a esperar, zarparam sem eles, levando alguns congolese como reféns. Em Portugal esses congolese foram tratados como amigos, se converteram ao catolicismo, aprenderam a língua portuguesa e os hábitos europeus. Conforme o prometido, nova expedição trouxe de volta os congolese capturados – dentre os relatos sobre o que viram em Portugal, contaram “as técnicas e armas de guerra que poderiam fazer do Congo o reino mais poderoso daquela região” (MATTOS, 2009, p. 83) –, juntamente com uma embaixada e presentes para o *mani* Congo, retorno bastante comemorado.

Em retribuição e interessado em receber a doutrina católica, o *mani* Congo enviou, em 1489, uma embaixada ao rei lusitano, que recebeu presentes luxuosos como tecidos de ráfia, objetos de marfim e dentes de elefante “formalizando seu desejo de se converter ao cristianismo e pedindo o envio de clérigos, assim como de artesãos, mestres de pedraria e carpintaria, trabalhadores da terra, burros e pastores” (CORREIA, 2012, p. 73). Junto com as petições, o *mani* Congo externou seu interesse em igualar os dois reinos nos hábitos e no modo de viver, “solicitando que alguns jovens, enviados com a embaixada, fossem instruídos na fala, escrita e leitura latinas, além dos mandamentos da fé católica” (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 4).

Em 1491, a coroa portuguesa mandou uma nova expedição ao Congo, que “chegou à foz do rio Zaire, chamado de rio do Padrão por lá ter sido colocado um padrão indicador de que o rei de Portugal havia sido o descobridor daquelas terras, em nome do seu reino e de Cristo” (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 4). A província de Nsoyo era governada por um irmão da mãe do rei do Congo, o mais respeitado dentre os chefes provinciais. O chefe local recebeu os portugueses e mandou que todos viessem recepcionar os enviados do rei de Portugal.

Aos olhos dos congolezes, o rei português passava a ser assimilado a *Zambem-apongo*, divindade suprema dos povos banto, senhor que reinava no mundo dos mortos, pois a festa era também para João da Silva, congolês batizado e embaixador do rei do Congo morto na viagem. Senhor do Mundo, porque senhor dos mortos, o *Zambem-apongo* dos congolezes foi entendido pelos observadores portugueses como sendo o rei de Portugal, D. João II especificamente. Doravante, e por muito tempo, portugueses e congolezes passariam a traduzir noções alheias para sua própria cultura a partir de analogias que permitiam supor estarem tratando das mesmas coisas quando na verdade sistemas culturais distintos permaneciam fundamentalmente inalterados (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 5).

No dia seguinte a festa de recepção aos portugueses, o *mani* Nsoyo pediu para ser batizado. Para esse evento, foi construída “uma igreja de madeira, devidamente paramentada com os objetos trazidos de Portugal para nela realizar o batismo” do chefe congolês (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 5). Os nobres também pediram para serem batizados, mas tiveram seu pedido negado porque “o *mani* Nsoyo só permitiu que ele e seu filho mais velho o fossem antes do rei do Congo, primazia que sua destacada posição permitia, não permitindo aos “fidalgos de sua Casa” que sequer entrassem na igreja” (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 5). Tão logo recebeu o batismo, o *mani* Nsoyo adotou o nome de Manuel, mesmo nome do irmão da rainha de Portugal, e seu filho chamou-se Antônio, “inaugurando um padrão analógico que regeria os primeiros tempos das relações entre os dois povos” (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 5). Nessa altura, fica evidente a relação imediatamente percebida pelos congolezes entre fé e poder. O batismo foi reservado aos mais importantes do reino, numa certa ordem de hierarquias. Tal sacramento não podia ser realizado antes do rei, o que foi, de certa forma, respeitado pelo *mani*

Nsoyo que negou aos nobres, que pediram para também serem batizados, alegando o seu próprio batismo antes do *mani* Congo por ser tio dele e mais velho do que ele.

O término do batismo foi seguido de comemorações, os missionários católicos foram junto com *mani* Nsoyo até sua casa em procissão com a “cruz erguida, discursaram contra as idolatrias e superstições e Manuel mandou que todos os ídolos e templos fossem destruídos. Rezas e missas sucederam-se antes que seguisse a expedição para a capital real” (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 5).

Quando chegou em Mbanza Congo, a expedição foi novamente recebida “com pompa, com direito a tropas e músicos” (MATTOS, 2009, p. 84). Antes mesmo que a igreja, consagrada à Virgem Maria, fosse construída, o *mani* Congo foi batizado e passou a ser chamado de D. João, o mesmo nome do rei de Portugal.

O embaixador lusitano retornou para Portugal com a bagagem repleta de presentes. Antes de partir, deixou no Congo “quatro missionários que logo morreram das febres locais”. Não demorou muito para que o *mani* Congo voltasse “ao seu modo normal de vida e deixasse de lado o pouco que tinha adotado da religião católica, como ouvir missas e rezar” (SOUZA, 2008, p. 54).

De toda forma, a conversão do rei congolês à doutrina católica teve grande efeito na relação com Portugal. Segundo Souza e Vainfas (1998),

idealmente a igreja deveria servir de posto avançado no percurso da expansão portuguesa. O retorno da expedição lusitana seguiu com uma embaixada do *mani* Congo agradecendo os presentes e favores recebidos, comunicando seu batismo e intenção de multiplicar os conversos (para o que pedia mais padres), oferecendo-se como súdito em troca do apoio militar recebido e finalmente expressando sua intenção de enviar um embaixador diretamente a Roma, a modo de prestar obediência ao chefe maior da Igreja, mas deixando claro que devia a sua fé à ação do rei de Portugal. E, com efeito, entrevendo boas possibilidades de comércio com o reino do Congo e da expansão do catolicismo - as duas faces inseparáveis da expansão ultramarina lusitana -, Portugal iniciou então uma intensa relação comercial com o reino do Mani Congo capitaneada pela difusão da fé cristã (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 6-7).

Morto D. João I do Congo, deu-se início uma luta sucessória. D. Afonso I, filho mais velho do *mani* Congo, “também batizado em 1491”, assumiu o trono após enfrentar seu irmão, “que tinha o apoio dos sacerdotes tradicionais”, por meio de armas acarretando um fratricídio. Os sacerdotes tradicionais, ao apoiar o irmão de Afonso I, viram a oportunidade de manterem distante do reino os europeus e sua religião. Interesse compartilhado também por alguns setores da nobreza congoleza (SOUZA, 2008, p. 54).

Considerado um católico fervoroso, D. Afonso I é considerado “o mais importante rei da história luso-congoleza, chefe político e espiritual da catolização do reino do Congo”

(SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 7). Seu reinado durou “trinta e sete anos, de 1506 a 1543, sendo as bases do cristianismo no Congo estabelecidas em seu reinado. Era profundamente dedicado ao catolicismo, impressionando os missionários com o seu saber e com a sua dedicação aos estudos” (p. 7). Durante o reinado de Afonso I, a capital do reino do Congo, Mbanza Congo, passou a se chamar São Salvador e nela foram erguidas diversas igrejas, o catolicismo²² foi adotado como religião oficial, as fronteiras do reino foram expandidas, houve o incentivo da educação formal, com a valorização da leitura e da escrita, o poder do rei foi amplamente centralizado. “Não seria exagero ver em seu reinado, sobretudo do ponto de vista religioso e político-institucional, o processo de ocidentalização” (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 9).

Conforme adiantamos, no reinado de Dom Afonso I as relações com Portugal foram intensificadas a ponto dele ter promovido “um autêntico “aportuguesamento” das instituições políticas do reino, em consonância com D. Manuel, rei de Portugal, que a isto o estimulou” (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 7).

[...] os antigos chefes de linhagem das províncias passaram a intitular-se de condes, marqueses, duques. Sob a inspiração política e institucional portuguesa, o Estado congolês foi perdendo as características tradicionais de confederação ou chefatura pluritribal para assumir, ainda que no plano das instituições e da etiqueta política, aspectos da monarquia ocidental, centralizando-se mais nitidamente - traço que sobreviveria ao reinado de Afonso I, perdurando até o século XVIII, não obstante as dilacerantes crises políticas que o reino atravessou no século XVII (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 7-8).

O comércio de cobre e escravos foi incrementado. O cobre tornou-se um meio de conseguir produtos importados da Europa. A comercialização de escravos passou a ser monopólio do rei do Congo “com redes de comércio que chegavam a São Tomé, o centro de todo tráfico da África ocidental, e até mesmo ao Benin” (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 8).

Com o passar do tempo, o rei perdeu o controle do comércio de escravos porque os mercadores passaram a burlar as regras comerciais, desconsiderando os itinerários estabelecidos e o monopólio real ao comercializar diretamente com os portugueses. Por causa disso,

[...] Afonso I escreveu ao rei português reclamando que até mesmo nobres congolezes estavam sendo capturados em guerras interprovinciais para serem vendidos como escravos. O comércio de escravos era antigo naquela região, mas as regras tradicionais estavam sendo violadas. Não apenas prisioneiros de guerra ou pessoas endividadas estavam sendo negociadas, mas as rotas tradicionais, controladas pelos chefes locais, estavam sendo ignoradas em prol de novos caminhos que burlavam o controle real.

