



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação
UNIDADE ACADÊMICA (UA) ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO PROFISSIONAL –
PPG-MP

ROSALINA APARECIDA BORGES

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: fundamentos e práticas

CATALÃO

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Rosalina Aparecida Borges

3. Título do trabalho

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: fundamentos e práticas

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Martins De Freitas, Professor do Magistério Superior**, em 03/12/2021, às 14:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **ROSALINA APARECIDA BORGES, Discente**, em 03/12/2021, às 18:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2526778** e o código CRC **8AEA4E2E**.

Referência: Processo nº 23070.056292/2021-40

SEI nº 2526778

ROSALINA APARECIDA BORGES

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: fundamentos e práticas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional: História, Cultura e Formação de Professores, da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação, como requisito para obtenção do título de Mestra em História. Linha de Pesquisa: 2 – História, Sociedade e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Martins de Freitas

CATALÃO

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Borges, Rosalina Aparecida
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: : fundamentos e práticas / Rosalina Aparecida Borges. - 2022.
363, CCCLXIII f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Martins de Freitas.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Instituto de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação em História, Catalão, 2022.
Anexos. Apêndice.

1. educação. 2. racismo. 3. relações étnico-raciais. 4. cotidiano escolar. I. Freitas, Eliane Martins de, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **99** da sessão de Defesa de Dissertação de **Rosalina Aparecida Borges**, que confere o título de Mestra em História – nível Mestrado Profissional, na área de concentração em História.

Aos **vinte e seis dias do mês de novembro de dois mil e vinte um**, a partir da(s) **14h00m**, remotamente, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada: **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: fundamentos e práticas**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Eliane Martins de Freitas - (PPGHMP/INHCS/UFG/UFCAT em transição)** “cuja participação ocorreu por meio de videoconferência” com a participação das demais membras e membro da Banca Examinadora: Professora Doutora **Thaís Alves Marinho - (PPGH -PUC/GO)**, membra titular externa; “cuja participação ocorreu por meio de videoconferência”, Professora Doutora **Rosinalda Côrrea da Silva Simoni - (PPGH -PUC/GO)**, membra titular externa; Professor Doutor **Luiz Carlos do Carmo - (PPGHMP/INHCS/UFG/UFCAT em transição)**, membro titular interno “cuja participação ocorreu por meio de videoconferência”. Durante a arguição as membras e membro da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho de forma a estabelecer melhor vínculo com o conteúdo. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelas suas membras e membro. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Eliane Martins de Freitas**, Presidenta da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas membras e membro da Banca Examinadora, ao(s) **vinte e seis dias do mês de novembro de dois mil e vinte um**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Martins De Freitas, Professor do Magistério Superior**, em 26/11/2021, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosinalda Corrêa da Silva Simoni, Usuário Externo**, em 26/11/2021, às 21:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Carlos Do Carmo, Professor do Magistério Superior**, em 29/11/2021, às 08:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **THAIS ALVES MARINHO, Usuário Externo**, em 29/11/2021, às 12:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2430102** e o código CRC **67E59BC5**.



Referência: Processo nº 23070.056292/2021-40

SEI nº 2430102

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa trata-se de um estudo e produção de produto educacional vinculada à linha de Pesquisa 2 – História, Sociedade e Práticas Educativas da Universidade Federal de Goiás/UFCAT (em transição) para auxiliar e orientar os/as professores das séries iniciais do Ensino Fundamental nas atividades com os conteúdos das relações étnico-raciais. O objetivo é propiciar a incorporação de diferentes saberes na sala de aula, valorizando o múltiplo, o plural, contribuindo para a desnaturalização de práticas racistas no ambiente escolar. O arcabouço teórico-metodológico mobilizado para a produção do produto educacional possui discussões acerca das contribuições do pensamento decolonial no debate sobre raça, colonialidade do poder, do ser, do gênero e do saber, além da categoria modernidade. A contribuição do pensamento decolonial é fundamental para a ruptura dos pensamentos hegemônicos, binários e lineares. O material está organizado em sete módulos de aprendizagem que, apesar de articulados entre si, podem ser trabalhados independentes, conforme a série e as necessidades da sala de aula. Os módulos estão organizados em 36 aulas-oficinas, com descrições do passo a passo com uma conversa inicial direcionada aos/às professores/as sobre os conceitos importantes a serem tensionados, além das orientações, dicas e sugestões de atividades. Essas aulas-oficinas contêm conteúdo, duração da aula, unidade temática, objetivo de conhecimento, habilidades (levantamento feito consoante a Base Nacional Comum Curricular – BNCC), categoria de análise, metodologia, produto, recursos, avaliação, sendo que em algumas oficinas estarão agregadas destaques, curiosidades, informações legais e sugestões de leituras, literaturas, músicas e filmes. O produto educacional passou pelo crivo da avaliação de treze professoras das séries iniciais para análise da qualidade e aplicabilidade. De forma geral, a avaliação foi positiva, reforçando a necessidade de material educacional voltado para a temática.

Palavras-chave: Educação, racismo, relações étnico-raciais, cotidiano escolar.

ABSTRACT

The present research work is about a study and production of an educational product linked to Research Line 2 - History, Society and Educational Practices of the Federal University of Goiás/UFCAT (in transition) to assist and guide the teachers of the initial grades of Elementary School in activities with the contents of ethnic-racial relations. The objective is to provide an incorporation of different knowledge in the classroom, valuing the multiple, or plural, contributing to the denaturalization of racist practices in the school environment. According to studies on the subject, it is clear that nineteenth century racist and eugenic theories made the debate and problematization of this subject unfeasible and advocated the discourse of racial democracy, which had already circulated on Brazilian soil, since the first years of enslavement in Brazil. The theoretical-methodological framework mobilized for the production of the educational product focuses on the contributions of decolonial thinking in the debate on race, coloniality of power, being, gender and saber, in addition to the modernity category. The contribution of decolonial thinking is fundamental for the rupture of hegemonic, binary and linear thoughts. The material is organized into seven learning modules that, despite being articulated among themselves, can be worked independently, according to the grade and as a need in the classroom. The modules are organized into 36 class-workshops, with step-by-step descriptions with an initial conversation directed to the teachers about the important concepts to be discussed, in addition to guidelines, tips and suggestions for activities. These workshops limit content, class duration, thematic unit, knowledge objective, skills (survey carried out according to the Common National Curriculum Base - BNCC), analysis category, methodology, product, resources, evaluation, and in some increased workshops added highlights, trivia, legal information and suggestions for readings, literature, music and movies. The educational product passed through the scrutiny of the evaluation of triple teachers from the initial grades for quality and applicability analysis. And given the concern of the evaluators, the initial target audience established was changed. Overall, the was positive, reinforcing the need for educational material focused on the theme.

Keywords: Education, racism, ethnic-racial relations, everyday school life.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, supremo ser que viu meu merecimento e me concedeu essa oportunidade de lutar e concluir o mestrado, pois, sabendo de onde vim, é uma grande vitória para mim.

Agradeço a minha família por ter compreendido meu percurso e me auxiliado nessa jornada. Meu esposo não mediu esforços, para que todas as quintas-feiras saíssemos cedo de Palmelo com destino a Catalão para as aulas presenciais. Ficava o dia inteiro me esperando no estacionamento da Universidade, não porque eu não soubesse dirigir, mas pelo excesso de cuidados destinados a mim, Ele se sacrificava, perdia o dia de serviço e me ouvia falando dos textos e das aulas. Obrigada, Itamar, por ser meu companheiro, me incentivando nos estudos e aprimoramento profissional.

Obrigada a minha filha Iasmyn Gabrielle (14 anos) e ao meu filho Davi (oito anos), que tantas vezes nos acompanharam nessas idas à Catalão. Agradeço a paciência e a tolerância comigo, enquanto eu só respirava mestrado e a todo momento falava sobre ele ou sobre a pesquisa. Desculpem-me, porque nesse período eu não tive tempo para vocês, quantas vezes não os acompanhei nos passeios, deixei compromissos em família para pesquisar ou não tive tempo para conversarmos. Davi chegava perto de mim no quarto ao lado do computador, falava comigo e logo o interrompia, porque eu não podia perder tempo para não fugir da linha de raciocínio. Por fim, algumas vezes você já tinha compreendido isso, pegava uma folha de papel sulfite e desenhava, só pra ficar pertinho de mim.

Obrigada mãe, porque diante de tantas privações que teve para nos criar sozinha, nunca deixou de nos proporcionar os estudos e sempre nos demonstrou o valor dele. A senhora viveu em situação semivegetativa por causa de uma demência, mas eu a amo e a admiro demais. Peço perdão por não ter cuidado da senhora com tanta intensidade, por causa do mestrado, como a minha irmã Rosimeire cuidou e, hoje, nos braços do Pai, tenho a certeza de que abençoa toda sua família.

Obrigada aos meus irmãos Rosimar, Ronilson, Max Paulo e Rosimeire, uma mulher guerreira que se desdobrou para cuidar de nossa mãe no momento em que a doença evoluiu ao ponto de andar na cadeira de rodas, alimentando por sonda, sem se comunicar, acamada e acometida por uma demência chamada “Demência Frontotemporal”.

Obrigada aos/às amigos/as e colegas de profissão, de sala, aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional da UFCAT, ao Gislei e ao Alex, dando os suportes técnicos necessários.

Obrigada às colegas de trabalho da Escola Municipal Joantina Darque, cada uma contribuiu e colaborou a seu modo com o meu aprimoramento.

Obrigada a cada uma das treze avaliadoras do meu produto educacional. Quando as selecionei a partir de minha rede de contatos e a minha orientadora sugeriu outras, ao entrar em contato todas prontamente aceitaram o convite feito por telefone (porque a pandemia não nos permitiu um encontro). Obrigada pelo tempo que destinaram à leitura e à avaliação da minha proposta, pelas contribuições e sugestões e, sobretudo, pela autenticidade, franqueza e veracidade nas respostas. Com certeza, somaram e agregaram valor à minha pesquisa, além de me proporcionar segurança quanto ao trabalho realizado.

Obrigada à minha orientadora, professora Doutora Eliane Martins de Freitas, por me escolher para orientar e pela confiança, apoio, dedicação, cobranças, pelo suporte teórico e emocional. O que dizer de você, Eliane? Nossos primeiros encontros na modalidade presencial não foram tranquilos, inclusive você queria desistir de mim (risos). Lembro-me de dizer-lhe que nossa relação não precisava ser harmoniosa, tinha que ser respeitosa. Com o tempo, após o susto (seu) de ter escolhido a orientanda mais cabeça dura que conhecera, fomos afinando nossos passos e eu acalmei um pouco, embora eu tenha ficado desesperada e chorado ao me dizer que talvez não entrássemos em um acordo por questões teórico-metodológicas.

Para a minha alegria, as coisas foram se encaixando e você viu o quanto precisava de sua ajuda e de uma base teórica consistente. Esse é o seu diferencial, pois, para além da mulher competente e inteligente que muitos conhecem, naquele momento de apreensão, você se mostrou para mim o ser humano que você é.

Primeiro, para eu compreender a abordagem teórico-metodológica apresentou-me ao Grupo Modernidade e Colonialidade. Foi um descortinar de reflexões para mim, mas logo pedi para sair, porque não conseguia administrar tanto conhecimento com o tempo e a tentativa de escrita. No entanto, você me mostrou os pontos positivos e foi compreensiva comigo. Enquanto eu mandava mensagem: “Eliane, eu estou mal, aconteceu isso, isso e isso”, você enviava áudio no whatsapp: “Rosalina, é assim mesmo, faz parte do processo”. Eu queria desistir e você me acalmava.

Você queria fazer propaganda da minha pesquisa, divulgar e eu insegura te puxava para a realidade. Como afirmara um dia, se fosse uns dois anos atrás não conseguiríamos trabalhar juntas. Sorte a minha que foi agora, que o tempo e o universo te prepararam para aceitar em sua vida uma pessoa teimosa como eu. Eliane você foi aprovada e conseguiu ir até o final da pesquisa comigo, obrigada pela parceria.

Obrigada por essa relação de confiança que estabelecemos com o tempo, por acreditar em mim, pelas orientações valiosas que me deu, por ser uma pessoa iluminada. Quando eu crescer, quero ser igual a você, pois sem o seu suporte e a sua compreensão eu não teria conseguido concluir essa pesquisa. As palavras nunca conseguirão expressar a gratidão que tenho por você.

Finalmente, agradeço à Banca Examinadora e aos membros no Exame de Qualificação, pois as contribuições foram preciosas para o amadurecimento e a finalização desta pesquisa. Obrigada à professora Doutora Rosinalda Côrrea da Silva Simoni (PUC/GO), à professora Doutora Thaís Alves Marinho (PUC/GO) e ao professor Doutor Luiz Carlos do Carmo, do nosso Programa de Mestrado da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), que em sua disciplina História: Práticas Escolares e Saberes Sociais contribuiu com as leituras dos textos, pensando em minha pesquisa.

A cada pessoa que colaborou com a finalização desta pesquisa, uma conquista grandiosa para mim, obrigada a todos/as.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 Como Me Tornei Professora	14
2 Pré-Produção Do Produto Educacional	17
2.1 O aporte teórico	18
3 Produção do Produto Educacional.....	28
4 Pós-Produção do Produto Educacional/Material Didático: Avaliação Das Professoras	36
4.1 A questão técnica	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	72
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	81
APÊNDICE A – Roteiro de Avaliação do Produto Educacional para as Professoras Avaliadoras	85
APÊNDICE B – Produto Educacional EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL: fundamentos e práticas.	90

**RELATÓRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE CONSTRUÇÃO DO
PRODUTO EDUCACIONAL**

INTRODUÇÃO

O presente relatório de pesquisa tem por objetivo apresentar o processo de elaboração do produto educacional intitulado: *EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: fundamentos e práticas*.

Ele está dividido em quatro partes: a primeira narra a vida pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora com estilo de narrativa mais individual; a segunda trata das bases teóricas e metodológicas, nas quais a pesquisadora se apoiou, tendo estilo de escrita mais científico; a terceira é a produção do produto educacional em si e a quarta é a análise da avaliação da aplicabilidade e qualidade deste material, na qual há uma mistura de estilos, prevalecendo o pessoal por se tratar de pontos de vista.

Os itens de estruturação do relatório são quatro: 1. *Como me tornei professora* apresento a minha trajetória de formação pessoal e acadêmica; 2. *Pré-Produção do Produto Educacional* exponho o aporte teórico-metodológico que deu sustentação à construção do produto, desde a discussão sobre a categoria raça, passando pelas abordagens metodológicas de construção da aula-oficina e pelo debate sobre educação para as relações étnico-raciais até o material prático para uso em sala de aula; 3. *Produção do Produto Educacional* mostro a produção, obras de apoio, como me organizei, como foram surgindo as ideias e como eram colocadas no papel; 4. *Pós-Produção do Produto Educacional* interajo com as treze professoras avaliadoras, como acatei as sugestões ou porque não as acatei, a mudança do público alvo em atendimento à sensibilidade das avaliadoras e, por fim, as *Considerações Finais*.

1 Como Me Tornei Professora

Meu nome é Rosalina, sou mulher, branca, hoje professora. Natural de Porangatu, norte de Goiás. Minha família e eu viemos de “mala e cuia” para Palmelo, estado de Goiás, no ano de 1997, fugindo dos tempos difíceis, das necessidades financeiras e da fome.

Palmelo com seu povo hospitaleiro e caridoso nos recebeu de braços abertos. Os comerciantes e as pessoas de uma forma geral confiavam na gente. Estranhei o excesso de confiança, porém precisávamos dele, pois não tínhamos quem nos “desse créditos”, éramos novos na cidade.

Quando aqui cheguei, estava cursando o 1º ano do extinto curso Técnico em Magistério, do antigo Segundo Grau, hoje Ensino Médio. Como não tinha o 1º ano em Palmelo, eu deslocava para Pires do Rio, cidade vizinha a 15 Km. Estudando e trabalhando de “doméstica”,

tinha o sonho de ser jornalista, porém as condições financeiras me colocaram no chão e fui cursar o Magistério. Quando chegou a hora dos estágios supervisionados, cumpri a exigência no 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I. Parece que foi um “trilhão de horas” - só pra expressar que não lembro a carga horária exata - e estagiei o ano inteiro.

Ouvia algumas/uns colegas dizerem que conheciam as professoras e elas assinavam as fichas dos estagiários sem precisar cumprir as horas das atividades. Os estágios supervisionados do Magistério foram para mim uma experiência riquíssima, pois queria aproveitá-los ao máximo para aprender a ser professora e fazer “meu nome” no mercado de trabalho, já que era nova por aquelas redondezas e não poderia ser jornalista. O foco era ser professora, para mim um “status”, pois na família ninguém era.

Em 2001, terminei o Magistério e já ingressei no curso de Licenciatura em História na Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Pires do Rio, o qual concluí em 2004. Enquanto cursava a graduação, fui convidada para trabalhar na Prefeitura Municipal de Palmelo, dando aulas na Educação Infantil. Um sonho se realizava, ser professora.

Em seguida, em 2006, fiz uma especialização em História Regional pela mesma instituição de ensino superior, na qual cursei Pedagogia no período de 2008 a 2011. Logo, em 2013, fiz outra especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Católica de Anápolis.

Em 2014, comecei uma experiência de docência no Ensino Superior. Havia feito um processo seletivo na UEG-Campus Pires do Rio e eles me chamaram para assumir a vaga. Como minha formação é em História e Pedagogia, eu lecionava nos dois cursos. Aprendi muito nessa época, tanto que foi esse local de trabalho que me impulsionou a chegar no mestrado.

Além daquele “ranço” que eu tinha ao ser perguntada: “qual a sua formação?” Com duas pós-graduações em nível de especialização, pensava que era o suficiente ao dar a resposta. Porém, recebia o desprezo, pois ouvia: “você não fez mestrado?”. Pelos corredores ouvia “sou mestre, sou doutor, sou pós doc” e ficava pensando: vou fazer o mestrado, todavia parecia tão difícil. Certo dia, cometi um ato de injúria racial com uma aluna do curso de Pedagogia ao fazer uma “piadinha” de cunho racista, que eu achava ser apenas uma brincadeira. Como a tal piada afetou emocionalmente a aluna, após contornar o caos, era eu e minha consciência.

Aquele acontecimento martelava meus pensamentos: Eu não sou racista! Como tem sido minha postura com os alunos e alunas das séries iniciais? Como essas práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias se naturalizam em nosso dia a dia a ponto de pensarmos não ser racista e propagarmos essas “brincadeiras”? Cada dia que passava mais perguntas chegavam a minha cabeça.

Então, decidi fazer o mestrado para me debruçar sobre essas problemáticas e buscar compreender a naturalização do racismo em solo escolar. Fui aprovada no ano de 2019 no Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado Profissional (PPGH-MP), da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Cursei as disciplinas e os estudos buscando articular os textos com a minha pesquisa, sob orientação da professora Dra. Eliane Martins de Freitas. Concluí os créditos das disciplinas no final de 2019, bem como meu projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética, liberando para a pesquisa em campo.

Minha pesquisa inicial intitulava-se “*Percepções das professoras e alunos das séries iniciais sobre as questões raciais*”. Metodologicamente, tratava-se de uma pesquisa qualitativa com base no método histórico de crítica documental (escrita, oral e imagética) e na pesquisa-ação. Aos/às estudantes participantes da pesquisa seria aplicado um questionário aberto, entrevistas com professoras das séries iniciais, caderno de campo resultante de pesquisa etnográfica a ser aplicada no projeto de intervenção pedagógica. A proposta foi pensada para atender os/as alunos/as do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I.

A intervenção pedagógica seria meu laboratório de pesquisa. Eu estava empolgada, porque a escola campo seria o local em que trabalhava e, na circunstância, era a professora do terceiro ano. Eu queria compreender a percepção dos/as alunos/as e professoras das séries iniciais sobre as questões raciais. Já estava tudo pronto: aprovação no Comitê de Ética da UFCAT; havia feito uma reunião com os pais dos alunos das referidas salas de aula, explicando os objetivos do projeto de intervenção pedagógica (houve aceitação); os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para os alunos/as e as professoras reproduzidos na quantidade certa, esperando só a assinatura das/os participantes da pesquisa; as aulas-oficinas da Intervenção Pedagógica delineadas, aguardando a aplicação dos questionários aos/às alunos/as para ajustar os anseios e angústias nos encontros planejados.

Entretanto, antes que eu conseguisse reunir todos os TCLE assinados, ocorreu a suspensão das aulas presenciais por causa da pandemia do vírus SARS-CoV-2 (Covid-19). Como a situação exigia controle, a Organização Mundial de Saúde (OMS) determinou medidas de afastamento social e, a suspensão das aulas presenciais foi inevitável. No início, seriam apenas quinze dias, porém, desde o dia 16 de março de 2020, tivemos que nos adaptar a outros formatos de aulas não presenciais de forma remota.

A execução do projeto se tornou inviável. Veio a frustração e o desespero provocado pela constante pressão a que somos submetidas para concluir a pesquisa. Minha orientadora e eu optamos por alterar o formato da investigação, transformando o material produzido para a intervenção pedagógica na base para um produto educacional.

Para mim, mais empolgante, pois o que me inquietava sobre a percepção dos/as professores/as das séries iniciais sobre as questões raciais poderia alcançar uma proporção maior, visto que o produto educacional em formato diferente de dissertação tem a possibilidade de ultrapassar os muros da universidade e alcançar a sala de aula da Educação Básica. Ele poderá auxiliar professores e professoras em suas práticas diárias, levando para a sala de aula a desconstrução do racismo.

2 Pré-Produção Do Produto Educacional

Ao iniciar minha pesquisa, percebi que a categoria “raça” seria a que me ajudaria a refletir sobre o racismo, a discriminação racial, a desvalorização e o desrespeito contra negros/as. Fiz leituras, porém eu não conseguia compreender a perversidade da discriminação racial. Só consegui avançar nas reflexões ao compreender que a classificação, categorização das pessoas pela categoria “raça”, baseada no tripé – raça, classe e gênero, perpassa o processo de dominação, inferiorização, marginalização e silenciamento dos povos racializados.

Minha orientadora inseriu-me em um grupo de estudos que foi o “canal” para eu entender a “liga” que faltava. Permaneci neste grupo de estudos sobre o Pensamento Decolonial e as Abordagens do Grupo Modernidade/Colonialidade no período de 18 de maio a 03 de setembro de 2020. Experiência essencial, porém não pude permanecer em função das dificuldades de conciliar as leituras do mestrado, as do grupo e atender às necessidades profissionais diárias, bem como ser de dona de casa e de cuidadora da minha mãe com uma demência similar ao Alzheimer.

O legado dessa experiência em grupo de estudos me levou a leituras sobre o pensamento decolonial e a necessidade de rupturas com ideias eurocentradas, buscando uma perspectiva de posituação dos conteúdos pertinentes às questões raciais e, sobretudo, um ensino de forma afrocentrada.

Nessa perspectiva, busquei aporte teórico em autores/as do Grupo Modernidade/Colonialidade e outros que não são, mas que caminham nessa direção, dentro de uma abordagem teórico-metodológico que questiona os conhecimentos e saberes que subalternizam, inferiorizam e marginalizam os/as negros na sociedade brasileira. Aqui não nos interessa as exaustivas definições conceituais das abordagens e perspectivas, se é inter, multi ou pluricultural, mas sim a contribuição para pensar, refletir e debater os conceitos de raça, racismo e mestiçagem nos estudos das relações étnico-raciais.