²² “O catolicismo aprofundado no reinado de D. Afonso I foi incapaz de remover por completo as tradições religiosas do Congo, o que resultou num complexo religioso original, híbrido, a um só tempo católico e banto” (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 9).

Tudo isso ameaçava o poder real com a evasão de tributos que lhe seriam devidos pelos privilégios tradicionais e o enriquecimento de chefes e comerciantes abalava as bases de seu poder. Somando-se a isso, a região do Ndongo (futura Angola), começava a atrair o interesse dos comerciantes portugueses que buscavam justamente fugir aos monopólios existentes no Congo, concorrendo com o tráfico de escravos controlado pelo rei congolês e pelos comerciantes autorizados pelo rei lusitano (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 8).

Quando os portugueses chegaram à foz do Zaire, o reino do Congo estava em processo de expansão. A escravização de pessoas ampliou a riqueza dos reis, fortaleceu “exércitos e o corpo administrativo composto por dependentes diretos, além de aumentar o volume de tributos recebidos dos territórios ocupados” (p. 8).

Em suma, ao chegarem no Congo, os portugueses encontraram uma grande quantidade de pessoas cativas, condições propícias para “sustentar um amplo mercado de escravos, no qual havia espaço para os estrangeiros recém-chegados”. O trabalho dos escravos servia para ampliar a riqueza, o poder e o status da nobreza. “Não só no Congo, mas em vários estados da África centro-ocidental os escravos eram resultado das guerras de expansão, sendo fundamentais na centralização e reforço das lealdades” (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 8-9).

6.3.5 Kimpa Vita e o movimento antoniano

A conjuntura de crise e fragmentação do reino do Congo deu margem para o surgimento de Kimpa Vita com o movimento religioso chamado de antonianismo. Esse movimento nos permite “compreender as complexas relações entre catolicismo e monarquia na África banto” (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 11).

Kimpa Vita “nasceu por volta de 1684, no Monte Kibangu, no reino do Congo, hoje parte do território angolano” (FERNANDES, 2020, p. 1). De origem aristocrata, sua família pertencia à nobreza do Congo na década de 1680. Após o batismo passou a ser chamada de Dona Beatriz, “mulher que fora sacerdotisa do culto de Marinda (*nganga marinda*), embora educada no catolicismo” (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 11). Ou seja, ela era capaz de se comunicar com os antepassados. “Era uma espécie de intermediária entre a vida e a morte” (FERNANDES, 2020, p. 1). Kimpa Vita ficou reconhecida por ter mostrado sua capacidade de unificar o reino do Congo. “Também é lembrada por ter sido a fundadora do movimento antonianista” (FERNANDES, 2020, p. 1).

Kimpa Vita tinha entre 18 e 20 anos quando, entre os anos de 1702-1703, ficou bastante doente ao ponto de ela propagar que tinha falecido e ressuscitado, conforme aconteceu com Santo Antônio de Pádua, e que tinha sido enviada para criar uma nova igreja no Congo. “E seria como Santo Antônio que Kimpa Vita pregaria às multidões do reino - daí o movimento ter

ficado conhecido como antonianismo” (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 11). Com forte conotação política, a pregação de Kimpa Vita apregoava a volta da capital a São Salvador e a reunificação do reino do Congo.

Melhor exemplo disso ocorreu quando de sua chegada a São Salvador, onde encontrou Pedro Constantino da Silva, nobre militar enviado por D. Pedro IV, a quem proclamou “Rei do Congo” em troca de sua adesão ao antonianismo. Assegurou-se ainda, por meio de vários acordos, da aliança de famílias nobres adversárias de D. Pedro, a exemplo dos grupos de Kimpanzu, especialmente da família Nóbrega, enraizada no sul da província de Nsoyo (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 11).

Kimpa Vita articulava as alianças políticas e ao mesmo tempo seguia adiante com suas pregações, como representante de Santo Antônio, cuja cosmologia estava ancorada num cristianismo africanizado, ou seja, uma “adaptação do cristianismo europeu às crenças tradicionais africanas” (MATTOS, 2009, p. 84). O movimento antoniano é o resultado da expansão católica no reino do Congo iniciado no século XV e firmado século XVI durante o reinado de D. Afonso I.

O Deus dos antonianos era, sem dúvida, o Deus cristão, o Deus dos missionários, com o qual Kimpa Vita dizia jantar todas as sextas-feiras, após “morrer”, para “ressuscitar” no dia seguinte. Santo Antônio, por outro lado, santo mui valorizado na missão realizada no Congo, era a persona assumida pela profetisa, por ela chamado de “segundo Deus” (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 11).

Em suas pregações a profetisa dizia que Jesus Cristo “nascera em São Salvador, a verdadeira Belém, e recebera o batismo em Nsundi, a verdadeira Nazareth. Afirmava ainda que a Virgem Santíssima era negra, filha de uma escrava [...] e que São Francisco pertencia ao clã do Marquês de Vunda” (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 11).

O antonianismo, em sua originalidade, fez uma releitura do catolicismo tendo como fundamento os conhecimentos banto. Dessa forma, mesmo se assemelhando às práticas dos missionários europeus, a “Santo Antônio Congolesa” era contra o clero oficial. A maioria dos sacramentos católicos foram rejeitados: “o batismo, a confissão, o matrimônio, ao menos no tocante à liturgia e aos significados oficiais, abrindo caminho, no caso do matrimônio, para a restauração legitimada da poligamia”. Modificou algumas das rezas católicas, “a exemplo da Ave-Maria e sobretudo do Salve Rainha. Proibiu, ainda, a veneração da cruz, esse grande nkisi católico-bakongo, em razão de ter ela sido o instrumento da morte de Cristo” (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 12).

Kimpa Vita prometeu algumas benesses a quem aderisse às suas pregações religiosas. Desde pedras preciosas ao milagre de gerar filhos às mulheres estéreis foi, aos poucos, conquistando apoio popular.

Não se escusava, porém, de ameaçar os reticentes com as piores penas, incluindo a de transformá-los em animais. Organizou para tanto uma verdadeira igreja antoniana, um clero, onde pontificavam outros santos, como São João, e uma plêiade de sacerdotes denominada de “os antoninhos” que saíam a pregar a excelência da nova igreja e o poder taumatúrgico e apostólico “da Santo Antônio” que a chefiava (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 12).

Assim como conquistou a simpatia popular de muitos, a profetisa também provocou a fúria de seus adversários, ou seja, dos “missionários capuchinhos e das facções nobres adversárias do antonianismo e postulantes do poder real” (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 12). Grupos esses que estavam apenas à espera de um pretexto para prendê-la. Essa oportunidade chegou quando Kimpa Vita, que pregava sobre as virtudes da castidade, engravidou do seu companheiro “anjo da guarda” São João (FERNANDES, 2020).

Percebendo que o seu estatuto de profetisa estava em perigo, Kimpa Vita fugiu para dar à luz em segredo. No entanto, Dom Pedro IV mandou as suas tropas atrás dela e encontraram-na amamentando seu filho recém-nascido, “do que resultara o seu desmascaramento como falso Santo Antônio” (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 12). Foi levada aos monges capuchinhos que, sob a liderança do frade Bernardo de Gallo, a condenaram à prisão. Seu companheiro também foi condenado à prisão, sob a acusação de ser amante da sacerdotisa.

Kimpa Vita foi presa e condenada à morte na fogueira como uma herege, além de ser acusada de bruxaria, em 1708. A sentença foi executada e nas chamas da fogueira “arderam Kimpa Vita e seu “anjo da guarda” - o Santo Antônio e o São João do catolicismo congolês” (SOUZA; VAINFAS, 1998, p. 12). Nunca se soube o que aconteceu ao seu filho, no entanto, a tradição oral sustenta que queimaram o filho de Kimpa Vita junto com ela.

6.3.6 Contributos ao aprofundamento de saberes sobre a África

PARA SABER MAIS

CLARO, Regina. **Olhar a África**: fontes visuais para sala de aula. 1. ed. – Hedra Educação: São Paulo, 2012.

CORREIA, Stéphanie Caroline Boechat. **O reino do Congo e os miseráveis do mar**. O Congo, o Sonho e os holandeses no Atlântico – 1600-1650. Dissertação (Mestrado). UFF, 2012, 213f. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/academico/media/aluno/1662/projeto/Dissert-stephania-caroline-boechat-correia.pdf> Acesso em: 08/09/2021.

FERNANDES, Carla. **Kimpa Vita**: A profetisa da unidade. Disponível em: <https://p.dw.com/p/3dcHy> Acesso em: 03/10/2021.

LIMA, Heloisa Pires. ANDRADE, Rosa Maria Tavares. Ilustrações: Denise Nascimento. **Lendas da África moderna**. 1ª ed., São Paulo: Elementar, 2010.

LOPES, Nei. **Memória das palavras**. Coordenação do projeto Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006 - (A cor da cultura). Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MemoriaMEC.pdf> Acesso em: 26/09/2021.

MATTOS, Regiane Augusto. **História e cultura afro-brasileira**. 1ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: história, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. 2ª ed., 1ª impressão. São Paulo: Ática, 2008. 176p.

SOUZA, Marina de Mello e; VAINFAS, Ronaldo. **Catolização e poder no tempo do tráfico**: o reino do Congo da conversão coroada ao movimento antoniano, séculos XV-XVIII. Revista Tempo, nº 6, vol. 3, 1998. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/tempo/artigosdossie/artg6-7.pdf> Acesso em: 08/09/2021.

VANSINA, J. **O Reino do Congo e seus vizinhos**. In: OGOT, Bethwell Allan (ed.). História geral da África V: África do século XVI ao XVIII. Brasília: UNESCO, 2010. (original de 1992). 1208 p. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/hgaVafricadoseculoXVIaoXVIII.pdf> Acesso em: 05/09/2021.

GLOSSÁRIO

Ancestralidade - ligado às origens, ligação com o Cosmos e sua divindade familiar – Orixá ou Chefe da Cabeça. Saber de onde vêm e não perder essa ligação como forma de saber quem é.

Ambundo (*Mbundu*) – Povo do centro-norte de Angola, falante do quimbundo, cuja diáspora se estende pelas regiões de Lengue, Songo, Mbondo, Ndongo, Pende, Hungu e Libolo. O antigo reino dos ambundos, chamado Ndongo, formou-se no Vale do Cuanza, na atual Angola antes do séc. XV.

Bacongos (*Bakongo*) – Povo da bacia do Rio Congo. O mesmo que congos. Do vernáculo *ba-kongo*, plural de *kongo*, congolês.

Banto – *Banto* ou *bantu* é a palavra que designa o tronco linguístico do amplo leque de idiomas falado na África central e austral, a exemplo do *umbundo*, *quimbundo*, *bankongo* etc. O termo *banto* como designativo da relativa unidade linguística dos africanos de Angola, Congo, Moçambique e adjacências só foi cunhado no século XIX – e foram os povos *banto* que predominaram entre os escravos traficados para o Brasil desde o século XVII, concentrando-se na região sudeste, mas espalhados por toda parte, inclusive na Bahia.

Baobá (*Adansonia digitata*) – Árvore da família das bombacáceas, característica das savanas e campinas africanas. Servindo como fonte de água e alimento em áreas secas, tem também aplicação medicinal. Em Angola, chamada “embondeiro” (*mbondo*) é também ligada a práticas mágico-religiosas.

Caongo (*Kakongo*) – Antigo reino africano formado nas atuais Repúblicas do Congo e de Angola (no enclave de Cabinda) antes do século XV. Também mencionado como kikombo. Na atualidade “caongo” designa um clã e uma povoação do povo baongo ou muxicongo.

Eurocentrismo – É a forma de ver o mundo somente pela visão Europeia, subjungando outros povos ao seu pensamento ideológico, fazendo com que estes sigam seu modo de ver, ser e viver, negando o seu próprio pensamento e suas ideologias.

Kanda (*nkanda*) – Na tradição dos bacongos, termo que designa o agrupamento de pessoas aparentadas entre si e possuindo um território comum. A kanda era dona das florestas, dos rios, das fontes de água, das pastagens e dos terrenos lavrados; não o sendo, entretanto, dos instrumentos e ferramentas de trabalho, que eram de propriedade individual. O pertencimento a uma kanda é definido pela linha matrilinear, por isso difere do lumbu, que agrupa os parentes da parte do pai. Essa diferenciação foi extremamente importante na sucessão dos governantes do reino do Congo.

Matrilinearidade – Em etnologia, característica do sistema de filiação e organização em que os direitos e deveres de um grupo transmitem-se pela linha materna. Nele, o homem mais velho de uma família tem, como tio materno, autoridade sobre os filhos de suas irmãs. Difere do princípio de descendência patrilinear, em que a descendência de uma mulher está associada à comunidade do esposo reconhecido desta, e a filiação é estabelecida na linha pai-filho.

Mbanza Kongo – Expressão, na língua quicongo, que designa a povoação principal do reino do Congo, local de residência do rei do Congo; a sede de governo dos antigos manicongos, soberanos bacongos, ao final do século XV. A palavra *mbanza* tem, em quicongo, entre outros, o significado de “aldeia principal”, “residência do chefe”, “a capital”.

Mbata – Região do reino do Congo, fronteira a Mpangu, Makoko, Barbela e Súndi.

Nkisi – Vocábulo do idioma quicongo traduzido em Laman como fetiche, feitiçaria, enfeitiçamento, força mágica, sortilégio, encantamento.

Nzimbu – Concha de molusco, usada como moeda em algumas regiões africanas em tempos passados. Chamada *nzimbu* e classificada cientificamente como *Olivancillaria nana*, era moeda “oficial” do reino do Congo, sendo colhida, sempre por mulheres, na Ilha de Luanda e ao longo da costa de Angola.

Oralidade – Transmissão oral através dos cânticos e da conversa com os mais velhos, empoderando os representantes da comunidade e evitando que outros fora da comunidade possam ter acesso aos saberes e utilizá-los de forma diversa ou errônea, só quem faz parte da comunidade ou Nação terá acesso aos ensinamentos.

Quimbanda – Palavra de origem *quimbundo*, idioma do tronco linguístico *banto*, falado na região do Congo-Angola, a mais importante no fornecimento de escravos para o Brasil a partir do século XVII.

Quicongo (Kikongo) – Língua do grupo banto, falada pelos diversos subgrupos do povo bacongo ou congo.

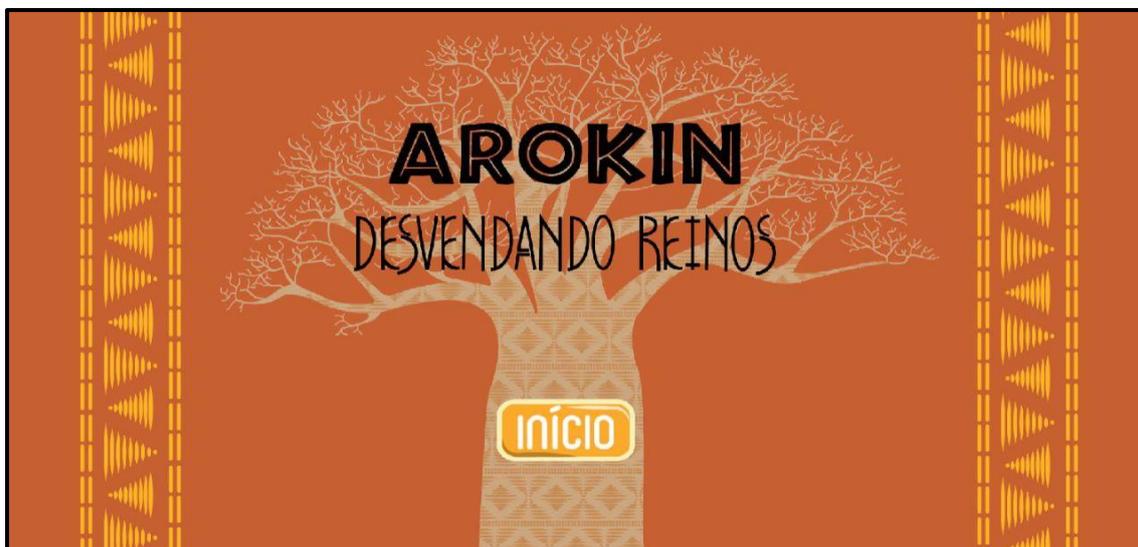
Quimbundo (Kimbundu) – A língua dos quimbundos.

Tráfico negreiro – O tráfico negreiro de escravos negros resultou da expansão marítima portuguesa e recebeu pleno beneplácito papal desde o século XV, por meio das bulas *Dum diversas* (1452), *Romanus Pontifex* (1455) e *Inter Coetera* (1456), as quais, entre outras disposições, autorizaram o cativo de pagãos como meio de convertê-los ao cristianismo.

Sonho – Denominação usada pelos portugueses para se referirem ao *Soyo* ou *Nsoyo*, antiga chefatura dependente do Congo, situada na margem esquerda do Rio Congo ou Zaire.

6.3.7 Instruções para jogar *AROKIN: DESVENDANDO REINOS*

Figura 3 - Tela inicial do jogo



Ao abrir o aplicativo é possível se deparar com a tela inicial do jogo que sintetiza a temática tratada. O título do jogo está escrito sobre a gravura de um baobá, *Arokin - Desvendando Reinos*.

Escolha do personagem

Quando o/a jogador/a apertar em “início”, aparecerá a tela de escolha do/a personagem para representar a pessoa jogadora. Ao selecionar um desses personagens, que está caracterizado como estudante, o jogador/a será direcionado/a ao cenário do jogo para dar início a partida.