Porém, há que se ressaltar que o pensamento decolonial contribuiu para compreender o processo de deslocamento da modernidade tanto temporal quanto espacial. Esse fator colaborou para o método de classificação das pessoas nos moldes eurocêntricos pela tríade basilar: raça/gênero/classe. Tripé que sustentou o acúmulo de capital e a classificação em homens de alma e sem alma ou homens superiores e inferiores, assim como justificou o violento processo de dominação, exploração, subjugação e silenciamento dos povos racializados.

Seguindo o instrumental teórico e metodológico do pensamento decolonial, é possível entender como o conceito de “raça” e de “modernidade” influenciaram na construção histórica do colonialismo e nos processos de dominação, exploração e classificação dos povos, naquele momento histórico.

2.1 O aporte teórico

O Iluminismo, conhecido como “Século das Luzes”, foi um movimento intelectual e filosófico, que dominou o mundo das ideias na Europa, durante o século XVIII, no período histórico denominado Idade Moderna. Contudo, faz-se mister desconstruir alguns conhecimentos cristalizados. Aprendemos na escola que a Idade Moderna teve seu início no século XV (com a tomada de Constantinopla pelos Turcos Otomanos em 1453) e se encerrou no século XVIII (com a queda de Bastilha e a Revolução Francesa). Aprendemos que o período se caracteriza por uma fase de grandes transformações, revoluções e mudanças, tanto na ordem econômica, científica, social e religiosa quanto na mentalidade ocidental. Justamente o que nos interessa discutir: se as grandes navegações começaram no século XV e se estenderam até o XVIII; se a Europa já se relacionava com diversas culturas pelo mar Mediterrâneo, desde 1453 e de que forma pensadores deste último século deslocam o período da modernidade somente para o século XVIII?

O Iluminismo teve grande influência nesse fato, uma vez que na Europa o movimento foi denominado o “Século dos Filósofos”. Além disso, ela passou a ser o centro da história mundial a partir de fins do século XVIII e início do século XIX com a Revolução Industrial. Um ponto crucial da discussão que o pensamento decolonial busca refutar é a tese de que a Modernidade é uma obra da Europa (DUSSEL, 2009) e o lado mais escuro da modernidade, sendo o processo da colonialidade (MIGNOLO, 2017). Dussel (2009, p. 285) em seu texto: *Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade*, inicia questionando se René Descartes é o primeiro filósofo moderno.

Desvendar a maneira pela qual a modernidade europeia se construiu no espaço e tempo, tornando-se a matriz colonial do poder, implica questionar quatro pilares básicos: a colonialidade do poder, cuja pedra angular é a noção de “raça” que classifica e domina socialmente; o Estado como sistema de controle da coletividade; o capitalismo como o protótipo de exploração social e o eurocentrismo como a forma de controle hegemônico das subjetividades e da produção de conhecimento (QUIJANO, 2002, p. 01).

Em consonância com este pensamento de justificativa e de silenciamento dos povos não europeus, Quijano (2009, p. 73) aborda o colonialismo como matriz mundial do poder, afirmando que a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2009, p. 73).

Quando Mignolo (2017, p. 2) diz que Quijano¹ deu um novo sentido ao termo colonialismo, é porque ele cunha o termo “colonialidade do poder” ou matriz colonial de poder, o qual se refere a uma estrutura de dominação/exploração, em que o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade. Essa estrutura de poder é sustentada pelo domínio das forças e meios de produção – colonialidade do poder, pela hegemonia dos meios de produções de conhecimentos considerados universais e inquestionáveis. Isto é, o eurocentrismo sustentado pela colonialidade do saber e as representações simbólicas dos seres dominadas pela colonialidade do ser. Para o autor, o eurocentrismo não é uma perspectiva cognitiva dos europeus, mas de todo conjunto dos educados sob sua hegemonia, consolidando-se o mito de que a Europa colonizou o resto do mundo.

A teoria de Quijano sobre colonialidade propõe uma concepção da diferenciação colonial e epistêmica, em que a colonialidade do poder – matriz colonial do poder – transfere-se para o âmbito do saber, agindo para manter a hegemonia eurocêntrica como perspectiva superior do conhecimento - “colonialidade do saber”. Esta se caracteriza pelo caráter universal da experiência histórica da Europa convertido em conhecimentos únicos e válidos, objetivos e universais para as outras sociedades do mundo.

É a modernidade/colonialidade que organiza na sua totalidade o tempo e o espaço do ponto de vista de suas próprias experiências, impondo suas especificidades histórico-culturais

¹ Ler as obras do autor (1991, 1993, 1994, 2000).

como padrão de referência – um devir. Impõe o seu conhecimento e a sua produção como universal, sendo as outras formas de saber consideradas não só diferentes, mas primitivas e arcaicas. Para justificar o violento processo de colonização, exploração e dominação aos povos não europeus, as teorias eurocêntricas, eurocentradas e deturpadas se fizeram necessárias para impor sua hegemonia de matriz colonial não só do poder, assim como do saber e do ser a fim de parecer “normal” os dispositivos violentos do colonizador.

As discussões teológicas somadas às teorias racistas se estenderam por toda humanidade para ampliar os domínios territoriais, justificar os processos de desumanização e a negação dos direitos e da humanidade dos grupos racializados (indígenas e negros). Para que o discurso funcionasse, foi essencial um suporte teórico científico que sustentasse as justificativas de separação por categorias, racialização e classificação dos seres. Esse arsenal teórico é o que Quijano (2009) denomina de colonialidade do saber. A partir desses discursos embasados por teorias racistas várias práticas de classificação e categorização aconteceram.

A subjugação, que subcategorizou grupos sociais em grupos raciais biologicamente inferiores, permitiu a justificativa sobre o violento processo de dominação político, econômico, social e cultural de povos cerceados por essa classificação. Sem as práticas de categorização (separar, classificar por categorias), dominação e marginalização, não seria possível a colonização como ela foi realizada. Era preciso despojar os povos dominados de suas identidades, inseri-los numa linha de tempo linear para ressignificá-los de atrasados, primitivos e inferiores com o objetivo de usurpar suas riquezas, terras e explorá-los.

A partir desse momento histórico que, no século XVIII, se constitui o que concebemos como “modernidade”, retira-se da História da humanidade como primeira modernidade o Oriente, a Ásia, a África, parte da Europa (espanhóis e portugueses) e a América Latina. Dussel (1993, p. 19) evidencia que “[...] a América Latina, portanto, fica fora da história mundial. O mesmo acontecerá com a África. De fato, embora haja uma espécie de trindade (Europa, Ásia e África), ainda assim a África ficará igualmente descartada”. Nesse processo de deslocamento temporal e espacial, de embates teóricos e ideológicos, que o encontro entre as culturas se dá e é esse processo que a obra de Dussel (1993) retrata, cujo título é sugestivo: *1492: o encobrimento do outro (a origem do “mito da modernidade”)*. O autor aborda o tema do encontro entre os dois mundos na primeira parte da obra, enfocando a colonização como decurso de conquista da vida do mundo e de conquista espiritual do novo mundo.

De acordo com Quijano (2014), a construção do conceito “raça” na mentalidade se articulou com inúmeras e diferentes formas de desumanização. Para ele:

La formación del mundo colonial del capitalismo dio lugar a una estructura de poder cuyos elementos cruciales fueron, sobre todo en su combinación, una novedad histórica. De un lado, la articulación de diversas relaciones de explotación y de trabajo – esclavitud, servidumbre, reciprocidad, salariado, pequeña producción mercantil – en torno del capital y de su mercado. Del otro lado, la producción de nuevas identidades históricas, “indio”, “negro”, “blanco” y “mestizo”, impuestas después como las categorías básicas de las relaciones de dominación y como fundamento de una cultura de racismo y etnicismo² (QUIJANO, 2014, p. 257).

O conceito de raça na base das estruturas sociais implicou diretamente na divisão social do trabalho no mundo colonializado. Indígenas e africanos foram submetidos à condição de inferioridade, relegados à servidão e escravidão, respectivamente. Em contrapartida, as riquezas geradas com essa ação possibilitaram à Europa tornar-se o berço “geocultural” do mundo, assumindo a hegemonia do capitalismo. Como afirma Quijano (2000, p. 199): “[...] impor a ideia de ‘raça’ na base da divisão mundial de trabalho e de intercâmbio e na classificação social e geocultural da população mundial”.

Após a discussão do conceito de raça e do deslocamento local e temporal da Modernidade para alguns pensadores decoloniais, interessa-nos saber como isso influenciou na construção, formação e constituição da nação brasileira. Segundo Guimarães (2008, p. 65), para a biologia é impossível definir geneticamente raças humanas pela noção vulgar de raça:

[...] a construção baseada em traços fisionômicos, de fenótipo ou de genótipo, é algo que não tem o menor respaldo científico. Ou seja, as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais (GUIMARÃES, 2008, p. 65).

Para o autor, por ser a raça uma construção social, ela se localiza no campo da cultura simbólica e são efeitos dos discursos, os quais podem ser construídos sobre vários âmbitos da sociedade, a exemplo, de suas origens.

O que são raças para a sociologia, portanto? São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências) (GUIMARÃES, 2008, p. 65/66).

2 A formação do mundo colonial do capitalismo deu origem a uma estrutura de poder cujos elementos cruciais eram, especialmente em sua combinação, uma novidade histórica. Por um lado, a articulação de várias relações de exploração e trabalho - escravidão, servidão, reciprocidade, trabalho assalariado, pequena produção comercial - em torno do capital e seu mercado. Por outro lado, a produção de novas identidades históricas, "índio", "negro", "branco" e "mestiço", depois se impôs como categorias básicas das relações de dominação e como fundamento de uma cultura de racismo e etnismo (Tradução feita pela pesquisadora).

Na perspectiva de que o conceito de raça é uma construção social e de discurso, Munanga (2004) expõe que o fim do século XIX e início do XX foram decisivos para a sustentação da doutrina científica racial denominada raciologia. Embora tal sustentação fosse mais ideológica que científica, ganha força pelo apoio de círculos intelectuais com propósitos nacionalistas e nazistas, que justificaram o extermínio de grupos subjugados, marginalizados e silenciados.

Para Guimarães (2005), as teorias raciais serviram para provar a desumanização de determinados povos apoiados na crença de diversidade de espécie humana. O autor assevera que

[...] não havia dúvidas de que as “raças” eram subdivisões da espécie humana, grosso modo identificadas com as populações nativas dos diferentes continentes, caracterizadas por particularidades morfológicas, tais como cor da pele, forma do nariz, textura do cabelo e forma craniana. A tais particularidades físicas, juntavam-se características morais, psicológicas e intelectuais, que se supunham definir o potencial diferencial das raças para a civilização (GUIMARÃES, 2005, p. 62).

Tais referenciais foram suportes para classificar os povos em grupos civilizados (superiores) e não civilizados (inferiores), o que caracterizou a variabilidade humana. Entretanto, com os avanços da ciência moderna, sobretudo após o Projeto Genoma³, houve a ratificação de classificações de raças. Os resultados obtidos no projeto levaram os pesquisadores a considerar que a carga genética de cada indivíduo não determina seu fenótipo (MUNANGA, 2004, p. 21). Por mais que se encontrem diferenças fenotípicas, só há uma raça da espécie humana.

Ainda que o conceito de raça tenha sido inutilizado pelas ciências biológicas, fixou no pensamento social uma naturalização de diferenças. Há que se destacar que o pensamento de classificação e inferiorização de grupos opera-se por meio de ideologias estabelecidas no século XIX. Essa ideia de raça como um construto de ideologias tem o poder de transformar e construir um olhar fantasioso para projetar sobre o sujeito.

Em síntese, a categoria raça foi socialmente construída para classificar numa hierarquia os grupos humanos e deixou marcas profundas no imaginário coletivo. Este se materializou na discriminação racial, a qual relegou os povos africanos escravizados e seus descendentes aos espaços mais inferiorizados da sociedade.

³ O Projeto Genoma teve início em 1990, visando mapear os genes existentes no DNA do corpo humano, com um dos objetivos de desvendar cura de doenças. Dentre seus resultados, houve a ratificação de que o racismo com base na genética não possui valor científico, já que cientificamente não há distintas espécies humanas.

No Brasil, o conceito se entrelaça ao de mestiçagem e miscigenação, enquanto os mecanismos de branqueamento materializaram o racismo no país e serviram como pedra angular para o surgimento de outro conceito e mecanismo de marginalização, que é o “mito da democracia racial”. Conceitos que apesar de parecerem sem intencionalidade de subjugação, foram símbolos de segregação e silenciamento de muitas/os atrizes/atores sociais de nossa sociedade e, por isso, serão discutidos no próximo subtítulo.

Com base na perspectiva da colonialidade do poder, a pirâmide social da sociedade brasileira expressa a manutenção das hierarquias raciais existentes desde o período escravista. Assim, os mestiços mais claros, de acordo com Barros e Rodrigues (2019, p. 301-302), estão representados nos cursos de maior status e prestígio, nos cargos de direção e chefia; os mestiços mais escuros estão representados em ocupações subalternas, principalmente nas que pagam baixos salários e exigem força física.

Quijano (1993, 2000) observa que os Estados latino-americanos e norte-americanos, com exceção do Haiti, se tornaram independentes dos impérios europeus, mas nunca descolonizaram suas hierarquias étnico-racial do poder político, econômico e social. Esses Estados tornaram-se independentes, porém controlados pelos filhos dos europeus que aqui já estavam e deixaram intactas as hierarquias raciais existentes. Desta forma, negros, pardos, indígenas e mestiços foram relegados aos espaços e profissões desvalorizadas, marginalizados e estereotipados.

Na vantajosa condição central do capitalismo, a Europa tinha em suas mãos o controle do mercado mundial, consolidando seu padrão específico de poder para assimilar as novas identidades geoculturais (América, África, Ásia e Oceania). O novo padrão de poder usou de seu desenvolvimento intelectual e outros fatores para categorizar, social e universalmente, as populações mundiais em padrões racistas de classificação. Ela enquadrava em um único modelo as demais configurações do mundo:

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial (QUIJANO, 2005, p. 121).

Entre as diversas operações exercidas pelos colonizadores para reconfigurar as novas identidades e subjetividades estão as expropriações dos bens dos dominados pelos considerados aptos ao desenvolvimento do capitalismo. Em especial, a dominação do universo simbólico,

padrões de sentidos, de expressão e de objetivação da subjetividade empulhada por uma herança intelectual civilizada, racional e moderna.

Todas essas estratégias epistêmicas são cruciais para o estudo das relações étnico-raciais. Entender os encobrimentos das localizações particulares dos sujeitos para a expansão e a dominação colonial europeia e para o poder das elites em construir uma hierarquia do conhecimento de seres inferiores e superiores, perpassa pela compreensão do que asseveram Figueiredo e Grosfoguel (2009).

No Brasil, após o processo de independência, de abolição da escravidão e de proclamação da República, os efeitos da divisão de trabalho associado à raça permanecem até o presente e consolidaram a classificação social dos sujeitos. Ressalte-se que as transformações políticas, administrativas, econômicas e sociais ocorridas no país, a partir dos fatos históricos mencionados, foram mudanças para a elite que tinha interesse na permanência das formas de poder e de classe já estabelecidas, preservando a discriminação e a marginalização social de homens e mulheres negros/as.

De acordo com Barros e Rodrigues (2019, p. 297), as elites dirigentes dos estados independentes e o Brasil não possuíam os mesmos interesses dos grupos humanos tidos como racializados: indígenas e negros africanos. Estes permaneceram às margens das decisões políticas e sociais da nação, cabendo-as somente à minoria branca, cujas decisões se aproximavam dos interesses da burguesia europeia e menos aos dos brasileiros. Conforme os autores, recorrendo a outra obra de Quijano, os Estados independentes não eram considerados nacionais nem tão pouco democráticos.

Mignolo (2007) sustenta que houve um colonialismo interno no Brasil após o período de emancipação do país. O poder não estava nas mãos dos colonizadores, mas da própria elite, que fazia questão da perpetuação dos mecanismos de dominação. A ideia de “raça latina” ou “latinidade” desempenhou o papel de ajudar a disfarçar essa diferença colonial, pois difundia a falsa ideia de inclusão de todos, produzindo o silenciamento racial e social dos marginalizados.

Como destaca Mignolo⁴, as ideias de “raça latina” e “latinidade” desempenharam o papel de disfarçar essa diferença colonial, pois, por meio de uma identidade histórica e cultural, onde se tinha a aparente inclusão de todos, produziram o silenciamento dos social e racialmente excluídos. Dessa forma, o período pós-colonial trouxe tão somente um novo tipo de invisibilidade para essas populações (BARROS e RODRIGUES, 2019, p. 297)

⁴ MIGNOLO (2007).

Pouca mudança houve após a abolição da escravidão devido ao colonialismo interno. Ortegal (2018) atesta que a introdução massiva de imigrantes europeus, associada às condições financeiras do negro, relegou-o à permanência no trabalho pela troca de abrigo e alimentação. Além disso, a substituição da mão de obra por estrangeiros deu-se pela questão racial e não técnica, como era justificada.

Com o pensamento voltado para o desenvolvimento da nação, era impossível não pensar no branqueamento para alcançar o degrau de superioridade. Pois, o pensamento marcado pelas teorias raciais forçava a acreditar que a inferioridade biológica, a pouca aptidão para o trabalho, a predisposição para as enfermidades, bem como a indolência e outros adjetivos pejorativos associados à cor da pele escurecida, bloqueava o avanço de toda a nação.

Nesse contexto, surgem as teorias eugenistas de branqueamento da população por meio do processo da mestiçagem. Deste modo, para designar a generalidade dos cruzamentos ou miscigenação recorreremos ao posicionamento de Munanga (1999):

[...] utilizaremos o conceito de "mestiçagem" para designar a generalidade de todos os casos de cruzamento ou miscigenação entre populações biologicamente diferentes, colocando o enfoque principal de nossas análises não sobre o fenômeno biológico enquanto tal, mas sim sobre os fatos sociais, psicológicos, econômicos e político-ideológicos decorrentes deste fenômeno biológico inerente à história evolutiva da humanidade (MUNANGA, 1999, p. 21).

Para Schwarcz (1993, p. 13-14), a mestiçagem no Brasil servia para explicar o atraso ou a possível inviabilidade da nação. Tardiamente, as teorias raciais dos anos oitocentos chegam ao Brasil e são amplamente aceitas e acolhidas nos diversos estabelecimentos científicos da reduzida elite nacional pensante.

Com a propagação de teorias darwinistas, sociais, evolucionistas e eugenistas, as atenções voltadas para a formação e estruturação dos Estados-nações, consideravam o fator "raça" era como evolutivo e elemento-chave de progresso. A mestiçagem, principalmente a de peles escurecidas, simbolizava a degeneração e o atraso. A inserção da mão de obra estrangeira servia a dois propósitos do pensamento da elite brasileira: trabalho e poderiam embranquecer a população.

No Brasil pós-colonial, a raça adquire um novo contorno nos projetos de progresso para o país. Inúmeros intelectuais se posicionavam e era bem comum circular duas dessas teorias. De cunho negativo, considerava que a mistura de raças inviabilizava a marcha para o progresso e para a civilidade, enquanto a de cunho positivo inferia que a miscigenação era a solução para o progresso e apostava no branqueamento da população brasileira.

Munanga (1999, p. 21/22) afirma que a mestiçagem era algo comum na história da humanidade. No Egito Antigo, na Grécia Clássica e no Império Romano essa mistura não sofria preconceito e não era problema para os povos. Com efeito, a classificação desses povos era feita a partir do pertencimento a uma cultura ou pelo status.

Vários foram os teóricos que se manifestaram de forma racista com relação à mestiçagem, destacando-se na obra de Munanga (1999), as ideias de Kant, Buffon, Voltaire, Gobineau, entre outros que deixaram em seu legado uma construção de um pensamento permeado pelas influências europeias de valorização dos homens superiores e desvalorização dos homens inferiores. Teoria essa de classificação dos povos racializados.

A mestiçagem no Brasil não resolveu a questão do branqueamento da população, nem os efeitos da hierarquização e os conflitos de desigualdades raciais, nem a construção de uma identidade nacional. Na verdade, essa categoria intermediária sofre tanto ou mais preconceito racial que os negros, pois a classificação no Brasil é pela cor e não pela origem. Conforme Munanga (1999, p. 121), “[...] ao combinar o critério de cor, ou seja, o grau de mestiçagem e a condição socioeconômica, eles podem atravessar a linha de cor e reclassificar-se no grupo branco”.

Outro mecanismo de silenciamento das populações subjugadas no processo de formação da sociedade brasileira foi impulsionado pelo culturalismo. Segundo seus adeptos, a constituição das pessoas não tem nada a ver com os determinismos físicos e biológicos, mas com a cultura. Um exemplo está na obra *Casa grande e Senzala* de Gilberto Freyre, que aponta para uma valorização das misturas raciais e consolida a crença do mito da democracia racial no Brasil, o qual prevaleceu até os anos 1990.

Em 1930, no Brasil, apresenta-se uma nova orientação política preocupada com o desenvolvimento social do país. Nesse cenário, aparece a teoria de Gilberto Freyre, que desloca a discussão do eixo de “raça” para o de “cultura”. Considerado o pai da “democracia racial”, embora não use o termo em sua obra, o que Freyre expõe em seu texto é uma relação harmônica entre negros, indígenas e brancos. Porém, deve-se destacar na obra do autor é a colaboração positiva de negros e índios na cultura brasileira.

É possível afirmar que os conceitos de raça e de mestiçagem estão intimamente ligados à discussão das relações étnico-raciais no Brasil e ao racismo. Uma vez que, as desigualdades raciais no país têm uma especificidade, que é o racismo à brasileira. Muitos reconhecem as desigualdades raciais, tendo controvérsias nos motivos, nas origens e nas formas de combatê-las. Contudo, há muita dificuldade em identificar práticas racistas no cotidiano da sociedade.

Figueiredo e Grosfoguel (2009, p 229) apontam que os brasileiros veem a discriminação racial e o racismo ligados ao conceito de racismo praticado nos Estados Unidos e na África do Sul. Tipos de segregação oficialmente impostas, em que um exemplo clássico é o impedimento de adentrar em um ambiente público.

Outra forma de os brasileiros não acreditarem no racismo no Brasil, advém do mito da democracia racial, mecanismo de segregação imposto por intelectuais e pelo Estado, demonstrando uma falsa harmonia entre senhores e escravos, uma suposta benevolência do colonizador. Ademais, o processo de miscigenação, é outro mecanismo de marginalização das populações negras e, em certa medida, favoreceu uma convivência harmônica das relações étnico-raciais no país. Essa dificuldade de reconhecer e qualificar atitudes racistas adentram o ambiente universitário e muitos não acreditam no racismo institucional, sendo facilmente confundido com desigualdade de classe.

Desde crianças, somos socializados para percebermos a desigualdade de classe – quando visitamos um bairro cujos habitantes são majoritariamente, quando não exclusivamente, brancos, denominamos o local de bairro de classe média, e não como bairro de brancos; o mesmo ocorre com as escolas, sempre referidas a partir da classe, e não da cor (FIGUEIREDO e GROSFOGUEL, 2009, p. 229).

O que dificulta visibilizar práticas racistas em nosso cotidiano, de acordo com os respectivos autores, é porque interpretamos a exclusão a partir da classe e não a partir da cor. Segundo Figueiredo e Grosfoguel (2009, p. 229), “efetivamente, conhecemos muito pouco sobre o cotidiano dos alunos negros e de como se presentifica o racismo nas suas diferentes formas e manifestações (negação/rejeição/estereótipos) dentro das universidades brasileiras”. Acrescento que a falta de conhecimento de práticas racistas no ambiente escolar está em todos os níveis e modalidades de escolaridade no sistema educacional brasileiro. Na educação básica, há professores que acreditam não haver racismo nas escolas em que trabalham. Talvez porque, por questões lógicas ou ideológicas, o racismo sempre se atrela à categoria raça.