Figura 4 – Escolha seu desbravador



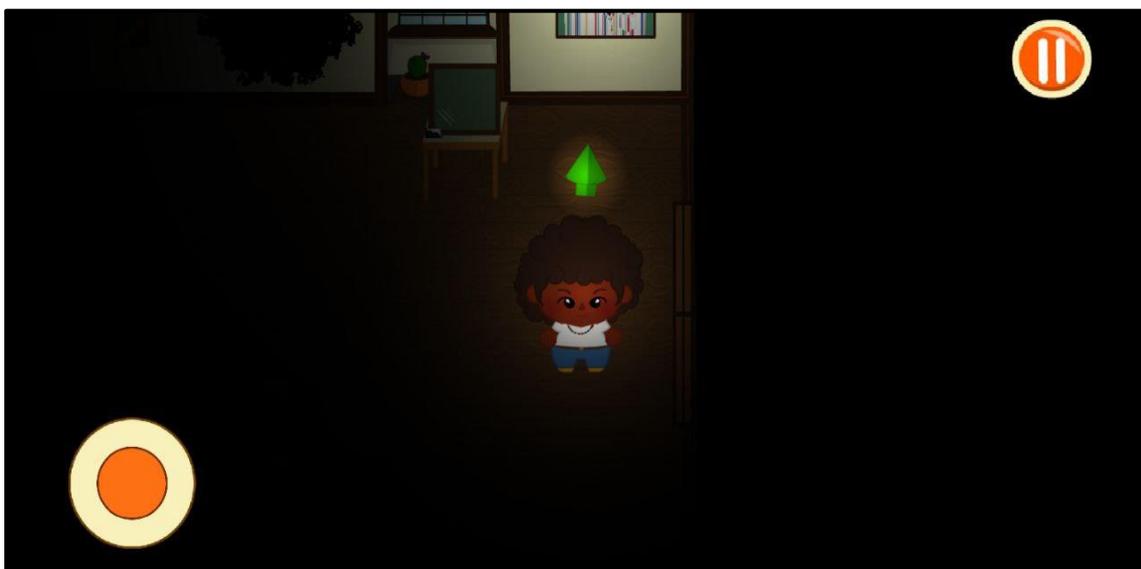
Contextualização da narrativa

O jogo se passa em um museu. A missão do/a jogador/a é resolver os quebra-cabeças distribuídos em formato de tarefas pelo cenário, com a finalidade de realizar a manutenção do museu e desvendar a personagem escondida ao final da fase. Para isso, o/a desbravador/a contará com a colaboração do *Arokin*, o contador da história do reino do Congo.

O começo

Ao pressionar o **botão de jogar**, o/a jogador/a se depara com um lugar escuro. Ao explorar esse ambiente, encontrará um quadro que contém o retrato do *Arokin*. Ele é o referencial da comunicação africana, caracterizada pela troca de conhecimentos através da oralidade. O papel do *Arokin* é guiar o/a jogador/a durante a jornada, a fim de oferecer dicas e contar o significado dos artefatos presentes no museu e restaurados pelo/a jogador/a, assim como sua ligação com os reinos africanos.

Figura 5 – O retrato do Arokin no ambiente do jogo



Ao apresentar-se, *Arokin* informa que a missão dele é restaurar os elementos do museu, que estão há muito tempo esquecidos, além de comentar um pouco sobre a história da importância dos *arokins*²³ para a cultura do reino do Congo.

²³ Dicionário Yorùbá: *àròhìn* - anunciante; contador de histórias; narrador; jornalista. Disponível em: https://www.academia.edu/43089409/Diccion%C3%A1rio_Yor%C3%B9b%C3%A1 Acesso em: 01/10/2021. O termo *griot* vem da palavra *guiriot*, em francês. Em yorubá é referido como *arokin*. Os *griots* são contadores de história, genealogistas, cantores, poetas e musicistas da África Ocidental. São muito importantes para a transmissão

Figura 6 – Apresentação do Arokin



Os cinco artefatos presentes na jogatina representam costumes e características presentes no reino congolês. Ao interagir com esses objetos o/a jogador/a receberá, primeiramente, uma breve explicação sobre cada objeto. Após resolver o problema, que também será explicado de maneira narrativa, terá seu conhecimento aprofundado sobre este objeto e sua ligação com o reino do Congo. Ademais, a cada objeto restaurado é conquistado um item (o jarro, a terra, as sementes, o regador e a luz do sol) que servirá para a conclusão do objetivo final do game, que é a aparição da guerreira *Kimpa Vita*, figura importante para a época, sendo a personagem escolhida para representar o reino nesta fase do jogo digital para o celular.

Figura 7 – Os artefatos



dos conhecimentos dentro das culturas de diferentes países africanos. Disponível em: <https://www.mawon.org/post/griots-os-guardi%C3%B5es-das-palavras> Acesso em: 01/10/2021.

O penteado

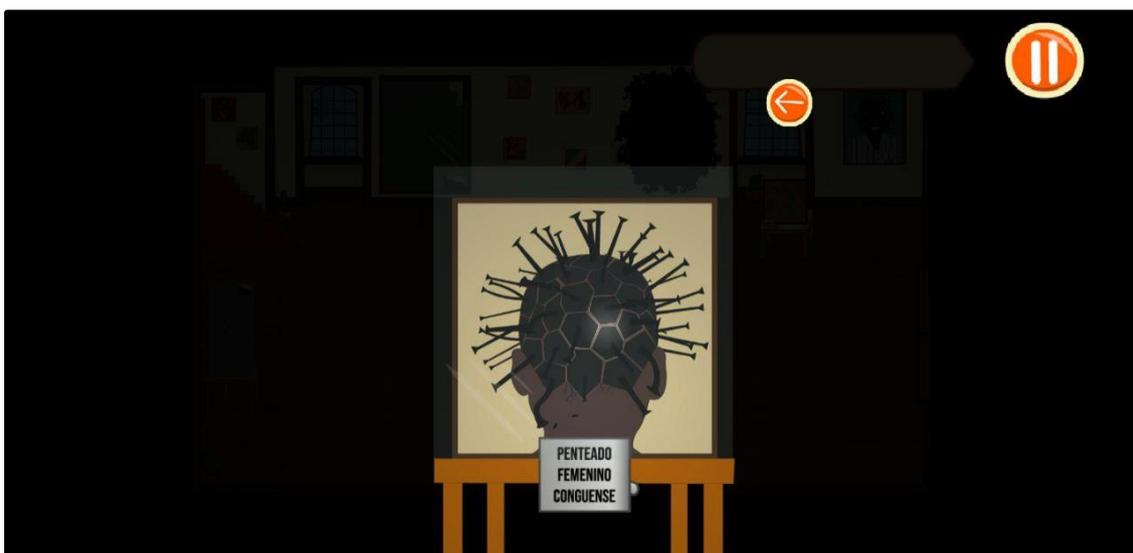
O artefato do penteado congolense representa os antigos penteados de mulheres importantes do reino do Congo, isto é, os penteados na época eram símbolos de status social, pois alguns tinham a finalidade de representar uma espécie de coroa.

Figura 8 – O penteado



A tarefa proposta para o/a jogador/a neste elemento é preencher as partes faltantes para obter o penteado completo e finalizar a tarefa.