Para Munanga (2004, p. 24), é o racista quem cria a raça em seu sentido sociológico com a associação de características morais, físicas e/ou biológicas: “[...] tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas”. Desta forma, o racismo extrapola seu campo de ação para as situações que envolvem relações interpessoais, nas quais se nivelem pela raça, criando barreiras discriminatórias a grupos tidos como racializados.

Após entender que o racismo no Brasil tem suas especificidades e trata-se de um entrelaçamento estrutural na sociedade, precisamos admitir que ele perpassa as relações estabelecidas em solo escolar. Assim, a abordagem sobre raça, modernidade, mestiçagem, democracia racial e outros conceitos demonstrou que influenciam diretamente nosso entendimento para a discussão das relações raciais no Brasil.

De posse desse arsenal teórico e metodológico para entender os processos estruturais do racismo brasileiro, passemos à confecção do produto educacional/material didático. Mediante a traumática experiência de injúria racial, dos questionamentos e problemáticas a serem respondidas, de pesquisa e leituras teóricas, o desafio era pensar um material capaz de levar aos/as leitores/as e pessoas em forma geral, que vão usufruir dessa leitura, os questionamentos e reflexões que nos levem a analisar e debater as questões étnico-raciais no Brasil, principalmente em solo escolar, considerando o contexto de sua gênese.

É imprescindível o estudo e a compreensão dos fatores externos para a classificação dos povos, bem como é inevitável a reflexão sobre a pedra angular que sustentou essa classificação pela tríade raça/gênero/classe, o capitalismo. Essa classificação se deu nos processos de colonização e se apoia até os dias atuais sem nenhuma fundamentação plausível, porque povoa o imaginário coletivo, é reproduzido e naturalizado nos cotidianos como algo “normal”, natural. São brincadeiras, piadas, perguntas, gracejos que parecem inofensivos que reproduzem o racismo, passando “despercebidos” se não estivermos atentas/os à reflexão.

Com esse intento, busquei confeccionar esse produto educacional na tentativa de instigar o/a professor/a refletir sobre sua prática e seu trato com os conteúdos que dizem respeito à temática das relações étnico-raciais.

3 Produção do Produto Educacional

Ao passo que me apropriava de alguns conhecimentos e refletia sobre minhas ações, comecei a planejar esse produto educacional. Devo destacar que a leitura das obras citadas a seguir colaborou com o processo de organização dos meus pensamentos para estruturar meu material.

A dissertação de mestrado de Eriziane de Moura Silva Rosa (2016), intitulada *Desafios e perspectivas para o ensino e aprendizagem em História: uma experiência no primeiro ano do ensino fundamental* contribuiu para determinar a estrutura das oficinas. A análise da pesquisadora sobre as contribuições do historiador alemão Jörn Rüsen (2001) acerca do conceito de consciência histórica, aliada às interpretações dos escritos de Isabel Barca (2001,

2004) e Maria Auxiliadora Schmidt (2008) deram a base metodológica para a organização de nosso produto educacional.

Já a obra *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula*, organizado por Amilcar Araújo Pereira (2014), foi alicerce para a aquisição de conteúdos e inspirou o desenvolvimento de atividades. Esse livro ajudou-me a refletir sobre a História da África e seus primórdios, o colonialismo, a resistência, bem como as sugestões de atividades serviram de suporte para elaboração de outras acerca das relações étnico-raciais. A obra conta com a contribuição de professores doutores e pesquisadores da História da África e das relações étnico-raciais e serve como material de orientação aos professores quanto ao trabalho com os conteúdos e as abordagens metodológicas.

O livro *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*, publicado em 2010 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 2010), ofereceu embasamento teórico, sugestões de atividades e propostas de projetos. Essas orientações feitas pela SECAD são resultado de grupos de trabalho constituídos por estudiosos(as), especialmente educadores(as), para orientar a atividade com os conteúdos da temática das relações étnico-raciais, desde a Educação Infantil aos cursos de Licenciatura no Ensino Superior. A obra apresenta uma base teórica consistente, bem como normativas, contexto histórico e social, discurso de combate às desigualdades sociais e raciais. Trata das questões afetivas na educação infantil, as diversidades de organização familiar, aborda o currículo na escola e a educação antirracista (com o termo antirracismo). A obra dedica estudos direcionados à Educação de Jovens e adultos (EJA) e à Educação Quilombola, além de aporte teórico e leituras, além de sugestões de atividades para trabalhar em cada modalidade de ensino.

A obra *Adolescentes e jovens para a educação entre pares. Saúde e prevenção nas escolas - raças e etnias* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE, 2010) contém oficinas e textos relacionados aos temas de raça, racismo e etnias. São oficinas que trabalham temas como preconceito, discriminação, desigualdades raciais, entre outras temáticas, além da base teórica e metodológica, sugestões de atividades. Os quadros que aparecem no início de cada aula-oficina deste produto educacional foram pensados a partir do modelo apresentado na obra. Assim como, conceitos abordados no livro foram colocados nos itens “Conversa inicial” e “Conceitos importantes” de cada Módulo de Aprendizagem do produto educacional.

O livro *Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil*, organizado por Guimes Rodrigues Filho, Vânia Aparecida Martins Bernardes e João Gabriel

do Nascimento (2012) proporcionou aprofundamento teórico, posto que apresenta qualificada base teórica. Ademais, trata do silenciamento do negro em sala de aula, faz um estudo sobre a lei nº 10.639/03 e sua implementação pelos gestores, o enfoque da História da África e dos povos afro-brasileiros nos livros didáticos, o racismo e práticas discriminatórias em ambiente escolar, mulheres negras no mercado de trabalho e inúmeros estudos importantes para os/as professores/as abordarem em sala de aula.

Já o livro *O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental: teoria, conceitos e uso de fontes* de Bianca Barbagallo Zucchi (2012) forneceu base teórica e metodológica específica ao ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como sugestões de atividades, material de apoio e como abordar os conceitos, a teoria e o uso das fontes históricas. Algumas das sugestões de atividades foram aproveitadas neste produto educacional, adaptadas ou não. A obra foi publicada pelo Ministério da Educação – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a qual deveria ser colocada como bibliografia básica dos cursos de licenciatura para a formação dos professores de História.

O modo como abordei os conteúdos no produto educacional tem a influência do livro *Nas trilhas do ensino de História: teoria e prática*, de Marco Silva e Amélia Porto (2012). Ele aborda a teoria e a prática, dá sugestões de atividades, explicita como usar as fontes e documentos históricos, pois é destinado ao ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Obra publicada pelo Ministério da Educação – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e deveria ser bibliografia básica nos cursos de Licenciatura na formação dos professores de História.

Outro livro referencial é *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*, organizado por Ana Paula Brandão e Azoilda Loretto da Trindade (2010), o qual está disponível no site *A cor da cultura*. Possui uma abordagem teórica consistente sobre ancestralidade, oralidade, corporeidade, memória, ludicidade e vários aspectos relevantes ao ensino, apresentando sugestões de atividades para a sala de aula.

Quanto ao livro *Olhar a África: Fontes visuais para sala de aula*, de Regina Claro (2012), publicado pelo Ministério da Educação – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma obra pensada para professores/as do 6º ano do Ensino Fundamental II. Apresenta base teórica substancial, sugestões de atividades e ilustrações para a prática, bem como possui sequências didáticas no final de cada capítulo.

Ao lado da produção acadêmica, a leitura dos documentos legais foi essencial para a preparação do produto educacional, particularmente os seguintes textos:

- Parecer nº 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação (BRASIL, 2004);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004);
- Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003);
- Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial.
- Constituição Federal de 1988;
- Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996);
- Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Após as leituras de suporte teórico e de aparato legal, iniciei a confecção do produto educacional/material didático. A proposta inicial era o Projeto de Intervenção Pedagógica, que aconteceria no contraturno da escola campo escolhida para a aplicação⁵.

Tal proposta foi elaborada pensando na observação etnográfica dos registros de campo, pretendendo uma análise de estudo dos dados coletados para refletir sobre a compreensão dos/as alunos/nas acerca das relações étnico-raciais e o racismo em ambiente escolar, bem como eles/as percebiam essas questões em seu dia a dia. Da mesma forma, investigar como as professoras percebem o racismo e outros preconceitos em seu dia a dia na instituição escolar e como isso impacta em suas práticas docentes.

Ao idealizar esse formato de pesquisa, elaborei as aulas-oficinas refletindo de que maneira registrar as percepções dos/as alunos/as para fazer as análises. Pesquisei vários materiais e elaborei quinze aulas-oficinas. Em virtude da mudança de estrutura da pesquisa por causa da pandemia do coronavírus Sars-CoV-2, causador da Covid-19, foi preciso repensar a proposta de forma mais ampliada. Assim, analisar a percepção sobre as relações étnico-raciais e o racismo em um público alvo determinado era algo mais “fácil”. Ao ampliar a proposta, vislumbrei a possibilidade de apresentar fundamentos teóricos e metodológicos aos/às

⁵ A escola campo funciona (fora do tempo de pandemia) em jornada ampliada na modalidade de tempo integral. Portanto, os/as alunos/as entram às 7h e saem às 16h. Enquanto estão na escola, no período matutino, recebem as orientações do ensino regular até às 11h20, assim como o café da manhã e o recreio. A partir desse horário, é o almoço e o descanso até às 13h. Em seguida, realizadas as oficinas de Letramento, Numeramento, Música, Artesanato e Recreação. O horário para as atividades era dividido em duas partes: de 13h às 14h15 (oficinas), intervalo para o lanche e recreio (30 minutos) e de 14h45 às 16h (oficinas). A escola tem a preocupação de alternar as oficinas a serem ministradas no dia a dia. Foi pensando nessa organização da escola que eu iria aplicar o projeto de intervenção pedagógica, contando com aulas oficinas com 60 minutos de duração.

companheiros/as de profissão no produto educacional, o qual ultrapassasse os muros da escola em que trabalho. Porém, a responsabilidade aumentou para oferecer aos docentes mais material/aulas-oficinas e princípios, fundamentos, metodologias e opções de recursos didáticos.

A estrutura do Projeto de Intervenção Pedagógica contava apenas com as aulas-oficinas, organizadas em unidades de ensino. Entretanto, foi necessário reorganizar o produto educacional em “Módulos de Aprendizagens” (cada um conta com “Conversa Inicial” e o planejamento do passo a passo da oficina). Essa estruturação foi pensada para organizar de forma mais didática e para fornecer aos profissionais da educação suporte teórico, a fim de que fossem munidos dos conceitos e categorias idealizados pela pesquisadora.

Para a elaboração dessa proposta ampliada foram necessários aprofundamento teórico e metodológico, estudos, pesquisas para servir de mediação aos/as professores/as na hora da aplicação. Porém, outros aspectos poderiam ter sido aprofundados, mas ressalvo que meus pares devem aplicar essa proposta acrescentando outras atividades e, sobretudo adequando-a a suas realidades, os níveis de conhecimento de seus/as alunos/as, respeitando a progressão de aprendizagens.

Inicialmente, mantive a proposta de público alvo alunos/as do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. Todavia, após a avaliação das treze professoras, quatro delas demonstraram preocupação quanto a aplicação deste material nas respectivas séries. Sensibilizada em relação às preocupações das docentes, considerando o déficit de aprendizagem por causa da pandemia e as aulas remotas/não presenciais, optei que este produto educacional seria destinado à séries iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º anos), considerando os pontos a partir daqui discutidos.

Pensei em aulas oficinas com os elementos indispensáveis para uma aula, a fim de evitar que os/as professores/as que quisessem colocá-las em prática, não precisassem fazer alterações e/ou adaptações, pois o trabalho extraclasse dos docentes já é sobrecarregado.

Porém, preciso advertir que a BNCC define um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais, indicando conhecimentos e competências para serem desenvolvidos na Educação Básica. Deste modo, ao selecionar as respectivas habilidades para as aulas-oficinas deste produto educacional, considerarei que será preciso o/a professor/a fazer a adequação da linguagem para abordar os conteúdos, conforme a faixa etária, o processo progressivo de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo/emocional da turma, nas quais as atividades serão aplicadas.

Consciente de que as questões étnico-raciais perpassam todas as séries da Educação Básica, este produto educacional foi elaborado no cruzamento entre as habilidades previstas na BNCC e as temáticas abordadas em cada Módulo de Aprendizagem. Eles seguem uma estrutura

sequencial, abordam uma dada temática e foram pensados de forma didática; entretanto, não são uma camisa de força a engessar o trabalho do/a professor/a, devendo ser flexíveis para atender as necessidades dos docentes e estudantes.

Nesse sentido, as aulas oficinas possuem os seguintes elementos: conteúdo, duração da aula, unidade temática, objeto de conhecimento, habilidades, objetivos gerais e específicos, categoria de análise, metodologia, produto, recursos e avaliação. Além desses elementos fixos, conforme a utilidade, foram acrescentados conteúdos: destaques; curiosidades; informações legais; obras de literatura; músicas; filmes; sites de apoio; imagens para análise; sugestões de atividades (podem ser desenvolvidas em folhas avulsas), de leituras, de análise e de questionamentos em rodas de conversas. Cada ação está detalhada, para que os objetivos de cada aula oficina sejam alcançados.

Tendo em vista a faixa etária do público alvo, tivemos cuidado na escolha das imagens, seguindo um modelo pré-fixado. Abri uma conta no *site Pinterest*⁶, criei duas pastas nomeadas a partir da função que defini para as imagens: “Molduras” e “Viva a diferença”. Durante a pesquisa dos referenciais teóricos, salvei os *pins*⁷ nas respectivas pastas. Na pasta “Molduras” guardei as imagens ilustrativas para as sugestões de atividades, de *sites*, de material de apoio, cuja função é chamar a atenção do/a leitor/a e deixar o produto educacional esteticamente atraente. Na pasta “Viva a diferença” salvei as imagens para análise e atividades que poderiam ser usadas nas aulas oficinas.

Quanto à estrutura do produto educacional, dividi-o em Módulos de Aprendizagem temáticos, que funcionassem como capítulos de um livro didático e dentro deles as aulas oficinas. Não houve a preocupação de padronizar a quantidade de aulas oficinas por módulo, mas a maioria possui cinco oficinas, cuja estrutura final ficou nomeada da seguinte forma:

MÓDULO DE APRENDIZAGEM 1: Localizando o continente africano, analisando sua influência.

MÓDULO DE APRENDIZAGEM 2: Identificando ancestralidade, discutindo raça.

MÓDULO DE APRENDIZAGEM 3: Analisando a família e o cotidiano.

MÓDULO DE APRENDIZAGEM 4: Minha história e outras histórias.

MÓDULO DE APRENDIZAGEM 5: Meu lugar no mundo.

MÓDULO DE APRENDIZAGEM 6: Marcas por todas as partes.

MÓDULO DE APRENDIZAGEM 7: Descolonizando saberes.

⁶ É uma rede social de compartilhamento de imagens que funciona como um quadro de inspiração de ideias.

⁷ Os pins são marcadores que as pessoas usam para salvar conteúdos que amam no Pinterest.

Essa estrutura sequencial para facilitar a estruturação dos conteúdos e conceitos considerou o público alvo e a progressão de aprendizagem dos alunos/as, entre nove e dez anos de idade, que correspondem ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I.

No Módulo de Aprendizagem 1, procurei mostrar aos/as alunos/as que o continente africano é o berço da humanidade e seus conhecimentos, saberes, costumes e culturas foram subjugados para obedecer a uma “ordem mundial” ditada pela Europa. E que essa “ordem” silenciou, inferiorizou e subestimou o que esses povos já haviam construído, inclusive saquearam suas artes, que foram levadas para museus europeus, plagiaram suas teorias, atribuindo-lhes outras nomenclaturas⁸, como é o caso do Teorema de Pitágoras.

Se os/as alunos tiverem a noção de que a vida no continente africano fluía, há séculos, sem a intervenção ou a imposição da Europa, que já possuía técnicas, conhecimentos, saberes e fazeres e que a apropriação de conceitos como de classificação dos povos, obedecendo as categorias de raça/gênero e classe, seria mais fácil para esses/as alunos/as compreenderem o processo de subjugação. Uma vez que esse processo se deu para obedecer e, principalmente, sustentar e justificar a classificação dos povos em raças diferentes.

Ressalto que o material apresentado à banca no Exame de Qualificação tinha seis Módulos de Aprendizagem e um total de 25 aulas oficinas. Entretanto, após as considerações da banca e outras leituras, a estrutura final do produto educacional ficou organizada da seguinte forma:

O Módulo de Aprendizagem 1: Localizando o continente africano, analisando sua influência conta com cinco aulas oficinas e tem a função de introduzir os/as alunos/as na compreensão acerca da classificação dos povos em raças. Construto social, que balizou a classificação entre superiores e inferiores, homens com alma e homens sem alma e levava em consideração os quesitos: “homens, brancos e inteligentes” que subjugarias os demais considerados racializados.

O Módulo de Aprendizagem 2: Identificando ancestralidade, discutindo raça tem cinco aulas oficinas que discutem ancestralidade e raça. Perpassa pela colonização dos portugueses e seus interesses econômicos e ideológicos, a captura dos cativos, homens e mulheres africanos/as e o processo diaspórico, os símbolos de resistência (os quilombos, as figuras de Zumbi e Dandara, entre outros), além do debate sobre a classificação das raças humanas como construção social.

⁸ Sobre o assunto ver PINHEIRO & ROSA (2018, p. 57 a 74).

No *Módulo de Aprendizagem 3: Analisando a família e o cotidiano* composto por três aulas oficinas, nas quais os/as alunos/as analisarão as situações do seu cotidiano e suas famílias. Desta forma, poderão experienciar nas atividades propostas: comparação entre as organizações familiares de outros tempos e espaços com a própria família e com a de seus colegas; representação dos familiares por meio de desenhos e fotos; levantamento da cor de pele das pessoas da família e montar um gráfico étnico da sala; pesquisas dos tipos de famílias no continente africano; entrevista com um membro da família para a construção da sua árvore genealógica; ampliação do olhar para as pessoas da comunidade em que mora; observação no trajeto para casa do perfil dos trabalhadores nas lojas e comércio em geral de seu bairro ou município.

No *Módulo de Aprendizagem 4: Minha história e outras histórias* com cinco aulas oficinas, os/as alunos/as estudarão o conceito de racismo, preconceito e discriminação de cor por meio de análise de obra literária e representações teatrais. Assim como, conhecerão a história e significado de seu nome e sobrenome, pesquisarão o sentido dos nomes dos pais e dos avós, confeccionarão uma “caixa relicário” onde colocarão objetos de importância sentimental, familiarizarão com a história sobre o cabelo e o significado dele para reconhecer suas identidades.

No *Módulo de Aprendizagem 5: Meu lugar no mundo* com cinco aulas oficinas, os/as alunos/as poderão comparar a história contada em vídeo com personagens da vida real; farão teste da boneca; analisarão o racismo no dia a dia; confecção de painel com o conceito de preconceito, estereótipo e discriminação; assistir ao curta metragem *Vista a minha pele* e comparar com o dia a dia dentro e fora da escola; analisar a letra da música *Cor* de Douglas Campos; leitura e estudo analítico da história *Minha mãe é negra sim* de Patrícia Santana; pesquisa do significado da palavra “preto”; observação do tipo de cabelo da mãe por meio de imagens e completar os traços fisionômicos dela em desenho; participar de oficina de análise e reflexão sobre piadas, brincadeiras, frases e charges de cunho racista.

O *Módulo 6: Marcas por todas as partes* está organizado em seis aulas oficinas, nas quais os/as alunos/as farão um estudo sobre as palavras de origem africana inseridas no nosso vocabulário; analisarão as tradições religiosas e brincadeiras de herança africana em Goiás; etnomatemática; pesquisa sobre ritmos e instrumentos musicais africanos; apresentação de coreografias; influência da culinária, da pintura e das máscaras africanas na sociedade brasileira; oficina de confecção de máscaras de matriz africana.

O *Módulo de Aprendizagem 7: Descolonizando saberes* tem sete aulas oficinas. Estas visam apresentar aos/as alunos/as o mito da origem do mundo na cosmovisão dos povos

Iorubás; percepção sobre o mito da criação, representando-o em desenhos e comparando-o com suas crenças; desfiles; o Teorema de Pitágoras e a medição da sala de aula; literatura de cordel (recitar e produzir); os povos egípcios e o embranquecimento presente nos livros didáticos; análise de imagens como fonte documental, desmistificando o conceito de “cientista” ligado a uma visão estereotipada; estudo da importância das mulheres negras no cinema e na sociedade; pesquisa e entrevista com mulheres negras em cargos de gerência ou chefia em seus municípios. Além disso, terão oportunidade de refletir sobre os estereótipos e padrões de beleza dos cabelos; conhecer sobre estilos e instrumentos musicais de matriz africana por meio do estudo sobre o samba de roda, ciranda e jongo, bem como confeccionar instrumentos musicais.

À medida que eu ia pesquisando materiais para uma oficina, surgiam ideias para a elaboração de outra ou sugestão para enriquecer uma já organizada. Deste modo, os pensamentos foram se aprimorando e fluindo. Ficava sentada diante do computador por horas a fio, lendo, pesquisando, assistindo a vídeos a fim de conhecer o conteúdo. Algumas vezes era possível aproveitar algo, outras vezes não acrescentava novidade ao original. Era um misto de empolgação e de frustração por não avançar na elaboração do produto educacional, além de ter que lidar com as obrigações pessoais cotidianas, desejando ter somente mais dez minutinhos para concluir uma aula oficina.

Algumas vezes, as quedas de energia sem salvar o que havia digitado, perdendo a última versão, causavam o choro por desperdiçar o que conseguira produzir. Outros dias deixava o trabalho no computador com a sensação de que havia avançado muito na discussão. Nesses momentos, por causa da ansiedade, pensava sempre que eu deveria ter produzido mais.

Quando fui para o Exame de Qualificação, minha proposta tinha seis Módulos de Aprendizagem, a saber: o primeiro e o terceiro com três aulas oficinas cada; o segundo, o quarto, o quinto e o sexto tinham cinco aulas oficinas cada. Depois da qualificação, fiquei mais tranquila por saber que, apesar das observações e correções propostas, eu estava trilhando o caminho certo.

As mudanças pós-qualificação foram inúmeras entre acrescentar ora formas de problematizações de fontes documentais, ora mais atividades e sugestões de materiais. Além do acréscimo do último Módulo de Aprendizagem com sete aulas-oficinas e mais quatro nos outros módulos já prontos. O produto educacional passou de um total de 25 aulas oficinas para 36 ao final.

4 Pós-Produção do Produto Educacional/Material Didático: Avaliação Das Professoras

Uma preocupação que percorreu o processo de construção do produto educacional foi a sua aplicabilidade às séries propostas - 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Neste sentido, em 2020, estabelecemos como uma etapa da pesquisa a submissão dele à avaliação de professoras que atuassem nas respectivas séries. Para tanto, convidamos treze professoras voluntárias para fazer leitura, análise e avaliação da proposta. O processo de seleção das professoras avaliadoras⁹ se deu por redes de contatos, tantos meus, quanto de minha orientadora.

O contato ocorreu por ligação telefônica para convidar a professora para fazer parte dessa etapa da pesquisa e esclarecer quanto à participação voluntária e a forma de avaliação. Nesse contato, ficou claro que a participante deveria assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), sendo de forma presencial para as professoras das cidades de Palmelo, Santa Cruz de Goiás e Pires do Rio e às demais seria enviado por e-mail e a participante deveria assinar o documento, escaneá-lo e devolvê-lo via e-mail. Além disso, ficou elucidado que a forma de avaliação do produto educacional/material didático seria feita via Google Forms. Desta forma, a versão do produto educacional apresentada à banca do Exame de Qualificação, foi enviada por e-mail a cada professora participante para a leitura, análise e avaliação, dispondo de um mês para realizar esta atividade.

O questionário contendo 56 questões, foi dividido em três partes: na primeira parte (15 perguntas) solicitamos dados de identificação pessoal, para que possibilitasse compreender o perfil das professoras avaliadoras; na segunda parte (09 perguntas) as questões versam sobre a concepção e importância do uso de material didático em sala de aula e, por fim, na terceira parte (32 perguntas) as indagações são específicas sobre o produto educacional apresentado.

As professoras, quando indagadas sobre sua orientação sexual, apresentaram as seguintes respostas: oito se autoidentificaram como heterossexuais, uma do sexo feminino, uma respondeu “mulher” e três não responderam. Chama a atenção a confusão entre gênero e orientação sexual. Quanto à cor da pele: uma respondeu que é morena, duas são pardas, duas são amarelas, três são negras e cinco são brancas.

A conclusão acerca da auto definição, quanto à cor da pele, diz muito sobre como cada professora concebe as questões raciais, o que também reflete na avaliação destas sobre o produto educacional. Outro aspecto observado é a porcentagem das auto definições, que representa a proporção da distribuição dessas definições no território brasileiro.

⁹ As treze professoras convidadas atuam nas Redes Municipais e Estadual das seguintes cidades: Catalão (duas professoras), Pires do Rio (quatro professoras), Palmelo (duas professoras), Santa Cruz de Goiás (uma professora), Orizona (uma professora), Bela Vista de Goiás (uma professora), Caldas Novas (uma professora) e Distrito Federal (uma professora).

São professoras com idade entre 30 e 55 anos de idade, sendo 12 casadas e uma solteira. Quanto a filhos, 11 têm um ou dois filhos/as e duas não possuem filhos/as. Quanto à formação em nível de graduação: três são formadas em História, uma em Letras e nove em Pedagogia, tendo concluído o curso entre os anos de 1990 a 2018, porém, é preciso ressaltar que uma professora está fazendo complementação em Pedagogia. Com relação à Pós-graduação, são três mestras, seis são Especialistas, cujo término do curso ocorreu entre os anos de 2005 à 2018, uma está cursando com conclusão prevista para 2022 e demais foram evasivas.

Quanto ao tempo de atuação na Educação Básica, há uma variação entre oito a 26 anos, sendo uma aposentada. Sobre a série em que atuam neste ano letivo é diversificado entre Maternal II (da Educação Infantil – Creche) ao Ensino Médio, duas estão em cargos administrativos, sendo uma diretora e uma tutora educacional. Quanto à situação funcional, dez são concursadas/efetivas na Rede Estadual de Ensino e/ou nas Redes Municipais de Ensino e três são contratos temporários. Quando perguntadas se atuam somente nas séries iniciais ou em outros níveis de ensino, 10 responderam que só lecionam no Ensino Fundamental I e três indicaram as séries iniciais, mas também no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

A respeito da segunda parte do questionário, que trata de questões gerais sobre a concepção e uso de material didático em sala de aula¹⁰, as respostas à *Questão 1- Qual a sua definição de material didático?* foram:

Quadro 1 – Definição de material didático

Participante	Respostas
A	O material didático pode ser definido como um recurso ou um produto pedagógico que utilizamos no cotidiano escolar, elaborado como suporte pedagógico ao professor.
B	Material didático é subsídio, o apoio didático, o recurso que utilizamos para aplicar a teoria.
C	Material didático, é o conjunto de textos, imagens e de recursos, que posso usar com a finalidade educativa, implica na escolha de um suporte, impresso ou audiovisual.
D	Material de suporte didático do professor e ao aluno material de apoio e acompanhamento das lições de ensino e aprendizado.
E	Material didático é aquele que pode ser usado como ferramenta, instrumento ou produto pedagógico usado na sala de aula. Um material elaborado com fim pedagógico. Pode ser de caráter teórico como livro didático, apostilas, mapa, filme, aplicativo, slides, dentre outros.

¹⁰ Vale ressaltar que serão usados codinomes para resguardar a identidade das participantes. Cada professora será representada por uma letra do alfabeto obedecendo à ordem do registro de sua avaliação no formulário *Google Forms*. Assim, a participante A possui 44 anos, parda atua há 10 anos na educação básica; B, 55 anos, branca, aposentada; C, 36 anos, amarela, não identificou tempo de atuação; D, 38 anos, negra, oito anos de atuação; E, 47 anos, branca, 25 anos de atuação; F, 38 anos, morena, 15 anos de atuação; G, 38 anos, branca, 10 anos de atuação; H, 51 anos, branca, 25 anos de atuação; I, 30 anos, parda, 10 anos de atuação, J, 48 anos, branca, 26 anos de atuação; K, 33 anos, amarela, oito anos de atuação; L, 47 anos, quilombola/negra, 26 anos de atuação; M, 49 anos, negra, 21 anos de atuação.

F	Todos os materiais que utilizamos como recurso para serem usados na prática em sala de aula, assim proporcionando um melhor ensino aprendizagem.
G	O material didático é um dos instrumento de grande importância utilizado pelo educador em suas aulas.
H	Compreende que o material didático é utilizado na elaboração pedagógica
I	Material didático é toda e qualquer fonte escrita e não escrita que auxilie no trabalho com os alunos no processo de ensino aprendizagem.
J	Produto pedagógico, elaborado para uso didático em sala de aula, que tem como objetivo facilitar o processo de aprendizagem.
K	Ele é um suporte importante na elaboração do plano de aula. Serve de base teórica para fundamentação de conteúdos e estrutura para ampliar assuntos a serem trabalhados.
L	É um material didático completo, com guias de atividades virtuais.
M	Todo recurso utilizado com fins pedagógicos.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora por formulário eletrônico (*Google Forms*) 2021.

Concebo o material didático como instrumento pedagógico mediador do processo ensino/aprendizagem, o qual serve para apoiar as orientações ao/à aluno/a, com finalidades didáticas para subsidiar a construção e apropriação dos conhecimentos. No entanto, pelas respostas obtidas é possível perceber algumas categorias como recursos/ferramentas/instrumentos/suporte, de maneira que entre as nove professoras pedagogas, três conceitua o material didático como “recurso”, duas responderam ser um “suporte”, duas não estabeleceram um conceito, uma acredita ser um “instrumento” e uma “fonte que auxilia” o trabalho docente.

Entre as três formadas em História, as respostas foram diferentes entre elas: “conjunto com finalidade educativa”, “ferramenta/instrumento” e “produto pedagógico facilitador”. Já a professora formada em Letras respondeu ser “recurso” como a maioria das pedagogas. Portanto, nota-se que, a formação acadêmica reflete nas concepções de ensino, na elaboração dos conceitos e como estes interferem na avaliação do produto educacional.

Quando perguntadas sobre as principais características de um bom livro/material didático, as respostas das professoras foram quase unanimidade em afirmar que ele precisa ter linguagem clara, objetiva, ser adequado à série indicada, estar de acordo com as diretrizes oficiais e o PPP da escola, ser coeso, facilitar o aprendizado e ser atualizado. Desta forma, a professora A afirma que:

O bom material didático deve ter aplicabilidade, possuir uma linguagem clara e compreensível, possuir uma sequência pedagógica lógica, ser adequado ao público ao qual é destinado, estimular o pensamento crítico, ser interativo, possuir um embasamento teórico adequado, e apresentar possibilidades de atividades que atendam a diversidade existente no contexto o qual será utilizado (Professora A, 20/03/2021).

Ao elaborar este produto educacional e antes dele ser avaliado, pensei de forma criteriosa sobre esses itens apontados pela professora A, pois concebo como característica de um bom material didático ser adequado ao público alvo, flexível, possuir uma linguagem clara e coesa, proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo e oferecer ao/à professor/a possibilidades de interação com o conteúdo e com os/as alunos/as.

Na questão sobre o lugar que o livro/material didático ocupa no cotidiano de ensino, as respostas variaram entre importante, imprescindível, relevante, lugar de apoio e suporte, base necessária e de suma importância. Isso expressa a realidade da educação básica brasileira que, na maioria das salas de aula, o livro didático é o único material disponível para professores e alunos/as.

Embora ressaltem que precisam buscar suporte em outros materiais didáticos e não usam somente o livro didático, conforme resposta da professora J:

Uso diferentes materiais didáticos no dia a dia da sala de aula. Como trabalho com faixa etária de 5 e 6 anos, as crianças necessitam de materializar o conhecimento, por isso é necessário adequação de materiais voltados para ajudar no desenvolvimento de habilidades e na concretização dos conceitos (Professora J, 30/03/2021).

Quando questionadas, se o livro/material didático adotado pela escola é o único material que utiliza ou se há outros, as respostas são unânimes: o livro didático “não” é o único material utilizado. Dentre os materiais didáticos utilizados, as professoras listaram: mídias, livros literários, materiais concretos e jogos, brinquedos, quebra cabeça, blocos lógicos, material dourado¹¹, gravuras, cartazes, plantas, mapas, revistas para recortes, papéis para dobraduras, calendários, jornais, murais, vasos, mudas, sementes, alimentos, fotografias, tecnologias digitais, vídeos, dentre outros. Pois, segundo as afirmações das professoras K e E:

Não. Utilizo internet, jogos, experiências culinárias e de observação, histórias, pesquisas, brincadeiras, encenações e confecções de objetos. Esses recursos tornam a aula significativa e envolve os alunos, afinal, cada aluno tem uma forma diferenciada de compreender os conteúdos (Professora K, 31/03/2021).

Não. Durante uma aula de matemática, por exemplo, além do livro didático posso utilizar o material dourado. Ou durante uma aula de Geografia posso utilizar o

¹¹ É um dos materiais idealizados pela médica e educadora italiana Maria Montessori para o trabalho com matemática, especialmente com aritmética, o qual seguiu os princípios montessorianos como: desenvolver na criança a independência, confiança, concentração, coordenação e ordem, desenvolver experiências concretas para maiores abstrações, trabalhar com os sentidos das crianças, etc. Disponível em: http://pajé.fe.usp.br/~labmat/edm321/1999/material/_private/material_dourado.htm. (Acesso em: 27/05/21).

mapa do município ou fotos do Google Earth para mostrar a vizinhança da escola e assim também em outras situações de aula (Professora E, 29/03/2021).

Sobre as fragilidades do livro/material didático adotado pela escola, as professoras afirmaram que eles não trabalham a realidade local, são carentes na abordagem das questões étnico-raciais e de gênero, possuem linguagem técnica e científica, há conteúdos que ou não são contemplados ou são trabalhados de forma superficial, além do que os conteúdos da BNCC não serem contemplados nos livros didáticos. Ou seja, “a linguagem do livro didático é muito técnica e científica, não deixando claro seus objetivos, por este motivo deveria modificar sua linguagem ser mais objetivo em seu conteúdo, mantendo o foco principal em cada problemática apresentada” (Professora C, 26/03/2021). Consoante a professora L (02/04/2021), “a falta de estar propondo tudo que a BNCC lista para o desenvolvimento integral do ser humano” é uma das carências do livro didático.

Nas publicações recentes os livros didáticos possuem um bloco de orientações aos/as professores/as, elencam as habilidades da BNCC selecionadas e como se espera que os/as alunos/as desenvolvam tais habilidades. O que foi incorporado nas edições a partir do ano de 2018 pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No entanto, é lógico que os livros didáticos não contemplem todas as habilidades, como no caso das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as quais apresentam várias para cada série e é comum haver mais duas ou mais em uma única atividade, assim como fizemos nas aulas-oficinas propostas neste produto educacional.

Quando a pergunta foi qual(ais) conhecimento(s) de sua área você gostaria de ver no livro/material didático que você usa, as respostas foram as mais variadas, podendo destacar: “gostaria de ver a representação da realidade da comunidade [local] nos livros” (Professora M, 02/04/2021), abordar as diferenças culturais, religiosas, de gênero, étnico[-raciais], história do município, dentre outras. Ressaltamos o fato de que apenas quatro professoras destacaram a necessidade de “reflexões a respeito das questões de diversidades, dentre elas a educação étnico-racial” (Professora B, 22/03/2021).

A respeito de que maneira os livros/materiais didáticos utilizados na escola abordam as questões étnico-raciais, as respostas foram: apenas em datas comemorativas; é um desafio a ser superado; “em alguns as questões étnicas- raciais são explícitas, porém falta aprofundamento no assunto” (Professora I, 30/03/2021), pois retrata o preconceito e a

escravidão de forma superficial apenas em datas comemorativas ou “cada professor planeja e realiza o conteúdo no tempo oportuno” (Professora D, 29/03/2021).

Sobre a necessidade e a importância dos livros/materiais didáticos abordarem as questões étnico-raciais, as professoras G e J ponderam ainda que:

Eles não abrangem de forma necessária as questões étnico-raciais, e este é um tema de grande importância, pois percebe-se que a décadas há uma luta para que todos sejam tratados de forma igualitária, e muito pouco tem se investido dentro das escolas, mais propriamente dizendo nos livros didático, e como vamos formar cidadãos mais igualitários sem tratarmos do assunto de forma mais abrangente (Professora G, 30/03/2021).

A abordagem é feita na parte de orientação ao professor. Traz um caderno de orientação explanando sobre a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas, afirmando que a coleção está adequada as diretrizes propostas para o PNLD de 2019, no entanto tal abordagem não aparece de maneira direta nos conteúdos desenvolvidos, na realidade a adequação está voltada para as imagens que aparecem no livro, com a presença de imagens de pessoas com características físicas diferenciadas e não com relação ao conteúdo (Professora J, 30/03/2021).

Isto é, a falta de profundidade do tema nos livros/materiais didáticos é relevante e precisa ser repensada nas próximas edições, para que sejam, de fato, auxiliares no processo de aprendizagem e a formação do aluno.

As professoras ao serem questionadas sobre o modo como a escola insere a temática das relações étnico-raciais nos conteúdos curriculares, elas se manifestaram da seguinte forma: por meio de projetos de contação de história; é diluída em conteúdo de Geografia e História, de forma esporádica; é trabalhada em datas específicas. Ou seja, “na maioria das vezes as escolas abordam a temática apenas em datas específicas, ou mesmo de forma superficial, sem abranger todo o contexto histórico e todas as questões reflexivas que o tema requer” (Professora A, 20/03/2021).

A maioria das professoras afirmaram que essa temática é pouco trabalhada ou é abordada de forma superficial em datas específicas, como no dia 13 de maio, reforçando¹² a escravização ou na semana da Consciência Negra, em novembro. Há ainda quem afirme que a temática é trabalhada de diversas formas, “através das relações interpessoais, brincadeiras,

¹² Geralmente as atividades desenvolvidas nas escolas no dia 13 de maio trabalham o processo de escravização, reforçando apenas esse violento processo, colocando os/as negros/as africanos e afro-brasileiros como seres passivos na História e a Princesa Isabel como a mulher “branca”, bondosa e generosa, que libertou os/as escravizados/as e a história termina aí. Ou seja, comemorando a libertação dos escravos sem contextualizar o antes, o durante e o depois desse processo.

nas diferentes formas de linguagem corporais e artísticas, nas práticas docentes inseridas no dia a dia da escola” (Professora H, 30/03/2021).

Quando perguntado sobre que outras questões você acha importante registrar sobre o tema, as professoras responderam que ele é relevante e vital, necessário ser discutido na escola, deve-se ampliar a compreensão para uma educação de qualidade social, desmistificar a miscigenação. Entendo que, a professora B quis dizer que, a miscigenação foi colocada na sociedade e nas escolas como um ponto “positivo” da diversidade brasileira, mas, na verdade, foi um mecanismo perverso de tentativa de silenciamento e de apagamento das culturas africanas, principalmente da nuance de cor de pele. Uma tentativa de embranquecimento da população, como disse Abdias Nascimento, um genocídio negro. Todavia, a professora F destaca questões importantes a serem discutidas na escola: “migração, xenofobia, e até mesmo homofobia” (29/03/2021).

Sobre trabalhar o tema para a construção da identidade dos/as alunos/as afro-brasileiros, a professora H afirma que “a importância de abordar as diversidades étnico-raciais, desde a primeira fase da educação, para que construam uma autoimagem positiva, respeitando e valorizando a diversidade” (30/03/2021) é fundamental. A professora I (30/03/2021) avalia que é necessário que haja “a implantação dessa temática com mais ênfase nos conteúdos curriculares da escola e conseqüentemente no dia a dia dos alunos e professores”. Sobre o tema ser abordado em datas específicas, a Professora K (30/03/2021) disse: “com certeza o tema deve ser abordado em dias distintos, sem ter a semana da consciência negra. Pois, isso limita os estudos históricos e torna a situação em apenas uma data comemorativa”.

De modo geral, percebe-se que as professoras têm percepção da importância de se trabalhar o tema em sala de aula em estudo transversal para acolher as diferenças; o tema não deve ser abordado apenas pela disciplina de História, mas refletido e discutido por toda escola. Nesse sentido, o produto educacional vai ao encontro do pensamento e desejo de alargar os conhecimentos e valorizar a diversidade.

As perguntas da última parte do questionário são específicas sobre a avaliação do produto educacional, quanto à qualidade e à aplicabilidade. Foram disponibilizadas em questões dissertativas e de múltipla escolha. Desta forma, foi perguntado às professoras: “Como você avalia a apresentação e fundamentação teórica da proposta?”, as quais dispunham de múltipla escolha: ruim, regular, boa e ótima. Sendo assim, 11 professoras responderam que é ótima e duas disseram que é boa.

Portanto, a qualidade do produto educacional, conforme a maioria das professoras, é ótima. As implicações para essa conclusão é que, seguindo as ressalvas apresentadas com relação à flexibilização, observando as progressões de aprendizagens, a faixa etária e os déficits de aprendizagem, este produto educacional possui qualidade para ser aplicado nas séries propostas, preferencialmente o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental I, bem como para as demais séries.

Acerca da pergunta “Como você avalia as orientações de uso da proposta?”, tendo as opções de múltipla escolha como a questão anterior, a resposta foi ótima, ou seja, as treze professoras responderam essa opção.

Em seguida, perguntamos: “A linguagem está clara, coerente e adequada? Explique sua resposta”. As treze professoras afirmaram que a linguagem está clara, coesa e objetiva. Nesse sentido, a professora A (20/03/2021) assevera que “a linguagem está clara, tornando a leitura mais interativa, está coerente e adequada, respeitando uma sequência lógica que parte do macro para o micro, perpassando todos os conceitos históricos e reflexivos que envolvem a temática”.

Assim como, em relação à adequação da linguagem, a professora E (29/03/2021) faz a seguinte ressalva: “a linguagem está clara. Mas penso que alguns conceitos e estratégias precisam ser adequados para o trabalho com as crianças do 3º ano”. Ressaltamos a indicação do produto educacional pela professora e destacamos que o levantamento de habilidades da BNCC do 1º ao 5º ano foi feito pela pesquisadora a fim de mostrar que essa temática perpassa todas essas séries e é possível trabalhá-la em várias disciplinas de forma interdisciplinar. Porém, o produto educacional segue com a indicação de ser “preferencialmente” para o 4º e 5º ano, pois cada série exige que o/a professor/a faça as adequações necessárias à faixa etária. É, por isso, que fazemos a observação em relação à progressão de aprendizagem.

Com relação à pergunta: “O material pode contribuir para a formação continuada de professoras/es das séries iniciais? Porquê?”, todas as professoras responderam que sim, pois o material fortalece o conhecimento e possibilita o aprofundamento do tema. O que pode ser confirmado pela fala da professora G (30/03/2021): “Sim, e espera-se que esta proposta esteja em pautas de formações continuadas, pois um assunto desta relevância deve ser tratado constantemente por educadores”.

Um destaque para a resposta da professora E (29/03/2021), que diz: “Penso que sim porque é material muito rico, demonstra muita pesquisa e esclarece conceitos que historicamente foram trabalhados de forma errônea por professores e professoras”. Destaco que esse posicionamento da professora ao encontro de sua resposta em outra questão anterior,

quando esta fala da importância de desmistificar a miscigenação, ou seja, alguns conceitos foram abordados de forma errônea em ambiente escolar e na sociedade de maneira geral.

Dando seguimento às perguntas, foi indagado: “Alguma sugestão de acréscimo ou supressão no texto?” e a maioria das professoras colocaram que não há nada a acrescentar ou suprimir. O que pode ser verificado a resposta da professora C (26/03/2021) ao afirmar que: “Não. Gostei muito do material, muito bem elaborado, deixa claro como será trabalhado os módulos, bem estruturado”. Entretanto, a professora E (29/03/2021) faz novamente uma ressalva com relação à adequação à faixa etária dos oito anos, referindo-se aos/as alunos/as do 3º ano do Ensino Fundamental I: “Penso que [é necessário] adequar as estratégias e conceitos aos trabalhar com as crianças do 3º ano”. Lembramos que o/a professor/a deve considerar a progressão de aprendizagem e a realidade de suas turmas ao abordar quaisquer temas em sala de aula.

Seguindo a avaliação, foi feita a seguinte pergunta: “Como você avalia a qualidade dos conceitos apresentados no produto educacional?”. Assim como as outras questões de múltipla escolha anteriores, as professoras puderam avaliar, marcando uma das opções dadas. As respostas foram unânimes na opção ótima. A conclusão que se tem é que os conceitos foram abordados com qualidade, de forma coesa, pensando na faixa etária e que o/a professor/a deve adequá-lo às necessidades de sua turma.

Com relação às experiências do/a professor/a, foi perguntado: “O material permite que o/a professor/a tenha uma experiência pedagógica significativa?”. As treze professoras responderam que sim, como pode ser observado na afirmação da professora B (22/03/2021): “Sim, o material traz informações tanto verbais como não-verbais importantíssimas para construção do conhecimento dentro da temática étnico-racial”. Nessa mesma perspectiva, a professora M (02/04/2021) diz: “Sim. O material norteia um bom estudo e também a prática”. Já a professora K asseverou que:

Sim. A partir das metodologias e orientações apresentados em cada parte dessas propostas, mostra o quanto é importante realizar aulas com fundamentação teórica e práticas, apresenta uma visão nova e ampla e criativa do conteúdo. Isso com certeza irá acrescentar uma nova prática pedagógica em sala de aula e na formação do professor (Professora K, 31/03/2021).

Outra pergunta de múltipla escolha, assim como as demais dessa natureza, tinha quatro opções de resposta: ruim, regular, boa e ótima. Foi questionado “Como você avalia a

correção e atualização de procedimentos, informações e conceitos?”. No total, 10 professoras avaliaram como ótima e três como boa.

Com relação aos conceitos históricos, foi perguntado “Quanto às noções e aos conceitos históricos, a presença destes é significativa no produto educacional?”, obtendo das treze professoras a resposta sim. Para ilustrar, a Professora J (30/03/2021) afirma que “sim, mas é importante ressaltar que é um material aprofundado e que os conceitos trabalhados são específicos, o que demanda necessidade de estudo se o professor não tiver domínio dos conceitos”.