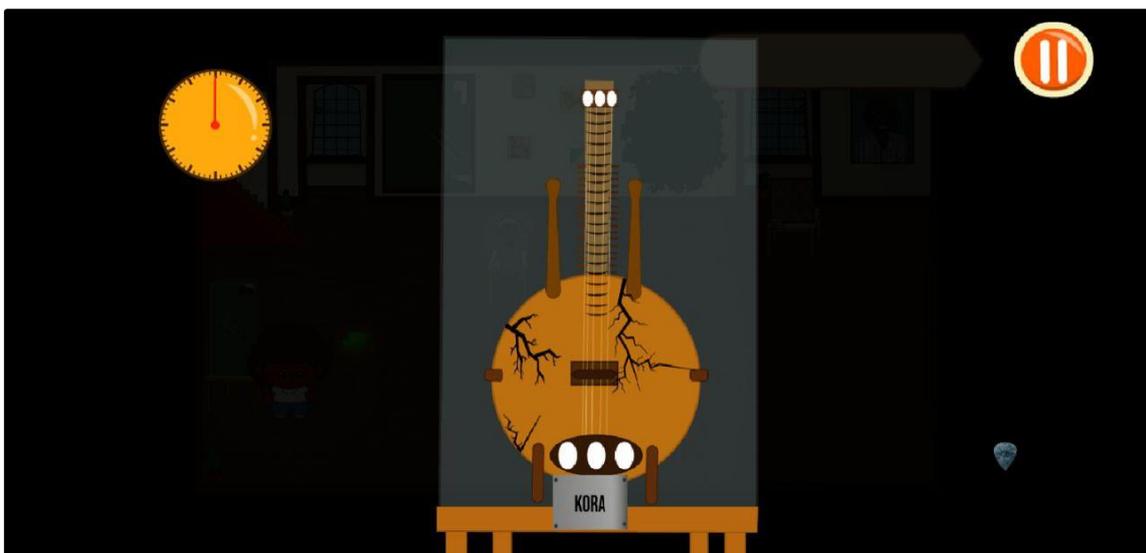
Figura 9 – O penteado finalizado



O korá

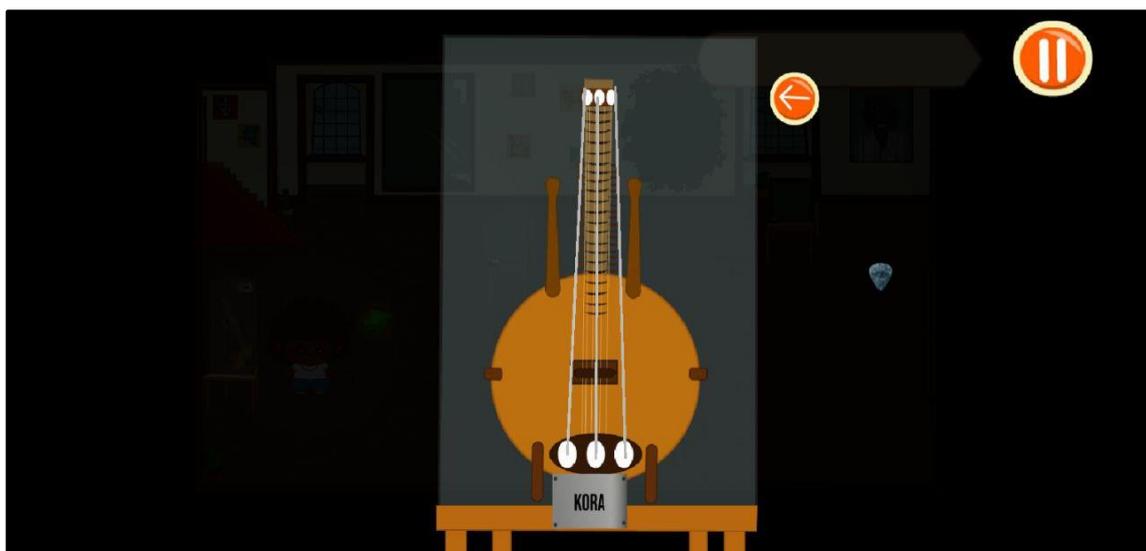
O korá é um instrumento típico da cultura congolense e muito utilizado pelos *arokins* para a transmissão de histórias cantadas.

Figura 10 – O korá danificado



A ideia sugerida aqui é o concerto do instrumento ligando suas cordas ausentes, o que irá reparar todas as partes quebradas.

Figura 11 – O korá



A máscara

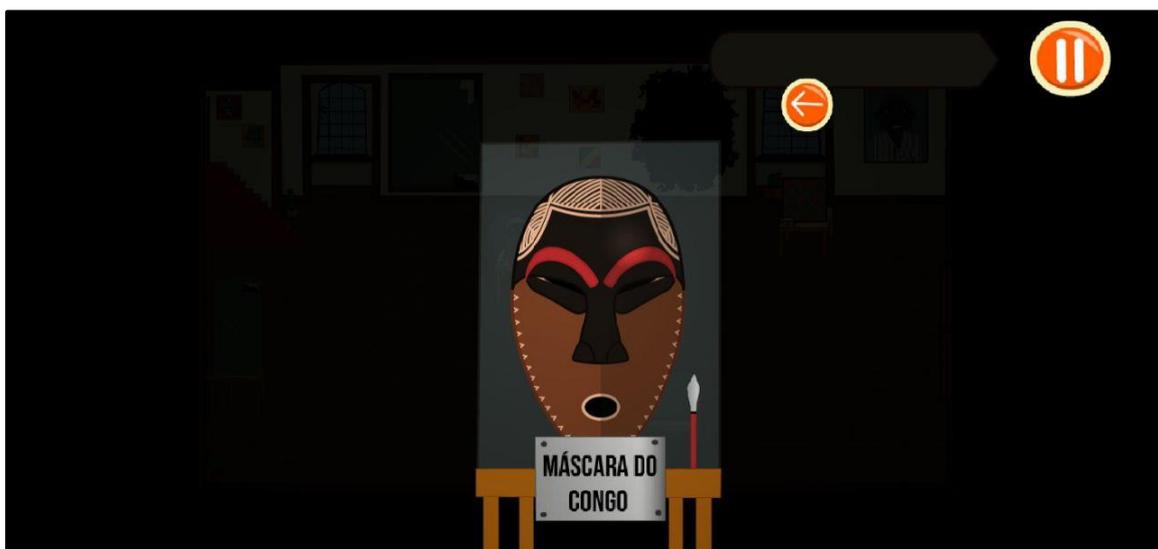
Este objeto, por sua vez, representa as máscaras que são consideradas elementos sagrados para diversos rituais religiosos congolezes.

Figura 12 – A máscara a ser esculpida



A ação nesta etapa consiste em esculpir a máscara da madeira que está deformada pela ação do tempo.

Figura 13 – A máscara



O manto

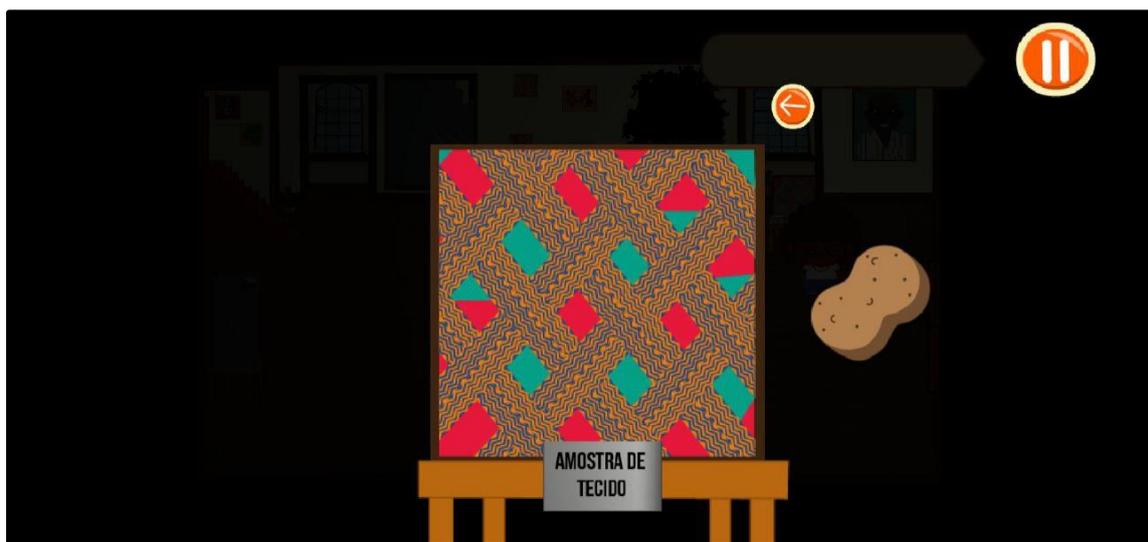
O manto de *Nimi Lukeni*, o primeiro rei e fundador do reino do Congo, apresenta outra característica interessante do reino, que se utilizava de cores fortes e quentes nas suas vestes e tecidos presentes no cotidiano congolense.

Figura 14 – O manto



Desta vez, o/a estudante deve limpar o tecido que está sujo, pelo fato ter sido esquecido junto com o museu.