Ressaltamos a necessidade de estudo e aprofundamento por parte do/a professor/a em todos conteúdos que for abordar em sala de aula. Este tema/conteúdo não seria diferente, ao contrário, pois o docente precisa ter conhecimento sobre as formas de construção da aprendizagem, as metodologias para ensino/aprendizagem e a maturidade/capacidade de abstração dos conceitos de cada faixa etária.

Ainda sobre a abordagem dos conceitos históricos, a professora L (02/04/2021) certifica que são significativos no contexto do produto educacional, “principalmente quando fala da questão do professor não estar marcando as datas da escravatura como ponto positivo”. Novamente a professora E (29/03/2021) se preocupa com a faixa etária do 3º ano: “Só precisam ser adequados para as crianças do 3º Ano”. Portanto, reforçamos as orientações já abordadas com relação à indicação da série a que o material é destinado e a necessidade de adequação.

Sobre a adequação dos conteúdos, foi perguntado: “A seleção dos conteúdos é adequada ao currículo oficial?”. Essa pergunta foi estruturada em múltipla escolha com as opções: sim, não e parcialmente, sendo que as duas últimas respostas é necessário justificar. Desta forma, 12 professoras responderam sim e uma escolheu parcialmente, porém a professora F, não justificou o motivo de sua resposta.

Com relação à pergunta sobre a “Conversa Inicial” de cada módulo de aprendizagem, ela foi estruturada com múltipla escolha igual a pergunta anterior. Foi perguntado: “Os textos de conteúdo (Conversa Inicial) de cada módulo fundamentam teoricamente as propostas de cada oficina?”. A resposta foi unanimidade, sendo sim para as treze professoras. Sobre a adequação dos conteúdos, tendo as mesmas opções de escolha da questão anterior, foi questionado: “Os exercícios estão coerentes com os conteúdos?”. Treze professoras responderam que sim. Quanto aos exercícios propostos em cada Módulo de Aprendizagem, as professoras tinham as opções de escolha iguais às perguntas anteriores. Foi

perguntado: “Os exercícios favorecem a formação do pensamento crítico estimulando a observação e a investigação?” e foram unânimes na resposta sim.

A pergunta seguinte possui a estruturação de múltipla escolha como as anteriores, assim foi perguntado: “A proposta do produto educacional relaciona os conteúdos com as experiências prévias dos/as alunos/as?”. Dez professoras responderam que sim e três disseram que parcialmente. A professora B (22/03/2021) justificou que “parcialmente, porque eu digo isso. Devido alguns alunos não possuírem uma bagagem necessária ou experiências dentro dessa temática”. Nessa resposta parece haver uma confusão por parte da professora entre conhecimentos prévios e falta de experiência. Talvez o equívoco seja causado pela idade dos/as alunos/as.

A justificativa da professora E de novo se assenta em relação aos alunos do 3º ano:

A minha preocupação é em relação a imaturidade das crianças do 3º Ano porque elas ainda não vão conseguir dominar os conceitos, os espaços trabalhados adequadamente. Sugiro que seja utilizado outras estratégias e adequações porque são crianças que ainda estão no ciclo de alfabetização. Elas conseguirão compreender, contudo penso que precisa de outra abordagem (Professora E, 29/03/2021).

Assim como, a professora F escolheu a opção de resposta “parcialmente”, mas não justificou.

Ao ensino de História é delegado o papel de formação da identidade e da construção da noção de “consciência histórica”, ou seja, que os sujeitos se percebam como parte de um processo, que são sujeitos sociais que vivem em um tempo histórico e que os fatos não ocorrem por acaso, que cada tempo histórico possui características próprias de sua época. Por sermos sujeitos históricos, mudamos com o tempo e podemos mudar ou desconstruir relações tidas como imóveis ou estáticas, fazê-las dinâmicas.

O ensino de História na atualidade se tornou um grande desafio aos professores, porque até os anos de 1970, se constituía em um amontoado de ensino e memorização de fatos históricos com reis e heróis. Portanto, alicerçamos na concepção de autores que defendem o ensino de História pautados no desenvolvimento da noção do letramento histórico ou literacia histórica de Peter Lee (2016) e aos pressupostos da consciência histórica de Rüsen (2007).

O conhecimento histórico na perspectiva de Rüsen (2007) não deve se limitar à aquisição do conhecimento histórico no acúmulo de grande quantidade de informações relacionadas a fatos do passado, mas o conhecimento histórico deve servir como ferramenta de

leitura de mundo como orientação temporal, criando a perspectiva de presente e futuro, alicerçados/as nas experiências humanas do passado.

Concebendo o Ensino de História pautado nessas perspectivas citadas, concebemos a importância deste ensino nas séries iniciais, partindo das complexidades e necessidades de sua história local, para por meio da abstração do letramento histórico partir para a história macro. Deste modo, acreditamos que deve ser proporcionado às crianças, desde tenra idade, possibilidades que auxiliem no desenvolvimento de tais habilidades de consciência histórica. Apesar de parecerem imaturas nessa idade, cabe ao/à professor/a selecionar as linguagens e as metodologias adequadas à essa faixa etária.

A próxima questão está estruturada com as opções de múltipla escolha das perguntas antecedentes. Sendo assim, foi perguntado: “O material faz uso apropriado de analogias, na explicação dos conceitos, teorias e fenômenos?”. Doze professoras responderam sim e uma marcou parcialmente. Mais uma vez foi a resposta da professora E (29/03/2021) uma preocupação com a imaturidade do público do terceiro ano: “Adequar para trabalhar com as crianças do 3 ano”.

Passamos para perguntas sobre imagens e ilustrações, perguntando se “Quanto às ilustrações, estas são apresentadas com legibilidade?”. Doze professoras responderam que sim. A Professora B (22/03/2021) diz que “as ilustrações são de excelente qualidade e apresentadas com legibilidade sim”. Já a professora A (20/03/2021) assevera que “percebe-se que as ilustrações foram selecionadas de forma criteriosa, sempre partindo do conteúdo e da proposta de atividade que se apresenta em cada módulo”.

Sobre a qualidade das ilustrações, a Professora J (30/03/2021) fez uma ressalva acerca do tamanho (dimensões) de algumas imagens dos módulos um e dois, dizendo: “Algumas imagens estão pequenas, podem dificultar a visualização do documento: ex. modulo 1 oficina 3, documento na página 31; módulo 2, oficina 2, primeira imagem da página 45; e imagem da página 46 texto "abolição e escravatura”.

Devo justificar que, quanto ao tamanho das imagens e o problema de visualização, quando o produto educacional foi enviado às professoras avaliadoras, este não tinha passado pelo tratamento de design gráfico ou “arte design” do livro didático. Desta forma, a formatação dele estava comprometida; todavia, levando em consideração os nossos anseios por uma formatação gráfica e o alerta da avaliadora, isso foi verificado e reconfigurado.

Sobre as imagens foi perguntado: “Ainda quanto ao uso das imagens, o uso delas é apropriado ou serve somente de ilustração?”. As professoras apresentaram três respostas diferentes: onze que são imagens adequadas como a Professora H (30/03/2021) responde:

“Com clareza a imagem enriquece o texto”. Nessa perspectiva, a Professora L (02/04/2021) reitera: “A ilustração é muito importante para chamar a atenção das crianças”.


A Professora M (02/04/2021) escreveu em resposta que: “Em algumas partes, só como ilustração”. Devo justificar que a professora avaliadora não apresentou exemplos, para que pudessem ser corrigidas, caso fosse necessário.

Já a Professora E nos adverte acerca da violência presente nas imagens (Figura 1) e em todo conteúdo sobre a escravização, mostrando uma experiência vivida por ela:

A imagem da página 81 me incomodou. Porque certa vez um homem negro ao dar seu depoimento me disse que sempre quando criança nas aulas de história sempre via seu povo apanhando nas fotos dos livros. Desde que ouvi essa fala nunca mais levei uma imagem de negro apanhando para as minhas aulas sobre escravidão. As fotos do seu produto são aquelas que sempre vemos na internet ou nos livros mesmo. Até porque o uso de imagens é complicado. Penso que por isso sua dificuldade de trabalhar com imagens (Professora E, 29/03/2021).

Figura 1 – A escravidão no Brasil

A ESCRAVIDÃO NO BRASIL



O negro chegou ao Brasil trazido pelos portugueses. Eram transportados em navios, chamados negreiros, e mais de 1/3 deles morriam no caminho por causa das péssimas condições de alimentação e de saúde e do banzo. (Banzo era o nome dado a tristeza profunda por sentirem saudades de sua terra).

Os negros que chegavam eram vendidos aos senhores de engenho para trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar e de café.

O negro quase não suportava mais de dez anos de trabalho devido aos maus tratamentos a que era submetido.

O negro começou a ter seus direitos reconhecidos com a Lei do Ventre-Livre e, mais tarde, com a Lei Áurea (1888).

Hoje o trabalho escravo é proibido por lei, mas muitos homens, mulheres e até crianças ainda continuam vivendo em regime de escravidão. E quando se estabelece a escravidão perde-se a noção de cidadania, fere-se o direito da liberdade e da dignidade.

LIGUE-SE NESTA

- 1 Como os negros chegaram ao Brasil?

- 2 O que é banzo?

- 3 Quais foram as primeiras leis que reconheceram os direitos dos negros?

- 4 Os negros fazem parte da formação do povo brasileiro. Pesquise as influências desse povo na cultura de nosso país.

81

A professora, conforme visto, reconhece a dificuldade de se trabalhar com imagens do período de escravização de homens e mulheres negros/as africanos/as e seus descendentes. Isso porque as fontes que encontramos, geralmente, apresentam uma grande violência. Concordo com a advertência da Professora E, a qual também foi feita pela banca no Exame de Qualificação, realizado no dia 18 de dezembro de 2020. Ressalto, contudo, a necessidade não de omitir ou ocultar os fatos, o que não impede o cuidado para não reforçar apenas a essa violência.

Para ganhar peso na discussão sobre a luta e a resistência dos corpos negros, grupos e sujeitos negros encamparam e organizaram ações e movimentos sociais para a temática chegar à compreensão que temos, não fossem as lutas, coragem e enfrentamentos de homens e mulheres negros/as para encampar essa bandeira e essa discussão; muitos perderam a vida nesse embate para que a temática chegasse às reflexões que temos hoje, foi preciso muita coragem para que se chegasse à aprovação de uma política pública que obriga as instituições escolares oferecer o ensino da História e da Cultura de africanos/as e afro-brasileiros/as.

Ainda assim, pela nossa formação de cunho eurocêntrico, ainda nos pegamos apresentando a temática das relações étnico-raciais e da História dos negros e negras africanos/as pela entrada da dor, do sofrimento, da violência e da “exclusão social”. Analisando o contexto histórico pode-se concluir que, esses povos não foram “excluídos”, pelo contrário, eles foram incluídos em um sistema que os desvalorizava e tentava a todo momento provar que estes deveriam se enquadrar de qualquer maneira na realidade imposta a eles/as.

Assim Bhabba (1998) em sua obra “O local da Cultura” na tradução de Reis (2020), afirma: “[...] ao negar ao colonizado a capacidade de se autogovernar, a independência, os modos de civilidade ocidentais, confere autoridade a versão e missão oficiais do poder colonial”. (p. 127). O que o autor sugere é que há nessa articulação um espaço teórico e um lugar político, que nega a identidade original aos objetos da diferença (sexual/racial), a partir dessa percepção há uma diferenciação perversa, um discurso crucial que embasa as diferenças e discriminação às práticas discursiva e política de hierarquização. (106)

De acordo com Bhabba (1998, p. 111) o aparato de poder do discurso colonial se apresenta no repúdio e especificações das diferenças raciais, culturais e históricas, a função específica desse discurso é estratégica de criar um espaço “povos sujeitos” que produz o conhecimento do colonizador e do colonizado que são estereotipados, nesse sentido o autor afirma: “O objetivo do discurso colonial e apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”. (BHABBA, 1998, p. 111). O autor ainda afirma que

esse discurso trabalha com “jogo”, jogo de poder, de posicionalidade de classe, gênero, ideologias, formações sociais, etc.

Nesse sentido, o discurso ocidental eurocêntrico emprega todas as forças de persuasão, para convencer os/as homens e mulheres negros/as seu lugar de subalternização e de marginalização social, dito isso, olhando várias imagens que circulam nos livros didáticos, algumas até usadas neste produto educacional, se seguirmos esse olhar “viciado” corremos o risco de ver apenas a dor e a violência.

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) afirmam que o discurso colonial não só descreveu um mundo como “inventaram” com classificações modernas/coloniais e que nesse esquema houve um dissimulado processo de esquecimento e silenciamento que privilegiava uns em detrimento de outros. Assim os autores concluem: “Esse primeiro grande discurso que inventa, classifica e subalterniza o outro é também a primeira fronteira do nascente sistema mundo moderno/colonial”. (BERNARDINO-COSTA E GROSGOQUEL 2016, p. 18).

Se ampliarmos o olhar para todo o contexto histórico, levando em consideração o que o discurso ideológico eurocêntrico queria ocultar, podemos transpor os conteúdos e imagens desta temática e mostrar que onde alguns veem a dor e a violência, está ali não uma entrada puramente negativa, mas uma imagem de resistência, de vigor e robustez, pra mostrar pra todo um “sistema”, que aquele/s corpo/s não se enquadravam nas determinações impostas.

Nessa situação que esses corpos de homens e mulheres negros/as africanos/as e afro-brasileiros/as estavam inseridos, eles podiam até ter que obedecer às normas e regras de imposição, mas a voz não calava ali por causa dos castigos e mutilações. A voz permanecia na busca por resistir, no ânimo e obstinação por se mostrar sujeitos históricos com cultura, saberes, fazeres, força, vontades e vozes de se sentirem ouvidos, sentidos e respeitados em suas individualidades e especificidades.

Para ganhar fôlego para continuar as discussões acerca do tema, apoiamo-nos em Beatriz Nascimento e seu conceito “Ôrí”, que a partir de sua ligação com os estudos pós-coloniais nos convoca a pensar sobre o corpo, gestos, modos e linguagens como temática central na produção de identidade e história de homens e mulheres africanos/as e afro-brasileiros/as a partir da memória coletiva.

Para Reis (2020, p. 12) Beatriz Nascimento foi inovadora ao apresentar a África apesar de suas diversidades e heterogeneidade mostrou sua totalidade apresentando-a como lugar onde são construídas as memórias em um tempo concreto e considerando os/as africanos/as como sujeitos e não como meros objetos.

O filme intitulado “Ôrí” de Beatriz Nascimento, nome que vem de origem Yorubá, que significa “cabeça” ou “centro”, documenta os movimentos negros brasileiros entre 1977 e 1988 que perpassa pela relação entre Brasil e África além do conceito “quilombo” como ideia central para compreender o passado dos negros projetando para o futuro a resistência e a permanência de culturas negras.

Ao propor esse título a autora pensou na ligação do ser humano com sua produção identitárias dos negros em diáspora fazendo a ligação: intelecto/memória, cabeça/corpo, pessoa/terra, nesse sentido Reis (2020, p. 15) afirma: “Para a autora, essa construção será capaz de retornar ao negro a dignidade e a humanidade roubadas e dilaceradas no processo de colonização, escravização e, posteriormente, de subalternização advinda do racismo”.

Nesse sentido a proposta da autora é pensar a identidade individual e coletiva da população negra através da narrativa de reconstrução da dignidade dos descendentes de escravizados é um projeto de humanização do negro que vai da identidade singular à memória de sua coletividade e identidade de grupo como afirma Reis (2020, p. 16).

Ainda de acordo com a visão de Beatriz Nascimento, o corpo seria o guardião da memória, a construção da imagem corporal no psiquismo está diretamente ligada a construção do “Eu” negro, um território abstrato no “continente da memória”, (*apud* REIS 2020, p. 16).

Ao apresentar o conceito de “Ôrí” a autora apresenta a possibilidade de construção identitárias do negro em diáspora em sua totalidade, assim como apresenta o “quilombo” como possibilidade de construção territorial que metaforicamente retorna ao território que já não existe nem em África e nem em território nacional. O quilombo não é o território geográfico, mas sim o território simbólico. (REIS, 2020, p. 17).

Para Beatriz Nascimento o corpo negro é território, o corpo é quilombo, é o próprio lugar de memória, assim como para Nora (1993) que diz que “lugares de memória” são lugares materiais, funcionais, lugares simbólicos carregados de uma vontade de memória, nesse sentido a autora afirma: “O corpo negro é, por assim dizer, memória, é identidade, é território e resistência”. (*apud* REIS, 2020, p. 18).

É nessa perspectiva de trazer Beatriz Nascimento para essa discussão porque ela colabora para a desconstrução da imagem do negro como uma figura coisificada e fragmentada, o acesso de entrada da discussão dessa autora colabora para pensar o/a negro/a como um lugar de memória, um corpo com territorialidade, não se nega ou omite o passado violento, mais se lembra pra jamais esquecer esse território negro tem uma herança histórica de resistência, memória e história.

As perguntas seguintes destinavam-se ao que faltou no produto educacional/material didático em relação a conteúdos, atividades etc. Assim, perguntamos: “O que você pensa que faltou no produto quanto aos conteúdos, atividades e ilustrações?”, tendo resposta de seis professoras que o material está completo e não faltou nada. As demais professoras respondentes fizeram sugestões:

Quadro 2 – O que faltou no produto educacional (conteúdos, atividades, ilustrações)

Professora	Avaliações/sugestões
A	Sugiro que nas atividades direcionadas aos alunos com poemas ou textos específicos das atividades, que se apresente um glossário (20/03/2021).
E	Penso que poderia haver estratégias mais específicas para trabalhar com crianças de 3º Ano. (29/03/2021).
J	No módulo 1, oficina 1, pode acrescentar um mapa com formação linguística antes da chegada dos europeus e após a chegada deles (30/03/2021).
L	A proposta deve ser aprimorada na oportunidade em que se for colocada dentro da sala de aula. (02/04/2021).
M	Quanto ao conteúdo faltou apresentar referências negras atuais e as ações que ocorrem atualmente em face ao preconceito racial, elencar os avanços e as contribuições atuais, penso que é preciso ter cuidado com estudo que enfatize a escravidão e não a luta, a resiliência e a resistência. Faltou também, a meu ver, mostrar o mapa antes da partilha da África para compreensão do tamanho dos interesses econômicos e desrespeito total aos povos africanos que habitavam o Continente. Quanto às ilustrações é preciso cuidar, porque salvo engano, as famílias ilustradas são brancas e convencionais, embora o conteúdo mencione as diferenças. (02/04/2021).

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora por formulário eletrônico (*Google Forms*), 2021.

A sugestão é bem pertinente e foi acatada, inclusive para pesquisar quais palavras as substituíram e porque não são mais usadas. A professora E preocupa-se mais uma vez com estratégias específicas para crianças da faixa etária do 3º ano. É recorrente a preocupação da professora com relação a essa faixa etária. Assim, acatamos esta preocupação e tentamos incorporá-la no produto educacional. Por isso, apontamos no texto de apresentação do produto a necessidade de adaptações de linguagem e metodologias, quando o produto educacional for aplicado em séries anteriores ao 5º e 4º ano.

A professora J sugeriu o acréscimo de um mapa de formação linguística após a chegada dos europeus na oficina 1 do módulo 1. Essa sugestão é bem pertinente, porém não a acatei, porque outros mapas foram usados e o módulo de aprendizagem ficou bastante extenso. Já a professora L acredita que, quando a proposta for colocada em prática, ela poderá sofrer aprimoramentos, assim como sugerimos que este produto educacional seja adaptado às necessidades e faixa etária das turmas.

Finalmente, a professora M fez uma série de sugestões como: o acréscimo de referências negras atuais, pontuar os avanços e contribuições em relação ao combate ao

preconceito racial, enfatizar os processos de luta, resistência e resiliência e menos a violência na escravização.

Os apontamentos da Professora M foram relevantes e com relação à sugestão de artistas negros/as, tanto que acrescentei obras literárias com história de personagens negras no final das aulas-oficinas, haja vista que o produto educacional nasceu da angústia da pesquisadora para o combate ao racismo e demais preconceitos. Enfatizar os conhecimentos, saberes e fazeres dos homens e mulheres negros/as africanos e afro-brasileiros foi o nosso foco, assim como mostrar um pouco do processo de resistência e luta. Todavia, como um trabalho acadêmico, não conseguimos esgotar o tema, há muito o que fazer e acrescentar nesta proposta. Acreditamos sim, que esse produto educacional tenha falhas e omissões, que um deles seja sim a relação passado.

Talvez por falta de tempo ou de leituras muitos aspectos relacionados às questões étnio-raciais deixaram de ser enfatizados, mas nossa luta é árdua no sentido de angariar colegas de profissão que somem esforços conosco para romper com as estruturas eurocentradas do currículo, a fim de que possamos acrescentar novos olhares no sentido de formar identidades positivadas.

Essa inquietação foi expressa pelo professor Luiz Carlos do Carmo, no Exame de Qualificação ao ressaltar que a violência existiu e existe, que é preciso mostrar e não silenciar, mas nesse conteúdo a violência não seja a única abordagem para não deixar os descendentes afro-brasileiros em situações de constrangimentos e os demais no lugar de privilégio. Pensando nesses apontamentos, atividades de reflexão com os/as alunos/as em rodas de conversas foram reformuladas, algumas com imagens que retratam a violência foram retiradas desse material.

Continuando o rol de perguntas sobre a proposta pedagógica do produto educacional, foi perguntado: “Como você avalia a abordagem teórico-metodológica proposta pelo produto?”. Assim como as demais perguntas fechadas de múltipla escolha, foram dadas as opções: ruim, regular, boa e ótima. As treze professoras avaliaram por unanimidade que a abordagem teórico-metodológica da proposta é ótima.

A pergunta seguinte foi sobre a proposta didático-pedagógica: “Como você avalia a coerência e adequação da proposta didático-pedagógica?”. Assim como a pergunta anterior, as opções de escolha foram iguais, sendo considerada ótima por dez professoras e boa por três docentes.

A respeito da utilização dos recursos didáticos, a pergunta foi de múltipla escolha como as anteriores, sendo indagado “Como você avalia a utilização de recursos didáticos?”. Para doze professoras foi considerada ótima, enquanto para uma foi boa.

Sobre as orientações antirracistas e a formação cidadã, foram feitas cinco perguntas com três opções de escolha, sendo: sim, não e parcialmente. Caso marcasse as duas últimas opções, era preciso justificar. Assim, para as quatro perguntas, a saber: 1 - “A proposta obedece aos preceitos legais e jurídicos?”, 2 - “Respeita os princípios éticos?”, 3 - “Promove ações positivas à cidadania e ao respeito à diversidade?” e 4 - “Promove a valorização e o respeito à identidade, bem como a valorização à ancestralidade?”, as treze professoras indicaram por unanimidade a resposta sim.

Quanto à pergunta 5 - “Promove educação não racista, não sexista e não homofóbica/transfóbica?”, onze professoras responderam sim, uma disse não e uma escolheu parcialmente, mas ambas não justificaram a resposta dada.

Sobre o projeto gráfico-editorial, foram duas perguntas de múltipla escolha com as opções: ruim, regular, boa e ótima. Para a pergunta “Como você avalia a estrutura editorial (sumário, referências e indicações de leitura, glossário)?”, onze professoras responderam ter sido ótima, uma professora afirmou ser boa e uma disse ter sido regular, porém não houve justificativa para a resposta escolhida. Quanto à questão “Como você avalia o projeto gráfico?”, oito professoras responderam ótima e cinco disseram boa.

Vale ressaltar que o material disponibilizado para a avaliação das professoras, foi o mesmo apresentado no Exame de Qualificação. Entretanto, após a realização desta fase do mestrado, algumas modificações foram realizadas (retiradas ou acréscimos) nas atividades propostas nas aulas oficinas, considerando as sugestões apontadas pela banca e pelas professoras avaliadoras. Além do que, o material não havia sido submetido ao trabalho de design gráfico, o que acreditamos fará uma diferença no formato final do produto educacional.

Sobre a fundamentação teórica foi perguntado: “A fundamentação teórica é suficiente para embasar a prática? Justifique sua resposta”. As respostas estão apresentadas no Quadro 3 para explicitar a diversidade de posicionamento das treze professoras avaliadoras.

Quadro 3 - Fundamentação teórica suficiente para embasar a prática

Professora	Respostas
A	Sim, a fundamentação teórica se apresenta com foco no tema, tendo sido apresentado de forma a contribuir para o trabalho com alunos. Vale ressaltar que a Conversa Inicial a cada início de módulo também contribui significativamente para o processo de construção teórica e orientação pedagógica ao professor. (20/03/2021).
B	Sim, a teoria é bem abordada servindo de embasamento consistente para prática. (22/03/2021).

C	Sim. A Fundamentação Teórica está organizada, com conteúdo conectado de maneira lógica. (26/03/2021).
D	Sim, tem embasamento. (29/03/2021).
E	Gostei da sua fundamentação teórica achei bem esclarecedora. (29/03/2021).
F	Sim. Através deste pode-se se fundamentar para trabalhar com clareza as questões étnicas/raciais na prática da sala de aula. (29/03/2021).
G	A fundamentação teórica auxilia e muito no desenvolvimento da pratica, pois traz propostas interessantes para ser tratadas a respeito do tema. (30/03/2021).
H	A fundamentação teórica, consiste na revisão do produto que será pertinente para o desenvolvimento na pratica. (30/03/2021).
I	Sim. A base teórica está bem explícita, coerente, de fácil leitura e necessária para que os professores conheçam um pouco mais da história em si e introduza os conteúdos a serem apresentados aos alunos. (30/03/2021).
J	Sim. A fundamentação teórica oferece elementos para compreender os conceitos trabalhados e faz indicações para o aprofundamento das questões levantadas. (30/03/2021).
K	Sim, a estrutura da proposta didática e bem elaborada, as informações são claras e de fácil compreensão. (31/03/2021).
L	Não temos que ter a teoria e a prática para justificar relatos pedagógicos. (02/04/2021).
M	Se fizer uso das indicações contidas no material, sim. (02/04/2021).

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora por formulário eletrônico (*Google Forms*), 2021.

Quanto à resposta da Professora L (02/04/2021), indica que ela não entendeu o que foi perguntado, uma vez que sua interpretação pode ter sido de separar a teoria e da prática no fazer pedagógico. Nesse sentido, sua resposta foi relativa à atrelar teoria e prática; porém, a pergunta é sobre a fundamentação teórica do produto educacional para embasar a prática do/a professor/a.

Caminhamos para a finalização da análise acerca das perguntas do questionário, as quais são cruciais para compreendermos a avaliação deste produto educacional. Sobre os “Pontos positivos do material” apresento a resposta de cada professora para não perder o cerne da avaliação individualizada.

Linguagem clara; Sequência lógica estabelecida de forma positiva; Diversificação na proposta de atividades; Atividades que estimulam o processo reflexivo, bem como a criticidade dos alunos; Proposição de uso de diferentes recursos e materiais didáticos, como, textos, poesias, músicas, livros literários, vídeos, imagens, mapas, entre outros; Apresentação da "Conversa Inicial" antes de cada módulo, a qual contribui significativamente para o processo de construção teórica e orientação pedagógica ao professor; O uso do item: "Fique atento" dentro de cada conversa inicial, direcionando pontos de atenção ao professor; Uma gama de sugestões de literatura, sites, vídeos, oficinas, atividades, que levam a possibilidade de ampliação por parte dos professores, evitando que o material seja algo pronto e acabado. Inclusão de legislações que podem orientar ou informar o professor, como possibilidade de aquisição de novos conhecimentos a serem multiplicados com os alunos (Professora A, 20/03/2021).

A professora A possui 23 anos de experiência na educação básica, sendo dez como efetiva no quadro de pessoal da rede estadual de ensino. Ela teceu elogios ao produto

educacional/material didático, o que me dá bastante segurança, levando em consideração os anos de prática na docência e as vivências dessa professora, que já atuou como coordenadora pedagógica, ministrou aulas de várias disciplinas no Ensino Fundamental II, foi diretora e, no momento, é tutora pedagógica na Coordenação Regional de Educação de Pires do Rio.

A professora B (22/03/2021) respondeu: “Bem embasado, apresenta as informações com legibilidade, bem construído em todas faces de um material didático”. Ela atuou muitos anos nas séries iniciais, tanto no município de Pires do Rio quanto em escolas estaduais, tendo longa experiência em cargos de gestão escolar. Trabalhou na Subsecretaria Regional de Educação de Pires do Rio e está aposentada. Em contato por telefone, a professora elogiou a pesquisa, disse que está fazendo propaganda deste material às colegas de profissão, afirmou que eu deveria buscar parceria com as Secretarias Municipais de Educação para reproduzir e disponibilizar o material para os professores. No entanto, expôs também uma preocupação com relação a aplicabilidade do material no terceiro e quarto anos. Pela sua experiência e pensando na defasagem da aprendizagem com o período de pandemia, a professora analisou que seria bom deixar o material somente para o quinto ano para não correr o risco das crianças não abstraírem os conceitos apresentados na proposta.

A professora C (26/03/2021) apontou como pontos positivos: “A apresentação do conteúdo em módulos, os textos com as imagens e as sugestões de sites para pesquisa”. Ela é recém formada em licenciatura em História com uma bagagem teórica recente das discussões na academia. Não indicou tempo de atuação na educação básica, porém por estar trabalhando no Ensino Médio e Ensino Fundamental II, fiquei tranquila quanto à sua avaliação, pois ela sabe como os/as alunos/as chegam com deficiência de aprendizagem ao sexto ano. Ou seja, tem noção da capacidade de abstrações nessa faixa etária. Ela fez uma ressalva quanto à série a ser aplicada, pois considera ser aplicável no quinto e sexto ano, mas demonstrou interesse em voltar as aulas presenciais para colocar o material em prática, se tiver o meu consentimento. Diante dessas palavras, disse-lhe que este é o objetivo da pesquisa, disponibilizar o produto educacional/material didático ao máximo de professores para atuarem em suas realidades, desconstruindo conhecimentos homogêneos e binários, proporcionando a partir de suas práticas e realidades a construção de identidades positivadas.

A professora D (29/03/2021) respondeu que o produto educacional “foi formulado na linguagem pedagógica para a faixa etária”. Ela é mestra em Educação, possui oito anos de experiência profissional no Ensino Fundamental I e na Educação Infantil – Creche, bem como mais de sete anos no ensino superior na Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade de Pires do Rio. Embora resida em Pires do Rio, é professora efetiva da rede

municipal de ensino de Caldas Novas. Por telefone, a professora fez bastante elogios à pesquisa.

Já a professora E responde que:

Apresenta uma proposta muito adequada para nossa sociedade que são as questões étnico raciais de forma profunda e bem embasada teoricamente, trabalha questões e conceitos que a maioria dos professores e professoras não tiveram contato. Ou que trabalham erroneamente (Professora E, 29/03/2021).

Ela é professora há 25 anos em Catalão, atua na rede municipal de ensino, possui vasta experiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e apresentou em sua avaliação uma preocupação com relação à aplicabilidade do material no 3º ano, ou seja, quanto à adequação do material à faixa etária. Esta professora atua na alfabetização e, segundo sua opinião, as crianças de oito/nove anos não possuem capacidade de abstração desses conceitos da forma que foram abordados nessa proposta. A professora acredita que para alcançar as crianças dessa faixa etária será necessário fazer adaptações no material.

As preocupações da professora E levou-me a repensar a questão do público alvo e, concordando com ela, o público alvo, preferencialmente, ficou estabelecido para 4º e 5º ano, embora concebamos as questões étnico-raciais como uma temática que perpassa toda a educação básica, podendo ser trabalhada, desde a educação infantil. Foi nesta direção que indicamos nas aulas oficinas as habilidades da BNCC para todas as séries dos anos iniciais, uma vez que acreditamos no entrecruzamento dessa temática tão importante para trabalhar as questões identitárias das crianças. Reforçamos a ideia de que é uma proposta sem intensões de engessar os profissionais com as atividades propostas, posto que necessitam de adequações às necessidades de cada turma.

A professora F (29/03/2021) destacou como positivo a “clareza e objetividade”. Ela atua há 15 anos com dedicação nas séries iniciais, tem experiência como professora de apoio de alunos da inclusão, é intérprete de Libras e efetiva na rede municipal de ensino de Caldas Novas.

A Professora G (30/03/2021) respondeu que o produto educacional “é bem esclarecedor e instiga os docentes a trabalharem o assunto com mais profundidade em suas salas de aula”. Ela leciona há dez anos nas séries iniciais, com experiência em escola privada e pública, embora resida em Pires do Rio, é professora efetiva da rede municipal de ensino de Palmelo.

A professora H (30/03/2021) afirmou que há “democracia, valorização, educação, direito a aprendizagem” presente no produto educacional. Ela é efetiva no quadro de pessoal da rede municipal de ensino de Palmelo há 25 anos, experiente em docência e gestão, ministrou oficinas pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc-GO) em escola de tempo integral. Neste momento, ocupa o cargo de direção de uma escola. Sua resposta me deixou contente, pois penso que a professora destacou as palavras-chave para a educação antirracista.

A professora I (30/03/2021) avaliou da seguinte maneira: “Fácil leitura e compreensão - Coerência - Teoria e prática atreladas - Possui sugestões diversificadas - Atividades com materiais de fácil acesso”. É docente há dez anos com experiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Pré-Escola–Creche, também já atuou na direção da escola e é professora efetiva da rede municipal de ensino de Palmelo.

A professora J respondeu que a proposta do produto educacional:

Apresenta como pressuposto a organização dos conteúdos através de temas centrais, há certa interdisciplinaridade e as ideias prévias dos alunos são considerados como relevantes. Oferece elementos para que professores que diferentes formações possam trabalhar de forma coesa e significativas as questões étnico raciais (Professora J, 30/03/2021).

Ela é professora com experiência de 26 anos de atuação nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. É docente efetiva da rede estadual de ensino de Goiás e rede municipal de ensino de Catalão, assim como outras colegas de profissão se preocupou com a adequação da proposta para os/as alunos/as do terceiro ano.

A professora K em sua avaliação sobre o produto educacional ponderou sobre a qualidade do material e a necessidade de inserção em sala de aula da discussão acerca das relações étnico-raciais, posto que:

O material apresenta recursos diversificados o que torna a aula significativa, o tema é muito importante para que haja respeito e o relacionamento social em sala de aula e fora também , é enriquecedor pois, apresenta a cultura africana na qual estão contidas, danças, brincadeiras, culinárias, costumes, o trabalho escravo, o modo de vida , origem desses povos, o modo em que vieram para o Brasil enfim, deixa claro que a influência e as contribuiu que a cultura africana acrescentou para formação da cultura brasileira (Professora K, 31/03/2021).

Professora com experiência nas séries iniciais e na Educação Infantil–Creche, tanto em escola pública quanto privada, ressaltou o entendimento das contribuições da cultura africana para a cultura brasileira.

A professora L afirmou que o produto educacional “abre um leque para trabalharmos as questões raciais”. Ela é efetiva na rede municipal de ensino de Santa Cruz de Goiás, com experiência de 26 anos de atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, assim como em gestão e na Secretaria Municipal de Educação.

A professora M destacou que “o material traz organizadas muitas sugestões práticas. A partir das indicações é possível estudar e promover um estudo eficaz com as crianças no enfrentamento ao racismo e ao desconhecimento da história de África e cultura brasileira”. Professora efetiva há 21 anos no Distrito Federal, com experiência em docência, já participou de projetos do Governo Federal para ampliação e qualidade da alfabetização de crianças e está envolvida com pesquisas das relações étnico-raciais.

Foi questionado os pontos negativos apresentados pelo produto educacional e, para não correr o risco de menosprezar nenhuma resposta, apresento a avaliação feita por cada professora. Sendo assim, a professora A (20/03/2021) respondeu: “Não considero como ponto negativo, considero apenas como ponto de reflexão, a questão de analisar as séries as quais o produto será destinado”. A referida docente e a professora E ressaltaram a necessidade de analisar a série para a qual o produto educacional é indicado. O que consideramos pertinente e repensamos o público alvo, preferencialmente, para o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental I.

A professora B (22/03/2021) expressou que “poderia ser inserido links de museus, jogos entre outros para acessarem on-line”, tornando a aula mais atrativa. Essa sugestão poderá ser acatada pelos/as professores/as ao colocarem em prática em sala de aula este produto educacional.

A professora C (26/03/2021) disse: “Não considero que tenha pontos negativos”. A docente, por mensagens de Whatsapp, demonstrou satisfação ao fazer a leitura e avaliação do produto educacional e pediu-me permissão para colocar as aulas oficinas em prática.

A professora D (29/03/2021) respondeu que “nenhum” ponto negativo foi percebido por ela, assim como a professora F (29/03/2021) respondeu: “Não pude constatar nenhum ponto negativo” e na mesma direção a professora G (30/03/2021) asseverou que “não há pontos negativos observados”. Esclareço que as respostas com as críticas foram analisadas e consideradas da forma como foram expressadas por cada professora, visto que ao entrar em contato com as treze docentes, afirmei que as críticas apresentadas ao produto educacional

não prejudicariam minha pesquisa, ao contrário, seriam analisadas criteriosamente e incorporadas a ele, caso fosse necessário.

A professora E (29/03/2021) afirmou: “Penso que para trabalhar com o 3º ano as estratégias e alguns conceitos precisam ser adequados para levar em conta o desenvolvimento cognitivo e habilidades dessas crianças”. Esta professora foi coerente em toda a sua avaliação, expressando sua preocupação com relação à adequação da linguagem à faixa etária do terceiro ano. Nessa perspectiva, a professora H (30/03/2021) disse que “mediante algumas imagens colocadas no material, deverá ser minuciosamente por faixa etária, ser aplicada a partir do quarto ano”. Ela acredita que o produto educacional deve ter aplicabilidade a partir do 4º ano. Esta coerência apresentada nas respostas foi importante, pois reavaliamos o produto educacional com esta preocupação em pauta. Nesse processo de reavaliação, concluímos ser o material didático uma proposta para ser aplicada de preferência no 4º e 5º ano.

A professora I respondeu que há “alguns erros de digitação e o poema " Navio negreiro" de difícil compreensão para os alunos”. Quanto a essa avaliação, fizemos a revisão textual do produto educacional a fim de eliminar os problemas de digitação e de uso da língua portuguesa. Quanto ao poema, não acatamos a sugestão de suprimi-lo do produto educacional, mas indicamos que o/a professor/a fizesse o uso do dicionário em sala de aula para pesquisar com os/as alunos/as as palavras de difícil compreensão, a fim de que a interpretação do texto lírico ocorresse de forma adequada, além de proporcionar a ampliação do vocabulário e a percepção das palavras que foram substituídas ao longo do processo histórico. Sugerimos também trabalhar a letra da música *Camburão tem um pouco de navio negreiro*, interpretada pela banda O Rappa e solicitar que os/as alunos/as façam paródias, comparando-a com o poema. Advertimos que, se o/a professor/a observar que sua turma não consegue compreender o contexto do poema, este deve sim ser retirado da aplicação do produto educacional em sala de aula.

Todavia, esse produto educacional possui sugestões para trabalhar as relações étnico-raciais em sala de aula apresentando fundamentos e práticas sem a intenção de prender o/a professor/a somente nessas sugestões, uma vez que ao fazer a leitura deste e de qualquer material didático, cada professor/a tem suas impressões e outras ideias vão surgindo.

A professora J disse que “precisa observar o layout do material para melhorar a visualização e tornar o texto mais limpo”. Lembramos que o material enviado para avaliação das professoras não tinha passado pela revisão textual e nem pela arte designer, procedimento técnicos adotados para esta versão final.

As professoras K e M responderam que não há o que declarar para este questionamento. Já a professora L (02/04/2021) lembrou que o produto educacional “ainda não foi colocado em prática”. Ela acredita que seja um ponto negativo a falta de aplicação. De fato, ela tem razão ao pensar desta forma, pois sem aplicar não se sabe os pontos positivos e negativos dele em ação em sala de aula.

Quanto a aplicabilidade do produto educacional, perguntamos às professoras “A proposta do produto educacional é aplicável às séries propostas? Necessita de adaptações?”. Desta forma, a professora A alertou para adequar o produto educacional ao público alvo:

Considero que necessita de adaptações e/ou reflexões. Ao analisar os conteúdos em si penso que eles seriam destinados aos alunos do 6º ao 8º anos do Ensino Fundamental, pois são alunos que já possuem uma certa base sobre o tema, favorecendo as discussões propostas ao longo dos módulos. Vale ressaltar que estamos vivendo um período na educação onde os alunos estão com mais de um ano em aulas remotas e que o acesso ao processo de ensino apresenta desigualdades, o que reforça a necessidade de analisar o público alvo ao qual o produto será destinado. Considero que alunos de 3º ao 5º ano teriam dificuldades de interagir com as propostas apresentadas nos módulos, tendo em vista as lacunas de aprendizagens que estão sendo estabelecidas no atual período que estamos vivenciando (Professora A, 20/03/2021).

Ao analisar a avaliação da professora A, sua observação sobre o público alvo ser o 6º ao 8º ano, reafirmamos que concebemos o estudo da temática das relações étnico-raciais como fundamental em todas as séries da educação básica. Sendo assim, as habilidades elencadas nas aulas oficinas são das séries iniciais do Ensino Fundamental I, indo ao encontro de nossa percepção, de que a discussão acerca das relações étnico-raciais deve ser inserida em sala de aula desde as séries iniciais, pois quanto mais cedo a criança tem formação sobre o tema, mais provável sua mudança de atitude, um novo olhar para a diversidade. O que não impossibilita, no entanto, o uso de partes do produto educacional nas séries sugeridas pela respectiva professora.

Das treze professoras que avaliaram este produto educacional, apenas três fizeram considerações sobre a necessidade de adaptação para o público alvo, nove consideraram aplicável às séries propostas e uma sugeriu o 5º e o 6º ano, ressaltando que duas delas indicaram adaptações e ou substituição do poema “Navio Negreiro” e da música “O canto das três Raças”.

A professora B (22/03/2021) afirmou que o material “é sim aplicável e está coerente”, entretanto a professora C (26/03/2021) considerou “o material adequado para ser trabalhado a partir do 5º e 6º ano, pois os alunos terão uma melhor abstração do conteúdo que está

adequado, bem estruturado traz uma proposta de estar trabalhando em módulos o que permite ao professor ter uma sequência a ser trabalhada em sala de aula”. Ou seja, aponta o 6º ano como público alvo.

A professora D (29/03/2021) respondeu que “não precisa de adaptações”, enquanto para a professora E (29/03/2021) o material “é um produto aplicável sim às séries propostas, apenas sugiro que ao aplicar no 3º ano faça adaptações nas estratégias ao trabalhar os espaços geográficos e conceitos para que consiga desenvolver as habilidades propostas”. Como observado nas respostas anteriores desta professora, há uma preocupação com relação às necessidades de adequações do produto educacional para os/as alunos/as do 3º ano, o que faz sentido e nos sensibilizamos propondo os ajustes necessários.

A professora F (29/03/2021) afirmou que “não se faz necessário adaptações”, o que é corroborado pela docente G (30/03/2021) em sua avaliação sobre o produto educacional: “é aplicável, não percebi a necessidade de nenhuma adaptação”, além disso, conforme a professora H (30/03/2021), “a proposta facilitará a aplicação das atividades no dia a dia dos professores e alunos”. As respostas deixam-me satisfeita, pois indicam que a proposta do produto educacional é viável.

A professora I (30/03/2021) reforçou que é necessário “somente a substituição do poema ‘Navio Negreiro’”. Tal sugestão possibilitou expandir o alcance inicial proposto para a atividade com o poema e, ao invés de suprimi-lo, colocamos uma nova indicação, para que o/a professor/a trabalhe em paralelo ao poema a letra da canção *Todo camburão tem um pouco de Navio Negreiro*, de Marcelo Yuka. Assim, pode-se pensar com os/as alunos/as a relação entre a situação atual das populações negras, estabelecendo, principalmente na aula de História, uma conexão entre presente e passado. Tanto o poema como a música poderão ser estudados em consonância com habilidades de Língua Portuguesa, Arte e outras disciplinas. Porém, o/a professor/a tem a liberdade para utilizá-lo ou não em sua sala de aula, inclusive propondo outra atividade, enriquecendo a atividade, se considerar pertinente.

A professora J (30/03/2021) afirmou que “a proposta é adequada ao Ensino Fundamental I, mas precisa de adequação para ser desenvolvida com crianças de 3º ano. Se ajusta melhor nas duas séries finais, 4º e 5º ano”. A referida avaliação somada a outras preocupações com as séries a que o material foi destinado, nos ajudou estabelecer o público alvo.

Para a professora K (31/03/2021), “a linguagem é de fácil compreensão, os textos, músicas e imagens são de acordo com a maturidade do público que o material está

destinado”, o que foi confirmado pela professora L (02/04/2021) com sua afirmação contundente: “Totalmente”.

A professora M (02/04/2021) respondeu que “a oficina 4 do Módulo 2 precisa de adaptações. Algumas músicas como *Canto das três raças*, pode ser substituída por letras mais atuais e acessíveis às crianças”. A sugestão não foi acatada, porque o Módulo de Aprendizagem 2 contempla a discussão da ancestralidade e de raça. Portanto, a temática da “diversidade do povo brasileiro”, a apresentação dos processos de resistências e a ideia de que esse povo é composto por uma diversidade de “raça” circulam no imaginário coletivo. Assim, refletimos que manter a música neste módulo é fundamental.

Em síntese, nove professoras avaliadoras acreditam que este produto educacional/material didático está aplicável às séries propostas no início, ou seja, 3º ao 5º ano do Fundamental I; duas acreditam ser preciso adaptações para o 3º ano, ajustando-se bem ao 4º e 5º ano; uma docente afirma que ele se adapte ao 5º e 6º ano e uma professora avalia o produto educacional propício para o público de 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental II. Portanto, a maioria das professoras avaliadoras consideraram que este material pode ser aplicado às séries propostas, cabendo, entretanto, ressalvas a depender do nível da turma e tomando-se cuidado com os conceitos, os espaços geográficos, dentre outros aspectos.

Sendo assim, a proposta inicial da pesquisa que era destinada ao público do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, após as considerações aqui apresentadas, concluímos que a temática deve ser trabalhada nas séries iniciais, estando o produto educacional mais adequado ao 4º e 5º anos.

A normativa da BNCC estabelece habilidades que podem desenvolver o ensino da relações étnico-raciais, desde a Educação Infantil e abordamos habilidades do Ensino Fundamental I nas aulas oficinas para demonstrar que é possível ser trabalhado nessas séries. Porém, as metodologias e as formas de abordagens para as séries iniciais até o 3º ano precisam ser adaptadas.