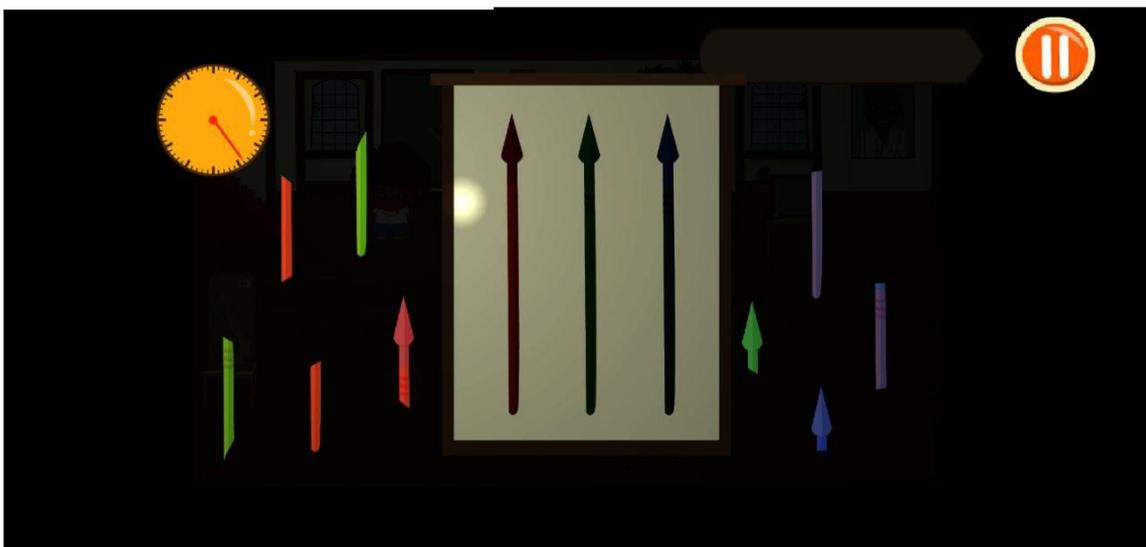
Figura 15 – O manto limpo



As lanças

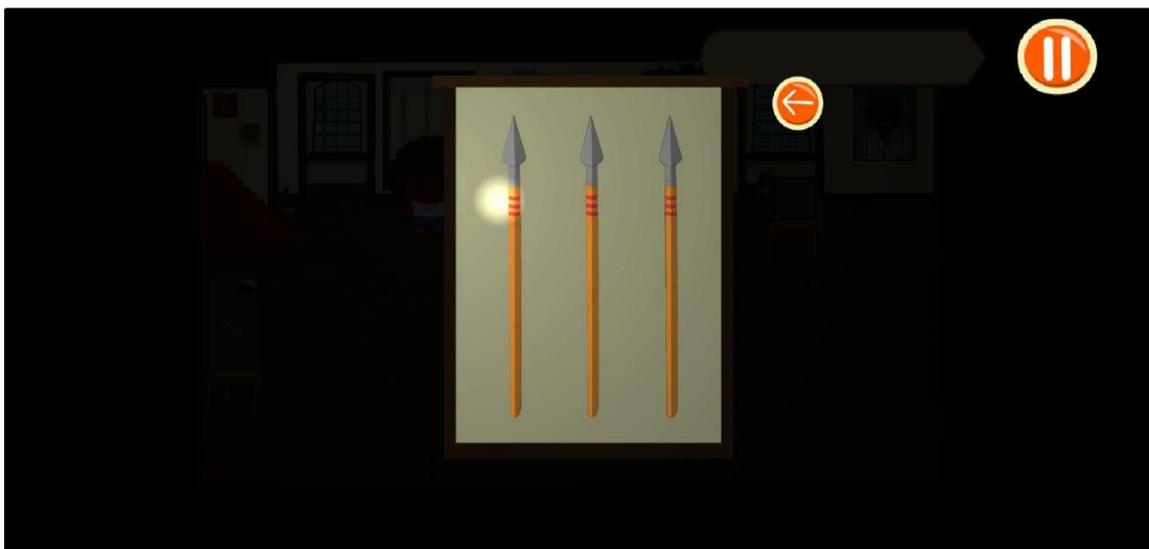
As lanças dos guerreiros congolezes representam uma das principais fontes da economia da época no reino do Congo.

Figura 16 – As lanças



A função do/a jogador/a nesta atividade é alinhar os pedaços das lanças para compor o quadro de exposição.

Figura 17 – As lanças alinhadas



Os itens coletados

Quando o/a jogador/a terminar cada tarefa proposta, poderá resolver partes do objetivo, a fim de descobrir um pouco mais sobre a figura misteriosa que representará esta etapa do jogo. Para isso, ele/a precisará terminar as cinco missões e, de acordo com a conclusão de cada tarefa, representada pelos artefatos distribuídos no cenário, será coletada na sequência: **o jarro, a terra, as sementes, o regador e a luz do sol**. Por fim, será gerado um *baobá*, árvore famosa por sua grandiosidade e bastante característica na região da África, que será por onde surgirá a profetisa *Kimpa Vita*.

Figura 18 – Os itens coletados



Os *cinco itens coletados* estão na barra superior direita do cenário. Antes de serem coletados esses objetos ficam com um aspecto escuro. Logo após conquistar um desses elementos, eles ficam evidenciados até que todos surgem coloridos e bem aparentes ao final das coletas.

O Objetivo

Assim, é possível cumprir o objetivo do jogo, quando estiverem coletados todos os itens, pois será possível a cultura do baobá que revelará a descoberta da figura escondida. A fim disso, são seguidos os passos para plantar a árvore, como mostrado a seguir.

O jarro

O *jarro* é o primeiro item coletado e o primeiro a ser disposto como recipiente para o cultivo da árvore.

Figura 19 – O jarro



A terra

Em seguida é feito o preenchimento do *jarro* com a *terra*, que é o segundo item coletado com a resolução das tarefas presentes no jogo.

Figura 20 – A terra



As sementes

Logo após a colocação da *terra* são enterradas as *sementes*, isto é, o terceiro objeto coletado durante a jogatina.

Figura 21 – As sementes



O regador

Depois é necessário a rega das *sementes* envolvidas na *terra*. Para isso, o *regador*, que é o penúltimo utensílio obtido, vai ser bastante útil.

Figura 22 – O regador



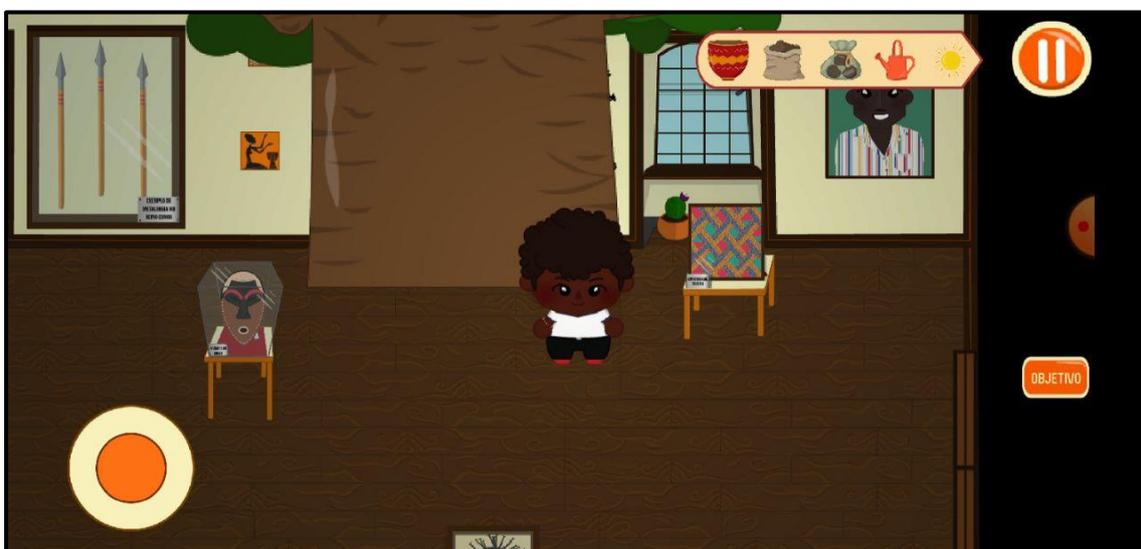
O sol

Por último, temos a *luz do sol*, que completará esse ciclo, e o cultivo da plantação dessa árvore africana, o baobá, que nos propiciará a descoberta da guerreira congolês *Kimpa Vita*.

Figura 23 – O sol



Figura 24 – O baobá



O Final

A finalização do game *Arokin - Desvendando Reinos* é dada pela aparição de *Kimpa Vita*, personagem que estará responsável por transpassar mais conhecimento sobre a história do reino congolês, com a contribuição da sua própria história para concluir a jornada no estudo do reino do Congo.

Figura 25 – O surgimento de Kimpa Vita



Kimpa Vita conta um pouco da sua história de resistência, junto ao seu povo, e suas conquistas da época, assim como a influência que obteve para ser considerada uma personalidade emblemática para o reino congolês.

Figura 26 – O museu restaurado



Desta forma, o museu esquecido é completamente restaurado e a missão de resgatar as memórias do reino abordado é cumprida.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme relatamos, apesar de termos uma legislação que procura estimular o aprofundamento dos estudos sobre a história e cultura da África e dos afro-brasileiros, ainda é muito presente nas escolas brasileiras de educação básica um currículo predominantemente eurocentrado. O estudo da história da população negra geralmente é trabalhado com base em clichês estereotipados da escravidão, fome, pobreza e violência.

Na tentativa de buscarmos outra perspectiva no trato da referida temática, procuramos nos apoiar nos teóricos dos estudos decoloniais e interculturais. Com isso em mente, utilizamos o seguinte questionamento para conduzir nossa investigação: de que maneira a proposta curricular de História da Rede Municipal do Paulista contribui para o atendimento à Lei 10.639/2003 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas do município? Feito isso, constatamos justamente o que predomina na maioria dos currículos educacionais: uma abordagem mínima da história da África e dos afro-brasileiros. Por existir na referida proposta o componente curricular Educação em Direitos Humanos e Cidadania e por serem os/as professores/as da área de ciências humanas, a priori, os responsáveis por sua regência, decidimos analisar o componente curricular mencionado.

Para nossa surpresa, a quase ausência da temática negra no currículo de História não acontece em EDHC. Isso porque nesse componente curricular a temática antirracista perpassa todos os anos finais do ensino fundamental, o que nos causou certa preocupação, haja vista a carga-horária dos componentes curriculares de ciências humanas ser curta, ficando EDHC apenas com uma hora-aula semanal para abordar diversos conteúdos, dentre eles o que norteou nossa pesquisa. No caso do componente curricular de História, a imensa quantidade de conteúdos a serem vivenciados e a reduzida quantidade de aulas, levam os/as docentes, quase sempre, a priorizarem abordagens clássicas, isto é, assuntos sedimentados nos currículos escolares com ênfase numa história cronológica e europeia, que privilegia os feitos dos “grandes homens”, brancos, héteros e cristãos.

Desse modo, tomando como referência a pesquisa realizada na proposta curricular de História do município do Paulista, verificamos a necessidade de haver uma reorganização curricular, de maneira que contemple a pluralidade de sujeitos construtores da nacionalidade brasileira. É necessário que a vivência das relações étnico-raciais vá além das datas comemorativas, que as escolas incorporem em seus projetos políticos pedagógicos o compromisso com a educação antirracista. Nesse sentido, concordamos com Barros (2018, p. 95) quando ele afirma que “ao evidenciar um trabalho afastando-se das efemérides, o estudo

das relações étnico-raciais destinado a todos com o foco nos pretos e pardos por terem sido colocados em condição de inferioridade historicamente, estaremos pondo em relevo as desigualdades e o respeito às diferenças”.

Paralela a nossa investigação e com o propósito de atender ao que requer o ProfHistória, pensamos em confeccionar um material didático-pedagógico que pudesse mitigar a ínfima presença de conteúdos sobre a História e cultura da África e dos afro-brasileiros. Dessa forma, desenvolvemos um jogo educacional digital que aborda a História do continente africano de forma positivada. Com isso em vista, procuramos apresentar um enredo com enfoque na heroicidade negra em terras africanas. Inicialmente contemplamos a História do reino do Congo. No entanto, a ideia é que outros povos africanos também sejam abordados, posteriormente, no referido jogo digital.

Ao escolhermos analisar a proposta curricular de História, procuramos identificar conteúdos que não somente tratassem sobre histórias da escravidão, mas outras narrativas que sejam referenciais, que oportunizem a revisão da história negra de maneira a resgatar a identidade e a dignidade do povo negro, além de compensar e auxiliar na superação do sofrimento da memória sobre a escravidão brasileira.

Acreditamos que o estudo da história para além das abordagens eurocêntricas, que preze pela diversidade de povos e culturas, mas sem hierarquização, poderá colaborar na construção positiva da identidade étnico-racial negra. Ao se trabalhar a história do povo negro sob outra perspectiva que não a do tráfico negreiro e da escravidão, mas sim com enfoque na ancestralidade africana, na valorização da identidade negra, os/as alunos/as terão sua autoestima elevada. Dessa forma, é preciso descolonizar o pensamento brasileiro, em se tratando de educação, é necessário descolonizar o currículo escolar, tornando-o vivo, engajado e intercultural, ou seja, um currículo que estimule o protagonismo e o empoderamento dos/as alunos/as negros/as. Em síntese, uma educação que preze pela equidade racial.

Por fim, pretendemos continuar trilhando esse caminho de pesquisa por estimular o conhecimento sobre a África para além do viés da pobreza, fome, violência e guerra, por oportunizar uma prática pedagógica ética em relação à questão racial, assim como a história e a cultura negra. Entendemos que a pesquisa ora apresentada será de grande valia para o ensino de História, para o trabalho do/a professor/a engajado/a na busca por um ensino descolonizado, visto que tanto o texto escrito, quanto a proposição didática elaborada durante a pesquisa fortalecem a identidade racial, assim como despertam o interesse pela educação histórica.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017. Col. Repensando o Ensino. p.: 28-41.
- ABUD, Kátia Maria. **História e o ensino temático**. In: BLAJ, Ilana.; MONTEIRO, John Manuel. (org.). História & Utopias. São Paulo: ANPUH, 1996. p. 492-501. Disponível em: <https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2018-12/1545849489666efa8d441cbc234757172fa8da3cd04.pdf>. Acesso em: 17/05/2021.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. E-book.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA - Curso de licenciatura intercultural**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. 225 f.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais / Coordenação de Djamila Ribeiro).
- AMORIM, Roseane Maria de. **As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino do Recife**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. 317 f.
- ANDRADE, Débora El-Jaick. **O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história**. In: História & Ensino, Londrina, v.13, p.91-106, set. 2007. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11646>. Acesso em: 24/08/2021.
- ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. **O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História**. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). Jogos e ensino de história [recurso eletrônico]. Coordenado pelo SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 113-125. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17/08/2021.
- ARAGÃO, Felipe Pedro Leite de. **Entre embates e dicotomias: a BNCC e o ensino de História na educação do campo**. In: Textos & Contextos: História, Educação e Diversidade. [recurso digital] / Edson Silva, Joseildo Cavalcanti Ferreira, Jaelson Gomes de Andrade Pereira (Orgs.). – Maceió, AL: Editora Olyver, 2020. p: 173-189.
- BARROS, José Walmilson do Rêgo Barros. **O currículo de História e o sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFPE, Recife. 2018. 102f. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 08/10/2020.

BATISTA, Ana Carolina Mota da Costa. **Relações étnico-raciais na voz do professor: os debates curriculares no contexto quilombola**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói, 2016. 101f. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 20/06/2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição Federal do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Atualizada até a Emenda Constitucional nº56, de 20 dez. 2007. São Paulo: Escala, 2008.

BRASIL. Casa Civil. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em 21/11/2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Distrito Federal, Ministério da Educação-MEC/SECAD/SEPPPIR, outubro, 2004.

BITENCOURT, Alexandre Carvalho. **Áyán-ilú: tambor que educa no mandala ancestral das infâncias afrobrasileiras**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2018. 88 f. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2774>. Acesso em: 03/10/2021.

CAMPOS, Paulo Fernando de Souza. **Ensino, a história e a Lei 10.639**. História & Ensino. Londrina-PR, v. 10, p. 41-52, out. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Paulo-Fernando-Souza-Campos/publication/276233210/O_ensino_a_historia_e_a_lei_10639/links/5897c5f9aca2721f0dae1681/O-ensino-a-historia-e-a-lei-10639.pdf. Acesso em: 11/06/2020.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria. (orgs.). Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CAPUCHINHO, Cristiane. **Um eterno recomeço: 4 em cada 10 professores nas redes estaduais têm contratos temporários**, o que enfraquece vínculo com alunos. UOL Notícias, São Paulo, 15 de outubro de 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/4-em-cada-10-professores-nas-redes-estaduais-tem-contratos-temporarios/>. Acesso em: 09/06/2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. - São Paulo: Cortez, 2005.
CLARO, Regina. **Olhar a África: fontes visuais para sala de aula**. 1. ed. – Hedra Educação: São Paulo, 2012.

CORREIA, Stéphanie Caroline Boechat. **O reino do Congo e os miseráveis do mar**. O Congo, o Sonho e os holandeses no Atlântico – 1600-1650. Dissertação (Mestrado). UFF, 2012, 213f. Disponível em: https://www.historia.uff.br/academico/media/aluno/1662/projeto_/Dissert-stephanie-caroline-boechat-correia.pdf. Acesso em: 08/09/2021.

COSTA, Luiz. **Eixo Temático 2: Sujeitos Sociais, Identidades, Territórios e a Questão Ambiental**. p. 52-54. In: Pernambuco. Secretaria de Educação Caderno de orientações

pedagógicas para a educação ambiental: rede estadual de ensino de Pernambuco /Secretaria de Educação; colaboradores: Ana Rita Franco do Rego ... [et al.]; coordenação pedagógica do caderno Walkiria Cavalcanti Prado... [et al.]; apresentação Ana Selva. – Recife: A Secretaria, 2013. 124p. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/caderno_educ_ambiental.pdf. Acesso em: 30/05/2021.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e historiografia escolar digital**. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. 232 f. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/escoladehistoria/pos-graduacao/ppgh/tese-marcela-albaine>. Acesso em: 29/08/2021.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Currículo, história e tecnologia: que articulação na formação inicial de professores?** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. 145 f. Disponível em: <http://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/dmarcellaalbaine.pdf>. Acesso em: 29/08/2021.

COSTA, Marcella Albaine Farias da; SANTOS, Christiano Britto Monteiro dos; XAVIER, Guilherme de Almeida. **Os games como possibilidade: que História é essa?** EBR – Educação Básica Revista, vol.1, n.1, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284733287_Os_games_como_posibilidade_que_Historia_e_essa. Acesso em: 30/08/2021.

DIAS, Ednalva da Conceição; CECATTO, Adriano. **Entre teoria e prática: a formação docente e a apropriação da lei 10.639/2003 no cotidiano escolar**. História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 283-306, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/21543/17629>. Acesso em: 26/06/2019.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niterói, 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. ISSN 1980-542X. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23/09/2020.

DUARTE, Mel (org.). **Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. 224 p.: il.

FANON, Frantz. **Peles negras e máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Carla. **Kimpa Vita: A profetisa da unidade**. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/kimpa-vita-a-profetisa-da-unidade/a-53770986>. Acesso em: 03/10/2021.

FERREIRA, Carolina Barcellos. **“Isso é coisa da macumba?”** Elaboração de um material pedagógico de História sobre as religiosidades afro-brasileiras em museus do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. 134 f. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 20/06/2020.

FERMIANO, Maria A. Belintane. **O Jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História?** História Hoje. ANPUH. vol. 3. n° 07, julho 2005. Disponível em: <https://www.anpuh.org/arquivo/download?IDARQUIVO=63>. Acesso em: 20/08/21

FIGURELLO, Ana Luiza Ribeiro Garcia. **Olhares sobre o Valongo: estudando o patrimônio e a memória nas aulas de História.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas/Instituto de História, Rio de Janeiro, 2016. 86 f. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 20/06/2020.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Organizadores). **Jogos e ensino de história.** Coordenado pelo SEAD/UFRGS - dados eletrônicos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 129 p.; pdf. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17/08/2021.