Ao final do questionário deixamos um espaço para “Outras considerações que achar pertinentes”. Para facilitar a visualização e análise das opiniões colocadas por cada professora avaliadora, veja o Quadro 4:

Quadro 4 – Outras considerações feitas pelas professoras avaliadoras

Professora	Respostas
A	Sobre o trabalho em si não há considerações, apenas parabenizar pela elaboração de um produto tão rico, com uma sequência didática tão bem estabelecida e um tema tão atual e necessário.
C	Material muito bem elaborado de ótima qualidade, a organização em módulos, as sugestões de sites para pesquisa são muito importantes, principalmente em um assunto tão importante para ser trabalhado em sala de aula parabéns sucesso.
H	Vale reforçar que os baixos níveis de educação na sociedade, contribui para as desigualdades sociais e econômica, que está ligada diretamente ao preconceito.
K	A proposta é interessante, acredito que o material contribui e auxilia o professor a abordar o tema, pois, a proposta vai além dos conhecimentos culturais, trabalha formação social, conceitos de convivência, valores respeito ao próximo. Isso é muito importante para formação pessoal de cada aluno, o conteúdo vem acompanhado de informações que serão necessários para vida em sociedade.
L	Na minha opinião deveria virar uma coletânea.
M	Fiquei feliz de ler esse material. Como pesquisadora desse tema desde minha juventude, promotora de projetos pedagógicos antirracistas, avalio que esse material é relevante e necessário nas nossas salas de aula brasileiras.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora por formulário eletrônico (*Google Forms*), 2021.

Colocar a minha pesquisa/produto educacional para ser lido e avaliado por profissionais da área da educação, levando em consideração que entre elas uma já se encontra aposentada e a maioria entre 10 e 20 anos de atuação na educação básica, deixou-me ansiosa e insegura para saber a opinião delas, pois, apesar dos meus mais de dezessete anos como professora no Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Superior, comecei a refletir se realmente havia produzido algo de qualidade.

Ao esperar as respostas das professoras avaliadoras, fiquei apreensiva, mas ao recebê-las, percebi que produzir um produto educacional para trabalhar as relações étnico-raciais em sala de aula é de muita responsabilidade. Porém, fico aliviada porque as avaliadoras possuem inquietações semelhantes às minhas, quais sejam: desmistificar conhecimentos e saberes colocados como inquestionáveis ou tratados de forma errônea pelo currículo escolar.

O alívio foi significativo em saber que a pesquisa/produto educacional foi bem aceita. Receber sugestões e críticas nos ajudou a repensar o público alvo e a refletir sobre conteúdos que precisávamos reorganizar a abordagem, ações que descrevemos no decorrer desse relatório. Por isso, agradecemos aos membros da banca do Exame de Qualificação e às professoras que se dispuseram de forma voluntária a ler e a avaliar este produto educacional.

Fico feliz em constatar que as questões étnico-raciais e ao racismo também fazem parte do cotidiano dessas companheiras de profissão. Deste modo, percebi que somos mais pessoas pensando uma educação antirracista.

4.1 A questão técnica

As pessoas que enfrentam os bancos acadêmicos para desenvolver uma pesquisa por certo devem concordar comigo que esse processo é doloroso, sofrido e exaustivo. São meses e até anos de dedicação, abdicação, choro, agonias, ansiedade e persistência. São inúmeras mudanças no percurso, versões reformuladas e um trabalho incessante de leituras.

Comigo não foi diferente. Quando me propus a debruçar sobre a temática das relações étnico-raciais, é porque ele me inquietou como profissional da educação, principalmente em saber a percepção das crianças e dos profissionais acerca do assunto. Como narrado neste relatório, por causa do período pandêmico, tive que mudar os rumos da minha pesquisa, que antes seria apenas um projeto de intervenção pedagógica com alunos/as do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Joanhina Darque, na cidade de Palmelo-GO e entrevista com as respectivas professoras. Mas, com a mudança dos rumos da minha pesquisa, foi construído um Produto Educacional, ambicionando alcançar um público alvo mais amplo.

Quando minha orientadora e eu tomamos a decisão dessa troca, incertezas e preocupações se fizeram presentes ao pensar se a proposta teria aceitação, se eu iria propor algo significativo e de qualidade para os/as professores/as aplicarem na prática em sala de aula.

Como eu já havia elaborado aulas oficinas para o projeto de intervenção pedagógica, agora teria que planejar uma proposta ampla, pois não seria um público alvo de apenas as três séries da escola escolhida para aplicação da proposta de intervenção pedagógica inicial. Essas aulas oficinas foram aprimoradas e outras foram acrescentadas. Várias versões construídas e um sucessivo ir e vir do texto para a avaliação da orientadora.

A primeira versão do produto educacional, que foi para a banca de Exame de Qualificação, possuía a Primeira Parte com seis Módulos de Aprendizagem com um total de 25 aulas oficinas. Estas estavam distribuídas de forma aleatória sem fixar um número determinado para cada módulo. Além disso, possuía a Segunda Parte que era uma espécie de relatório, contendo apenas o referencial teórico.

Quando a minha orientadora e eu decidimos passar crivo do Exame de Qualificação, deu-se porque o material estava bem extenso (já possuía 215 páginas ao todo) e precisávamos ter um olhar externo para saber se continuávamos ou não seguindo o caminho escolhido. Essa foi uma decisão. Enviei o material para a formatação e começou o demorado processo de procura de uma pessoa que executasse o design gráfico. Como não encontrei uma pessoa que pudesse realizá-lo no tempo que eu dispunha, devido à extensão material, minha orientadora e eu optamos por fazer a formatação básica antes da avaliação da Banca. Entretanto, diante do tempo exíguo, somente a segunda parte passou pela revisão textual.

Após ser aprovada no Exame de Qualificação, busquei por uma pessoa para fazer o design gráfico do meu produto educacional. Fui às gráficas de Pires do Rio, Catalão, Goiânia e não encontrei, pois justificavam que só faziam essa arte para grandes tiragens de livros e não era o meu caso, não agora. Continuei ligando, conversando com colegas e o desespero se fez presente. Além de todo stress de leituras, pesquisas e o aborrecimento por causa da parte gráfica.

Queria bem organizado o “meu livro didático”, imaginava-o pronto, mas não encontrava o profissional qualificado para me auxiliar. Eu queria no meu tempo. Encontrei um profissional em Catalão que aceitou fazer, mas não se encaixava na minha agenda. Vendo a minha dificuldade, a orientadora me sugeriu que eu o procurasse de novo e propusesse no tempo dele. Depois de várias ligações, frustrações e aborrecimentos, conseguimos um profissional.

Outra situação bem complicada é a questão financeira, custear a formatação e a arte design deste material é bem oneroso. O Programa do Mestrado e seu colegiado deveriam buscar parcerias para ajudar os/as discentes dos cursos, inclusive sugiro que façam parcerias com o curso de Ciências da Computação para uma ajuda mútua, enquanto os/as alunos/as desse curso de bacharelado coloquem em prática seus conhecimentos, formatando e usando outros softwares, os/as alunos/as do Mestrado poderiam retornar com uma contrapartida em dinheiro pelo trabalho, porém não iria ficar tão caro para o/a mestrando/a.

Uma vez que a característica do mestrado profissional é apresentar um produto educacional e o corpo docente tem cobrado e incentivado a produção deste, o PPGH-MP poderia estabelecer essa ou outras parcerias para facilitar a produção de material, porque o processo de finalização de uma pesquisa é “doloroso”. Visto que, já estamos estressados com as exigências, as leituras, a discussão teórica e ter que se preocupar em buscar um profissional para o trabalho gráfico, sobretudo pagar por essa prestação de serviço que não é barata, complica mais o encerramento desse percurso.

Depois dessa caminhada de pesquisa, de leituras, de dúvidas, de escrita, parece que fica um vazio, que não conseguimos explicar as coisas nas suas complexidades, mas penso que era necessário falar sobre isso. Em certa medida vem a frustração, a sensação de incompletude. Por outro lado, é essa sensação que nos incentiva a ir ao encontro de novos conhecimentos, novos saberes e romper com nossas certezas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contemplar a diversidade em ambiente escolar e na sala de aula, buscando um olhar que sensibilize para as relações raciais, culturais, de gênero e sociais numa perspectiva antirracista, é mais que promover a igualdade racial. É proporcionar às professoras/es e aos/às alunos/as a possibilidade de reflexão e discussão das diferenças existentes, para que ambos munidos de conhecimentos possam firmar suas identidades.

Esta pesquisa e o produto educacional que dela resulta buscam não só apresentar uma proposta didática de aulas oficinas, mas difundir e potencializar o cumprimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, dando ênfase aos sujeitos que, historicamente, foram subalternizados e silenciados pelo longo processo histórico de subjugação de sujeitos racializados, portanto, indígenas e negros/as. Colocamo-nos a tarefa de abordar esses últimos sem a pretensão de esgotar o tema, mas tentar descortinar e desconstruir conhecimentos que foram banalizados pelos “homens da ciência” a fim de assegurar sua supremacia e hegemonia.

Com a proposta do produto educacional busca-se, pensando na prática diária de alunas/os e professoras/es no chão da escola, a superação de estereótipos disseminados sobre o continente africano sempre atrelado à miséria, à doença e à ausência de intelectualidade, conhecimentos e saberes. A intenção dessa proposta foi mostrar de forma simples a temática em aulas oficinas, porém embasadas por referencial teórico metodológico, que auxilia na compreensão de categorias e conceitos essenciais para entender a subjugação dos povos africanos e afro-brasileiros, que residiram e residem no Brasil. Além do mais, apresentei o continente africano, priorizando os conhecimentos acumulados, os saberes e as práticas de homens e mulheres que vivenciaram e experienciaram lutas, conflitos, dramas e resistiram para deixar seu legado à grande história da humanidade.

Pensar propostas antirracistas para serem desenvolvidas nas escolas, é pensar no diálogo das relações étnico-raciais para além da data de 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra). Como afirma Bárbara Carine Soares Pinheiro e Katemari Rosa (2018, p. 167), “é preciso compreender que essa juventude que ocupa, principalmente, as escolas públicas no

Brasil são negras, e é negra todos os meses do ano e sofre os reflexos do racismo à brasileira diariamente, literalmente, na pele”. O trabalho com o conteúdo das relações étnico-raciais deve ultrapassar datas estipuladas no calendário escolar, pois o racismo estruturado em nossa sociedade não espera dia nem hora para acontecer, acontece sutilmente ou escancaradamente todos os dias em vários ambientes da escola e da nossa sociedade.

Por meio deste material didático, procuramos superar a ótica da lógica colonial nas aulas de História e demais disciplinas de forma interdisciplinar. Portanto, superar a perspectiva da colonização dos conhecimentos e dos saberes, que a visão eurocêntrica silenciou e tentou apagar, solapando os territórios e explorando os corpos dos/as negros/as africanas/os, expropriando até o intelectual desses povos, pilhando seus conhecimentos e negando suas culturas. Nesse sentido, as autoras afirmam:

Ele foi além, pilhando nossos conhecimentos, negando nossas culturas, destruindo nossos padrões estéticos, construindo em nossas mentes um ideário de negação a nós mesmos, uma espécie de “escravidão mental” que faz com que sempre olhemos para nós com um olhar de inferiorização em todos os sentidos. Não nos reconhecemos, como belos, como igualmente humanos. O padrão de colonialidade europeu criou uma narrativa histórica universal, monocultural, a qual prevê um mundo centrado na Europa, tendo-a como “velho mundo” mesmo já se sabendo que o fóssil humano mais antigo encontrado na terra situa-se no leste africano (PINHEIRO e ROSA 2018, p. 168).

Os estereótipos e modelos de beleza para corpos, cabelos e formas de pensar, disseminados pela mídia, pela sociedade e pela academia, menospreza o referencial de homens e mulheres negros/as como padrões. Silenciar sua identidade, escravizar sua mente para se encaixar em tais padrões para mostrarem-se pessoas inclusas na sociedade, é tarefa diária e dolorosa para muitos/as negros/as em todo território brasileiro; abdicar sua ancestralidade e referencial para se enquadrar nos ditos “padrões” de beleza e inteligência.

A educação antirracista, proposta nessa pesquisa, pauta-se em referenciais para descolonizar os conhecimentos e saberes balizados na hegemonia, linearidade, eurocentrados e binários. Esse produto educacional coaduna com discussões e diálogos acerca das relações étnico-raciais, propondo romper com os conteúdos curriculares que reforçam o racismo ou colaboram para a manutenção de um ideário, que reforçam os privilégios da branquitude, não colaboram com a construção de conhecimentos que valorizam a diversidade e a descoberta de outros saberes silenciados ou subalternizados.

As representações sociais que foram impostas aos negros e negras, relegando-os ao espaço de inferioridade comparado aos brancos, contribuíram de forma evidente para os

processos de discriminação e racismo. É preciso eliminar os estereótipos de marginalização e de silenciamento dos conhecimentos construídos e desenvolvidos pelos povos africanos.

Essa proposta, que parte do prisma da abordagem decolonial, propõe uma discussão da ancestralidade, revelando personagens negros/as anteriores à diáspora e da contemporaneidade, desmistificando estereótipos e estigmatizações que, ainda hoje, reforçam a ancestralidade dos negros presa a um passado de escravização. Tal proposição busca avançar na discussão das riquezas do continente africano, revelando a beleza material e imaterial contida na história da África e dos africanos que, diaspóricamente, povoam vários cantos do planeta e o Brasil é herdeiro.

O produto educacional tentar superar a rigidez de caráter conteudista dos currículos, dos conteúdos de História e da História da Cultura da África e dos/as africanos/as. Para tanto, propõe que haja diálogo entre escola e sociedade e a participação efetiva dos/as estudantes nas aulas oficinas é de fundamental importância, para que o/a professor/a compreenda as percepções deles para conduzir sua prática pedagógica.

Ressalta-se também a necessidade de constante aprofundamento e formação contínua dos profissionais da educação para lidar com os conteúdos, que reflitam sobre suas práticas diárias e posições socio-históricas. A fim de que colaborem para o desvelamento dos que foram silenciados, negados e subalternizados nos processos históricos das produções científicas, configurando-se numa pilhagem dos saberes outros, aqui denominados “epistemicídio”.

As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 são instrumentos legais que nos ajudam a cobrar as mudanças e romper com conhecimentos únicos e universais, propondo a ruptura das continuidades que reforçam o racismo e demais discriminações. Os subalternizados da História, resistiram e as referidas leis nos auxiliam na cobrança de uma proposta antirracista de uma educação que valorize outras narrativas, pois atingem diretamente os sujeitos e suas práticas na escola.

Desta forma, a história e a cultura africana e afro-brasileira poderão auxiliar alunos/as a construir, coletivamente, suas próprias percepções das heranças ancestrais, valorizar e respeitar a diversidade étnico-racial, colaborando para uma sociedade mais justa.

Buscar a parceria de professoras das séries iniciais para ler, analisar e avaliar a qualidade e aplicabilidade desse produto educacional/material didático fez a proposta ganhar fôlego para divulgar a necessidade da problemática e ampliarmos a discussão no interior da escola.

É fundamental considerar a formação inicial e continuada dos/as professores/as, uma vez que o conteúdo das temáticas raciais não é fácil, pois é preciso lidar com um passado de esquecimentos para fazer as desconstruções das ideias e categorias hierarquizadas no

imaginário social a fim de reverter as representações carregadas de estereótipos negativos e construir novas práticas pedagógicas que façam a promoção da igualdade na perspectiva antirracista. É preciso que nós professores/as saíamos da zona de conforto, preconizada pela nossa falha formação acadêmica e busquemos outros referenciais teóricos e metodológicos para quebrar os privilégios de determinados grupos sociais no decorrer do processo histórico.

Necessário se faz formar parcerias, para que este material didático não seja engavetado, mas se junte a outros para construirmos conhecimentos pautados em nossas realidades e em práticas cotidianas de valorização e respeito à diversidade, promovendo com essa proposta antirracista o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial.

Ingressar no Mestrado e desenvolver essa pesquisa foi além do que eu imaginaria aprender. No início, eu esbarrei nas categorias “raça, classe e gênero”, as pedras angulares da classificação das pessoas pelo colonialismo/capitalismo. Na minha branquitude jamais ousei pensar que a mestiçagem fora um mecanismo tão perverso de silenciamento e, como disse Abdias Nascimento, um genocídio. A democracia racial que, no meu vago discurso sabia que não era essa coisa boa como diziam, descobri que ela começa bem antes do que eu imaginava e que esse paraíso de harmonia racial foi mais astucioso, enganador, impiedoso e desumano, que eu jamais ousei pensar.

Foi nessa pesquisa vi o verdadeiro sentido da luta feminista, que para mim não fazia tanto sentido, era indiferente. Porém, começou a fazer sentido, quando atreladas àquelas três categorias mencionadas, que são tripé do processo de subjugação, dominação e exploração dos corpos negros: classe, raça e gênero.

Conceber essa classificação, considerando os estereótipos de representatividade das pessoas na sociedade, fez sentido, pois, desde a divulgação de que a supremacia pertencia ao “homem”, “branco” e “hetero”, classificar os demais às margens disso seria muito simples, pois o “resto” são os inferiores.

A falta de representação de mulheres e, sobretudo, de mulheres negras em cargos de chefia, gerência e na ciência, é o que Grada Kilomba (2019) chamou de racismo genderizado. Essas descobertas tão visíveis, mas sutis pela forma como a sociedade e a escola as tratam, como se estivessem trabalhando com o “sagrado”, uma forma de manter em sigilo para não ser revelada, debatida, refletida e analisada em nosso cotidiano.

Por essas descobertas, somadas à minha problemática, descobri como o racismo se naturaliza no dia a dia e o propagamos e reforçamos sem percebermos o quão racista somos. Isso é estrutural. Daí a necessidade de ampliar a discussão e a divulgação deste produto

educacional e de tantas outras pesquisas que tenham como cerne a desconstrução de saberes eurocêntricos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. América Latina e o giro decolonial. **36º Encontro Anual da ANPOCS**. Águas de Lindoia, 2012, p. 1-31.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Feminismos Subalternos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 25(3): 530, setembro-dezembro/2017.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira**. Brasília, 11: 89-117. 2013.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras História**. Série III, vol. 2. Porto (Portugal): Ed. Universidade do Minho, 2001. p. 13-21.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projecto à avaliação. In: **Para uma educação histórica de qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga (Portugal): Ed. Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BARROS, João Roberto e RODRIGUES, Layra Fabian Borba. Uma abordagem do racismo brasileiro a partir de Quijano. **ODEERE - Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**. Volume 4, número 8, Julho-Dezembro de 2019.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, Abr. 2016.

BHABHA, Homi K. O LOCAL DA CULTURA. Tradução: ÁVILA, Myriam; REIS, Eliana Lourenço de Lima; GONÇALVES, Gláucia Renate. Editora UFMG, Belo Horizonte, 1998.

BRANDÃO, Ana Paula, TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Modos de brincar**. caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/a-cor-da-cultura-modos-de-brincar>. Acesso em: 29 mai. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645/08 de 10 de março de 2008.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Parecer 03/2004.** Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2004.

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

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

CADERNOS DE TEXTOS SABERES E FAZERES - GONGUÊ: A herança africana que construiu a música brasileira – A COR DA CULTURA. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/kit>. Acesso em: 29 mai. 2021.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior.** São Paulo: Attar, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Racismo e antirracismo na educação. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** São Paulo: Veneta, 2020.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a negritude.** Belo Horizonte: Nandyala, 2010. (Coleção Vozes da Diáspora Negra, Volume 3).

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

COSTA, Sérgio. **Desprovincializando a Sociologia.** A contribuição pós-colonial. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 21, nº. 60, fevereiro/2006.

- COSTA, Joaze Bernardino e GROSGOQUEL Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 31, Número 1, jan./abr. 2016.
- COSTA, Najara Lima. **A implementação de cotas raciais na Prefeitura de São Paulo: Análises sobre os procedimentos de comissões de heteroidentificação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do ABC, Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais, São Bernardo do Campo- SP. 2019.
- DECLARAÇÃO DE DURBAN E PLANO DE AÇÃO**. III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, 8 de setembro de 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126814>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- DIAS, Leticia Otero. **O feminismo decolonial de Maria Lugones**. 8º ENEPED UFGD. 5º EPEX – Encontro de Ensino Pesquisa e Extensão. UEMS. Janeiro/2015.
- DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro** – a origem do mito da modernidade. Conferências de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DUSSEL, Enrique. **Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade**. In: Epistemologias do Sul. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (Orgs.), Janeiro de 2009.
- DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almeida. 2010.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Edufba, 2008.
- FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOQUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**. Goiânia, v. 12, n. 2, jul./dez. 2009, p. 223-234.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 481ª ed. rev. São Paulo: Global, 2003.
- FILHO, Guimes Rodrigues; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins; NASCIMENTO, João Gabriel do. **Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil**. 1 ed. Uberlândia: Editora Gráfica Lops, 2012.
- GEVEHR, Daniel Luciano; ALVES, Darlã. Educação étnico-racial na escola: a lei 10.639/2003 e os desafios da interdisciplinaridade para além das aulas de história. **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 02, p. 17-30, jul./dez. 2016.
- GÓES, Weber Lopes. **Racismo e eugenia no pensamento conservador brasileiro: a proposta de povo em Renato Kehl**. São Paulo: Liber Arts, 2018.
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. 2004. Disponível em: <https://22dj.short.gy/8rkHeE>. Acesso em: 03 abr. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese de Doutorado em Antropologia Social, USP/FFLCH, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr.2012

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

GUIMARAES, Antonio Sergio. Cor e Raça. In: SANSORE, Livio, PINHO, Osmundo Araújo (Orgs). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia, EDUFBA, 2008.

GUIMARAES, Antonio Sergio. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Fundação Apoio à Universidade de São Paulo, 2005.

GUIMARAES, Antonio Sergio. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

GUIMES, Rodrigues Filho, Vânia Aparecida Martins Bernardes, João Gabriel do Nascimento. **Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil**. 1. ed. Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops, 2012.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**. Curitiba, p. 131-149, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea08.pdf> Acesso em: 05 jan. 2016.

LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula**. Novos estudos. CEBRAP, São Paulo, n. 87, p. 77-95, jul. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 mai. 2019.

LIMA e SOUZA, Monica. História da África: temas e questões para a sala de aula. In: **Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro/Niterói – Quartet/EdUFF, n.7, novembro 2006.

MACIEL, Regimeire. **Acesso e produção acadêmica de estudantes cotistas negros da universidade federal do Maranhão**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Tradução de Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade e o lado mais escuro da modernidade. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 32, nº 94, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo, EDUSP, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ; Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. (Org.). **Cadernos PENESB**. Niterói: Ed. UFF, n. 5, 2000, p.15-34.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. (Org.). **Cadernos PENESB**. Niterói: Ed. UFF, n. 5, p.15-34, 2004.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. rev. MEC/SECAD, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares. Saúde e prevenção nas escolas. Raça e Etnias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 1. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo, n. 10, p. 12. 1993.

ORTEGAL, L. **Relações raciais no Brasil: colonialidade, dependência e diáspora**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 133, dez. 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

PEREIRA, Amilcar Araujo (Org.). **Educação das relações étnico-raciais no Brasil:** trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. Brasília: Fundação Vale, 2014.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; ROSA Katemari (orgs.) **Descolonizando saberes:** a lei 10.639/2003 no ensino de ciências. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

QUIJANO, Anibal. “**Colonialidad y modernidad/racionalidad**”, *PerúÍndigena*, 13 (29), p. 11-29, 1991.

QUIJANO, Anibal. “**América latina en la Economía Mundial**”, *Problemas del Desarrollo*, 24 (95). 1993.