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

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 10/06/2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes.** Dossiê. Política & Sociedade. Volume 10 – Nº 18 – abril de 2011. doi:10.5007/2175-7984.2011v10n18p133. p. 133-154. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/19037/17537>. Acesso em: 23/10/2020.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** RBPAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/19971/11602>. Acesso em: 04/11/2020.

GONZALÉS, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro.** Coleção 2 Pontos, vol. 3. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GROSSIO, Patrícia Krieger; MACHADO, Gabriel Moraes; MOCELIN, Cássia Engres. **O uso de um game como ferramenta de promoção de relações étnico-raciais em escolas.** ANAIS III SINESPP 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/20025>. Acesso em: 02/09/2021.

KAMBUNDO, Bruno Julio; SANTOS, Jaqueline Lima. **O ensino de história da África e a descolonização dos currículos: um desafio para os países com passado colonial.** p. 52-83. Coleção Educação e Relações Raciais, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/41492185/O_ensino_de_hist%C3%B3ria_da_%C3%81frica_e_a_descoloniza%C3%A7%C3%A3o_dos_curr%C3%ADculos_um_desafio_para_os_pa%C3%ADses_com_passado_colonial. Acesso em: 17/10/2019.

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos.** In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 8-23. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624092356/4_Lander.pdf Acesso em: 29/09/2020.

LEMOS, Cristiane Alves de. **Tecendo caminhos para a aplicação da Lei 10.639/03: um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. 127 f. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese Acesso em: 20/06/2020.

LOPES, Lucas Roberto Soares. **Jogando com a crítica histórica: as novas tecnologias e o desenvolvimento de “Os Revoltosos”.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. 195 p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173505>. Acesso em: 12/07/2021.

LOPES, Nei; MACEDO, José Rivair. **Dicionário de História da África: Séculos VII a XVI.** 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LIMA, Heloisa Pires. ANDRADE, Rosa Maria Tavares. Ilustrações: Denise Nascimento. **Lendas da África moderna.** 1ª ed., São Paulo: Elementar, 2010.

LORENZATTI, Lucas; CHEROBIN, Ricardo. **Análise do Aprendizado Tangencial em Jogos Digitais.** IX Computer on the Beach, 2018. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/acotb/article/view/12738>. Acesso em: 28/09/2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.** In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/RevistaPerspectiva/article/download/104862/60396>. Acesso em: 05/06/2020.

MARCHI, Sandra Aparecida. **Por um ensino de várias cores: formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria/RS, 2016. 117 f. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese Acesso em: 20/06/2020.

MATTOS, Regiane Augusto. **História e cultura afro-brasileira.** 1ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

MEINERZ, Carla. **Jogar com a História na sala de aula.** In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). Jogos e ensino de história [recurso eletrônico]. Coordenado pelo SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 73-86. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1> Acesso em: 17/08/2021.

MENGA, L.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade.** In: LANDER, Edgardo. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acesso em: 30/04/ 2020.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade Em Política.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n° 34, 2008, p. 287-324. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf Acesso em: 29/09/2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> Acesso em: 01/07/2020.

NIKITIUK, Sônia. (Org.). **Repensando o ensino de História.** 8ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012. Coleção questões da nossa época, vol. 35, p. 11-28.

OLIVEIRA, Luiz Fernando; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, n° 01, abr. 2010, p. 15-40. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 20/10/2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Histórias da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SILVA, Danielle Tudes Pereira. **Os significados da perspectiva Modernidade/Colonialidade.** Rev. Eletrônica *Pesquiseduca*. Santos, Volume 11, número 23, p. 07-19, jan-abril. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/873/pdf/2214> Acesso em: 09/07/2020.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. (2018). **Memórias Outras, Patrimônios Outros e Decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos indígenas no Brasil.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(92). Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584751> Acesso em: 30/10/2020.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais.** In: Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 2. ed. [e-book]. ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 31-46. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220721/001125511.pdf?sequence=1&isAllowe=y> Acesso em: 09/06/2021.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. **10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GmKPstrwnR3G5G43fkysRSs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12/11/2019.

PAULISTA (PE), Lei nº 4.232 de 18 de novembro de 2011.

PEIXOTO, Artur Duarte. **Jogar com a História: Concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa,** 2016, UFRGS, 117 f. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173442> Acesso em: 10/07/2021.

PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO. Ana Maria. (Orgs). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis**. Dossiê. Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p. 14-33 – 2018. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427> Acesso em: 16/11/2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. **Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set./dez. 2018. ISSN 0102-6801. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40152> Acesso em: 31/05/2021.

PUJOL, Vitor Rodrigues. **O Jogo nas obras Homo Ludens e os Jogos e os Homens**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2019. 58 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19796> Acesso em: 05/07/2021.

QUIJANO, Aníbal. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 30/04/2020.

QUINTEIRO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. Traduzido do espanhol por Sérgio Molina e Rubia Goldoni. MASP Afterall, v.3, 2019. Disponível em: <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf> Acesso em: 25/11/2020.

RIBEIRO, Elyneide Campos de Souza. **O currículo de História e a lei nº 10.639/2003: as ações afirmativas do “projeto batuque” do Colégio Estadual de Cristalândia/TO**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaiana, 2016. 103 f. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese Acesso em: 20/06/2020.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Lei nº 10.639/2003: desafios e perspectivas para a implementação dos conteúdos afro-brasileiros nas escolas**. In: SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar: Diálogos com a lei n. 10.639/2003**. UNIRIO: Rovelte. 2013. Coleção Pedagógicas. p. 47-62.

SANTOS, Lorene dos. **Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03**. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO. Ana Maria. (Orgs). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 57-83.

SEFFNER, Fernando. **Aprender e ensinar história: como jogar com isso?**. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e ensino de história [recurso eletrônico]**. Coordenado pelo SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 19-34. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17/08/2021.

SEFFNER, Fernando. **Aprendizagens significativas em História**: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). Jogos e ensino de história [recurso eletrônico]. Coordenado pelo SEAD/UFRGS. – dados eletrônicos. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 35-46. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>.

Acesso em: 17/08/2021.

SILVA, Bruno Barros. **Da autobiografia ao jogo**: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquagua. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Recife, 2018. 184 f. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 20/06/2020.

SILVA, Carlos Eduardo Valdez da. **E a música nessa História?**: a música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2016. 89 f. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 20/06/2020.

SILVA, Elisama Cristo da; FERREIRA, Joseildo Cavalcanti. **A prática do ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental**. In: Textos & Contextos: História, Educação e Diversidade. [recurso digital] / Edson Silva, Joseildo Cavalcanti Ferreira, Jaelson Gomes de Aandade Pereira (Orgs.). – Maceió, AL: Editora Olyver, 2020. p: 190-206.

SILVA, Elisângela Coêlho da. **A História da África na escola, construindo olhares “outros”**: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Recife/PE, 2018. 137 f. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 20/06/2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed; 11. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 156 p.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. 2ª ed., 1ª impressão. São Paulo: Ática, 2008. 176 p.

SOUZA, Marina de Mello e; VAINFAS, Ronaldo. **Catolização e poder no tempo do tráfico: o reino do Congo da conversão coroada ao movimento antoniano, séculos XV-XVIII**. Revista Tempo, nº 6, vol. 3, 1998. Disponível em: https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg6-7.pdf Acesso em: 08/09/2021.

SOUZA, Odair de. **A educação para as relações étnicorraciais no ensino de História**: memórias e experiências de professoras da educação básica. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2018. 213 f. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 20/06/2020.

VALADARES, Elka Regina Rodrigues. **Saberes em movimento**: aprendendo e ensinando a história da África no ensino médio. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História)

- Universidade Federal do Tocantins, Araguaína. 2018. 116 f. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 20/11/2020.

VANSINA, J. **O Reino do Congo e seus vizinhos**. In: OGOT, Bethwell Allan (ed.). História geral da África V: África do século XVI ao XVIII. Brasília: UNESCO, 2010. (original de 1992). 1208 p. Disponível em: <http://www.ammapsique.org.br/baixar/historia-da-africa-volume-cinco.pdf>. Acesso em: 05/09/2021.

VISANI, Mylene Silva de Pontes. **Construindo visibilidades na cidade de São José/SC: uma proposta de ensino de História e patrimônio cultural dos povos africanos e afrodescendentes**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2018. 138 f. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 20/06/2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad**. Signo y Pensamiento 46 · volumen XXIV - enero - junio 2005 / Perspectivas y convergencias. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>. Acesso em: 04/10/2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235126963.pdf>. Acesso em: 08/10/2020.

WALSH, Catherine. Prefácio. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Histórias da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

ZANONI, Elton Frias. **Gamificação, aprendizagem e ensino de História: construção de estratégias didáticas com ferramentas online**. 2016, UDESC, 151 f. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/173504/1/dissertacao_elton_frias_zanoni_mestradohistoria.pdf. Acesso em: 29/08/2021.

ZILIO, Bruno. **Provocações crônicas: a construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de História e as Áfricas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Florianópolis, 2016. 126 f. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 20/06/2020.