QUIJANO, Anibal. Coloniality of power, ethnocentrism, and Latin America. **Nepantla**, v. 1, n. 3, p. 533-580, 2000.

QUIJANO, Anibal. *The Return of the future and Questions about Knowledge*. *Current Sociology*, vol. 50. 2002. Thousand Oaks, London: SAGE Publications, New Delhi.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales (CLACSO), 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, p. 93-126, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

QUIJANO, Anibal. “Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui. In: **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014, p. 757-776. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507040653/eje3-7.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

REIS, Rodrigo Ferreira dos. ÔRÍ E MEMÓRIA: O PENSAMENTO DE BEATRIZ NASCIMENTO. **Sankofa**. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana Ano XIII, N°XXIII, abril/2020.

RODRIGUES FILHO, Guines; BERNARDES Vânia Aparecida Martins; NASCIMENTO, João Gabriel do. **Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil**. 1. ed. Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops, 2012.

RODRIGUES, R N. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. [on-line]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2011.

ROMERO, Sílvio. **História da literatura brasileira**. 29. ed., São Paulo, Cultrix, 1975.

ROSA, Eriziane de Moura Silva. **Desafios e perspectivas para o ensino e aprendizagem em História: uma experiência no primeiro ano do ensino fundamental**. 170 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em História, Catalão, 2016.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007.

SANTOS, Natália Neris da Silva. **A voz e a palavra do movimento negro na assembleia nacional constituinte (1987-1988): Um estudo das demandas por direitos**. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado Acadêmico da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SCHMIDT, M. A. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. In: **Revista Tempos Históricos**. v.12, n.1. Ano X. p.81- 96. Cascavel: Editora Unioeste, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, Instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. v. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. In: **E-cadernos CES**, n. 18, 2012.

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Eliete. Pensamento negro e educação intercultural no Brasil. In: **Interritórios - Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco**, v.2, n.3, 2016.

SILVA, Marco A.; PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática**. Belo Horizonte: Rona, 2012.

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

WALLERSTEIN, Immanuel. World-System Analysis: The Second Phase. In: **Review**, XIII, 2, 287-93, Spring, 1990.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas.** Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

ZUCCHI, Bianca Barbagallo. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental:** teoria, conceitos e uso de fontes. São Paulo: Edições SM, 2012

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
PROFESSORAS - AVALIAÇÃO DO PRODUTO
EDUCACIONAL/MATERIAL DIDÁTICO**

Este Produto Educacional faz parte de uma pesquisa desenvolvida em nível de mestrado profissional em História na Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão – UFCAT, pela pesquisadora Rosalina Aparecida Borges sob orientação da Professora Doutora Eliane Martins de Freitas.

Cara professora, gostaria de convidá-la a participar, como voluntária da pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: MATERIAL DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**, como profissional da área da Educação nas séries iniciais para avaliar a aplicabilidade e a qualidade deste material.

Sou professora nas séries iniciais na rede municipal de Palmelo-Go desde 2003 percebo a necessidade do estudo e aprofundamento do tema das relações étnico-raciais no chão das escolas.

Busco no material apresentado uma abordagem teórico-metodológica apoiada no pensamento decolonial e, nesse sentido, meu intuito com é contribuir para a ruptura com verdades absolutas de inferioridade e de racismo presentes no currículo escolar, bem como, de estereótipos cristalizados na mentalidade coletiva e reverberados na cultura escolar.

Assim, o objetivo central deste produto educacional é romper com visões racistas dentro dos conteúdos, sobretudo de História nos currículos escolares, a partir de uma discussão que demonstra que a construção do conceito de raça e da classificação racial das pessoas, estabelecida no século XIX, obedecem a uma visão eurocentrada. Nessa perspectiva o material busca colaborar com uma educação antirracista e Afrocentrada.

Afrocentrada no sentido de abordar as contribuições históricas do continente africano, buscando positivá-lo mostrando seus conhecimentos e saberes que foram silenciados e subalternizados por epistemologias que não aceitavam conhecimentos outros.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizada de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (rosalina-borges@hotmail.com) e de ligação através do seguinte contato telefônico: (64) 992632173. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, pelo telefone (64)3441-7609 ou pelo e-mail *cep.rc.ufg@gmail.com*.

O processo de seleção se deu por rede de contatos da pesquisadora e de sua orientadora, de professoras que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que residem em Goiás na regional em que o Produto educacional foi desenvolvido. Nesse sentido foram convidadas 12 professoras das seguintes cidades, a saber: Catalão (02 professoras), Pires do Rio (03 professoras), Palmelo (02 professoras), Santa Cruz de Goiás (01 professora), Orizona (01 professora), Bela Vista de Goiás (01 professora), Caldas Novas (01 professora), Brasília (01 professora).

O contato se deu primeiramente por uma ligação telefônica (via celular) para convidar a professora para fazer parte dessa avaliação e esclarecer a participante quanto a forma voluntária e a forma de avaliação. Nesse contato ficou esclarecido ainda que a participante deverá assinar o TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido) presencialmente - as professoras das cidades de Palmelo, Santa Cruz de Goiás e Pires do Rio, as demais, a pesquisadora enviará via e-mail o TCLE e a participante deverá assinar o documento e escaneá-lo devolvendo novamente via e-mail à pesquisadora. Ficou esclarecido também que a forma de avaliação do produto educacional/material didático se dará via formulário google que a pesquisadora disponibilizará o link para acesso e avaliação deste.

Após esse contato o produto educacional/material didático será enviado digitalmente (via e-mail) à participante para a leitura e posterior avaliação via Formulário Google.

Quanto ao formulário este será semiestruturado e contempla a sua avaliação deste material didático quanto à sua aplicabilidade e à qualidade do mesmo.

As informações coletadas no formulário da pesquisa serão analisadas de forma qualitativa, e trechos, caso autorize, serão utilizados na íntegra ou parcialmente. E os resultados, favoráveis ou não, serão apresentados em eventos acadêmicos e publicados em periódicos científicos e no texto final da dissertação.

A sua identidade será mantida em sigilo, a menos que requerido por lei ou sua solicitação. Somente a pesquisadora e a equipe de estudo e o Comitê de ética terão acesso às informações para verificação do estudo e da pesquisa. Apesar de que nada será cobrado de você, caso se sinta lesada, você possui o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), que estão garantidos em lei, segundo a Resolução nº 466, dezembro de 2012, decorrentes da sua participação na pesquisa. A participação na pesquisa é voluntária, tendo você o poder de recusar-se ou de retirar seu consentimento, ou ainda interromper sua participação se assim o preferir, a qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo a você.

Todo material coletado através da sua participação será armazenado em local seguro e ficará sob minha posse e responsabilidade, tendo somente eu o acesso aos dados originais (respostas do formulário em meio digital e TCLE's), durante o período de realização da pesquisa de mestrado. Posteriormente, este material será transferido para a guarda e armazenamento no Centro de Documentação e Pesquisa de Catalão-CEDPEC/UFG/RC, por tempo indeterminado, com a possibilidade de uso por outras/os pesquisadores em pesquisas futuras.

Os gastos com a pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora.

Os riscos apresentados pela pesquisa aos/às participantes são mínimos, e referem-se à possibilidade de haver desconforto emocional, pela avaliação do produto educacional, bem como por avaliar o resultado de uma pesquisa de uma colega de profissão, além do cansaço pela densidade do material. Os benefícios da pesquisa para você participante relacionam-se à possibilidade de reflexão/ação sobre suas práticas pedagógicas colaborando em seu cotidiano com práticas que as auxiliem no processo ensino e aprendizagem e no combate à discriminação racial, rompendo com os preconceitos disseminados.

Portanto sua colaboração é de suma importância para avaliar alguns critérios de aplicação deste produto bem como de sua qualidade, a veracidade de suas respostas em sua avaliação ajudará em muito nessa ruptura do racismo estrutural, sua privacidade será preservada e utilizaremos codinomes nas análises das avaliações.

O roteiro de avaliação segue três passos, a saber: I – Identificação, II - Percepções sobre material didático e III - Avaliação do material *EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: MATERIAL DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS*.

Desde já agradeço sua atenção e participação, me colocando à disposição para maiores informações. Se você desejar, poderá ter acesso a este trabalho do qual participou. Ao final da pesquisa, os resultados serão divulgados às professoras participantes.

Consentimento da Participação na Pesquisa: (às professoras)

Eu,, inscrita sob o RG/CPF....., abaixo assinada, concordo em participar do estudo intitulado *EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: MATERIAL DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS*.

Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora responsável Rosalina Aparecida Borges sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo.

Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Eu confirmo que li e compreendi este Termo de Consentimento; portanto, concordo em dar meu consentimento para participar como voluntária desta pesquisa, conforme rubrica dentro do parêntese com a proposição escolhida:

- () **Permito** a divulgação de minha opinião, contida no formulário da pesquisa;
- () **Não permito** a divulgação da minha opinião, contida no formulário da pesquisa;
- (..) Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, **autorizo** a guarda do material por tempo indeterminado no Centro de Documentação e Pesquisa de Catalão-CEDPEC/UFG/RC, bem como sua disponibilização futura a pesquisadoras/es;
- () Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas **não autorizo** seu uso futuro e nem a guarda do material no Centro de Documentação e Pesquisa de Catalão-CEDPEC/UFG/RC.

-----, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Avaliação do Produto Educacional para as Professoras Avaliadoras

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DO MATERIAL *EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: MATERIAL DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS*

I - IDENTIFICAÇÃO

Nome¹³: _____

Idade: _____

Estado Civil: _____

Tem Filhas/filhos? _____ Quantos? _____

Qual sua auto definição quanto a sua cor e sua orientação sexual?

Área de formação: _____

Ano de conclusão do Curso: _____

Formação continuada: _____

Ano de Conclusão: _____

Tempo de atuação nos Anos Iniciais: _____

Série que leciona em 2021: _____

Situação funcional: () concursada () contrato () substituta

Atua apenas nos anos iniciais ou atua em outras séries também? Se sim, em quais e em quais disciplinas? _____

II – PERCEPÇÕES SOBRE MATERIAL DIDÁTICO

1 – Qual a sua definição de material didático?

2 – Para você quais as principais características de um bom material didático?

3 – Qual o lugar do material didático no seu cotidiano de ensino?

¹³Para preservar sua privacidade das participantes utilizaremos codinomes na análise das avaliações.

4 – O livro/material didático adotado pela escola em que você trabalha é o único material que você utiliza? Se a resposta for sim, por favor, explique. Se a resposta for não, por favor, liste os demais materiais que você utiliza e explique o porquê de utilizar esse material.

5 – Quais as principais carências/ausências você identifica no livro/material didático adotado pela escola em que você trabalha?

6 – Qual/quais conhecimento/os de sua área você gostaria de ver no livro/material didático que você usa?

7 – Como os livros/materiais didáticos utilizados em sua escola abordam as questões étnico-raciais?

8 – Como sua escola insere a temática das relações étnico-raciais nos conteúdos curriculares?

9 – Que outras questões você acha importante registrar sobre o tema?

III - AVALIAÇÃO DO MATERIAL *EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: MATERIAL DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS*

a) Apresentação da Proposta: (p. 04-10)

1 – Como você avalia a apresentação e fundamentação teórica da proposta?

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

2 - Como você avalia as orientações de uso da proposta?

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

3 – A linguagem está clara, coerente e adequada? Explique sua resposta.

4 – O material pode contribuir para a formação continuada e professoras/es das séries iniciais?
Por quê?

5 – Alguma sugestão de acréscimo ou supressão no texto?

b) Material, conteúdos e ilustrações: (p. 12-158)

1 – Como você avalia a qualidade dos conceitos apresentados no produto educacional?

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

2 – O material permite que o/a professor/a tenha uma experiência pedagógica significativa?

3 – Como você avalia a correção e atualização de procedimentos, informações e conceitos?

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

4 – Quanto às noções e aos conceitos históricos, a presença destes é significativa no produto educacional?

5 - A seleção dos conteúdos é adequada ao currículo oficial?

SIM NÃO PARCIALMENTE

6 - Os textos de conteúdos (Conversa Inicial) de cada módulo fundamentam teoricamente as propostas de cada oficina?

SIM NÃO PARCIALMENTE

OBSERVAÇÃO: CASO SUA RESPOSTA FOR NÃO OU PARCIALMENTE, JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA: _____

7 – Os exercícios estão coerentes com os conteúdos?

SIM NÃO PARCIALMENTE

OBSERVAÇÃO: CASO SUA RESPOSTA FOR NÃO OU PARCIALMENTE, JUSTIFIQUE SUA

RESPOSTA: _____

8 – Os exercícios favorecem a formação do pensamento crítico estimulando a observação e a investigação?

SIM NÃO PARCIALMENTE

OBSERVAÇÃO: CASO SUA RESPOSTA FOR NÃO, OU PARCIALMENTE JUSTIFIQUE SUA

RESPOSTA: _____

9 – A proposta do produto educacional relaciona os conteúdos com as experiências prévias dos/as alunos/as?

SIM NÃO PARCIALMENTE

OBSERVAÇÃO: CASO SUA RESPOSTA FOR NÃO, OU PARCIALMENTE JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA:

10 – O material faz uso apropriado de analogias, na explicação dos conceitos, teorias e fenômenos?

SIM NÃO PARCIALMENTE

OBSERVAÇÃO: CASO SUA RESPOSTA FOR NÃO, OU PARCIALMENTE JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA:

11 – Quanto às ilustrações, estas são apresentadas com legibilidade?

12 – Ainda quanto ao uso das imagens, o uso delas são apropriados, ou serve somente de ilustração?

13- O que você pensa que faltou no produto quanto aos conteúdos, atividades e ilustrações?

c) Proposta Pedagógica

1 – Como você avalia a abordagem teórico-metodológica proposta pelo produto?

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

2 - Como você avalia a coerência e adequação da proposta didático-pedagógica?

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

3 - Como você avalia a utilização de recursos didáticos?

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

d) Ensino antirracista e formação cidadã

1 - A proposta obedece preceitos legais e jurídicos?

SIM NÃO PARCIALMENTE

2 – Respeita os princípios éticos?

SIM NÃO PARCIALMENTE

3 – Promove Ações positivas à cidadania e ao respeito à diversidade?

SIM NÃO PARCIALMENTE

4 – Promove a valorização e o respeito à identidade, bem como a valorização à ancestralidade?

SIM NÃO PARCIALMENTE

5 – Promove educação não racista, não sexista e não homofóbica/transfóbica?

SIM NÃO PARCIALMENTE

e) Projeto Gráfico – editorial

1 – Como você avalia a estrutura editorial (sumário, referências e indicações de leitura, glossário)

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

2 – Como você avalia o projeto gráfico?

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

3 – A fundamentação teórica é suficiente para embasar a prática? Justifique sua resposta.

a) Pontos positivos do material:

b) Pontos negativos do material:

c) A proposta do produto educacional é aplicável às séries propostas? Necessita de adaptações?

d) Outras considerações que achar pertinentes.

Obrigada pela disponibilidade e colaboração.
Rosalina Aparecida Borges – Pesquisadora

APÊNDICE B – Produto Educacional EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL: fundamentos e práticas.



*EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS: fundamentos e
práticas*

ROSALINA APARECIDA BORGES

CATALÃO

2021

ROSALINA APARECIDA BORGES

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL:

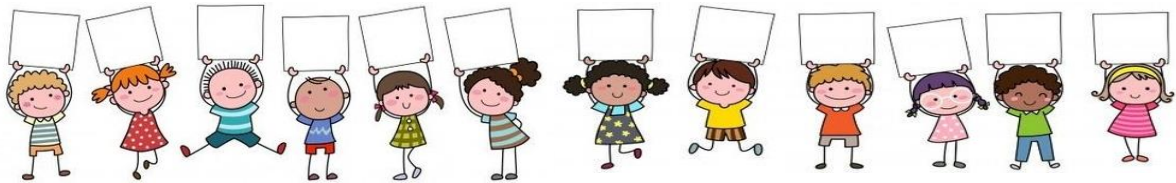
fundamentos e práticas

Produto Educacional desenvolvido em nível de Mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional: História da Universidade Federal de Goiás Universidade Federal de Catalão em Transição, e à linha 2 de pesquisa Sociedade e Práticas Educativas, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em História.

Orientadora: Dra. Eliane Martins de Freitas

CATALÃO

2021



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	05
<i>Objetivos do Material</i>	06
<i>O Material</i>	09
<i>Introdução</i>	22
<i>Localizando a Temática, os Conceitos e as Abordagens</i>	25
<i>A Perspectiva Epistemológica: Olhar Sobre a Construção das Relações Étnico-Raciais</i>	27
MÓDULO DE APRENDIZAGEM 1: Localizando o Continente Africano, Analisando sua Influência	33
<i>Conversa Inicial</i>	34
<i>Oficina 1</i>	43
<i>Oficina 2</i>	49
<i>Oficina 3</i>	56
<i>Oficina 4</i>	60
<i>Oficina 5</i>	67
REFERÊNCIAS.....	71
MÓDULO DE APRENDIZAGEM 2: Identificando Ancestralidade, Discutindo Raça	74
<i>Conversa Inicial</i>	75
<i>Oficina 1</i>	81
<i>Oficina 2</i>	86
<i>Oficina 3</i>	92
<i>Oficina 4</i>	97
<i>Oficina 5</i>	102
REFERÊNCIAS.....	106
MÓDULO DE APRENDIZAGEM 3: Analisando a Família e o Cotidiano	107
<i>Conversa Inicial</i>	108
<i>Oficina 1</i>	112
<i>Oficina 2</i>	119
<i>Oficina 3</i>	125
REFERÊNCIAS.....	131



MÓDULO DE APRENDIZAGEM 4: Minha História e Outras Histórias	132
<i>Conversa Inicial</i>	133
<i>Oficina 1</i>	139
<i>Oficina 2</i>	145
<i>Oficina 3</i>	151
<i>Oficina 4</i>	155
<i>Oficina 5</i>	159
REFERÊNCIAS	165
MÓDULO DE APRENDIZAGEM 5: Meu Lugar no Mundo	166
<i>Conversa Inicial</i>	167
<i>Oficina 1</i>	173
<i>Oficina 2</i>	178
<i>Oficina 3</i>	183
<i>Oficina 4</i>	187
<i>Oficina 5</i>	192
REFERÊNCIAS	198
MÓDULO DE APRENDIZAGEM 6: Marcas por Todas as Partes	199
<i>Conversa Inicial</i>	200
<i>Oficina 1</i>	206
<i>Oficina 2</i>	210
<i>Oficina 3</i>	215
<i>Oficina 4</i>	219
<i>Oficina 5</i>	222
<i>Oficina 6</i>	228
REFERÊNCIAS	232
MÓDULO DE APRENDIZAGEM 7: Descolonizando Saberes	233
<i>Conversa Inicial</i>	234
<i>Oficina 1</i>	238
<i>Oficina 2</i>	242
<i>Oficina 3</i>	245
<i>Oficina 4</i>	250
<i>Oficina 5</i>	257
<i>Oficina 6</i>	261



<i>Oficina 7</i>	266
REFERÊNCIAS.....	270

APRESENTAÇÃO

CARAS PROFESSORAS E PROFESSORES,

Este material foi elaborado para apoiá-las/os no trabalho com conteúdos relacionados às relações étnico-raciais.

Dirigido a professoras/es da Educação Básica, seu objetivo é propiciar a incorporação de diferentes saberes na sala de aula, valorizando o múltiplo, o plural, contribuindo para a desnaturalização de práticas racistas no ambiente escolar. Para pensar essa discussão, Segato (2012) lança a ideia de que para alcançar a totalidade histórica é preciso inserir nos conteúdos escolares os sujeitos históricos que foram ocultados, silenciados e subalternizados.

Essa proposta empreende esforços no sentido de possibilitar às professoras/es, alunas/os, famílias, escola e sociedade a compreensão de conceitos, categorias e discursos que marginalizam e silenciam sujeitos na História e promover a inserção de práticas antirracistas que valorizam e respeitam as diferenças.

Para buscar esse entendimento é necessário desmistificar alguns saberes e conhecimentos cristalizados, divulgados e difundidos, sobretudo nas escolas, que é o

foco deste material. A descolonização¹ desses conhecimentos requer uma ruptura com conceitos e preconceitos enraizados nos discursos e, sobretudo, nas práticas que circulam em ambiente escolar, a saber, de “raça”, África, africanas/os e descendentes inferiores. Discurso esse divulgado, principalmente, por teorias racistas de manutenção de hegemonia de grupos historicamente privilegiados e disseminados pela colonialidade do poder, do saber, do gênero e do ser.

Este material visa a partir de questões preliminares, simples, porém necessárias, trazer para o debate em sala de aula as questões raciais no geral ocultadas e mistificadas por ideologias hegemônicas, eurocentradas/norte-centradas e binárias de manutenção de poder.

A partir do trato da história da África, da diáspora e da escravização de povos africanos e descendentes lançamos as discussões e debates sobre a marginalização, a estigmatização e o silenciamento desses povos. Para, a partir daí, superar a colonialidade do saber e do ser, buscar bases teóricas e munir de ferramentas para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e solidária, que busca compreender e respeitar as

¹A descolonização dos conhecimentos hegemônicos, lineares, binários e eurocentrados requerem que o/a professor/a questione os conhecimentos até então produzidos, problematize esses conhecimentos e

saberes, tenha uma postura de enfrentamento e militante para desconstruir do imaginário coletivo uma visão única dos contextos econômicos, políticos, sociais, culturais e científicos (PINHEIRO e KATEMARI 2018, p. 54).

diferenças raciais dos ambientes que frequentam, desconstruindo saberes que silenciam as minorias subalternizadas nos processos históricos, contribuindo para a transformação social dos/as alunos/alunas.

OBJETIVOS DO MATERIAL

Os conteúdos abordados nesse produto educacional, bem como os objetivos aqui propostos estão direcionados a todas as pessoas que acreditam na necessidade de termos uma educação antirracista. Portanto, ele não está direcionado apenas às crianças e adultos negros/as, mas a todos/as que comungam deste ideal visando uma sociedade com verdadeiro exercício da cidadania.

Buscando expor a ruptura com as perspectivas que estão em consonância com os pensamentos de democracia racial, discurso esse que permanece no imaginário coletivo de afetividade e benevolência entre a diversidade brasileira, este produto educacional busca a construção pessoal de atitudes, pensamentos e comportamentos que combatam o racismo e promovam o antirracismo.

Por isso, os objetivos deste material dialogam com os objetivos do pensamento decolonial, buscando a ruptura dessa construção binária, linear e homogênea que sustenta as estruturas da sociedade racista silenciando e subalternizando sujeitos

racializados. Nesse sentido, seus objetivos são:

↳ Incentivar o desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados para a promoção do debate das relações raciais para a redução da incidência de episódios de racismo em ambiente escolar, haja vista o papel democrático da escola no respeito e convívio com as diferenças.

↳ Fomentar a inserção das temáticas das relações raciais ao cotidiano da prática pedagógica dos/as professores/as.

↳ Discutir conceitos como raça, racismo e discriminação racial, dentre outros, que corroboram para a transformação de pensamentos e atitudes.

↳ Ampliar o debate sobre a interseccionalidade entre raça, gênero e classe, pois a palavra gênero só aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na disciplina de Língua Portuguesa com relação aos gêneros textuais.

↳ Estender a discussão de como as leis nº 10.639/03 e 11.645/08 foram diluídas na BNCC.

↳ Apoiar a prática de reconhecimento da diversidade proposta da Resolução nº 1, de 2004 (p. 11-12) com fundamentação no Parecer nº 03/04 do Conselho Nacional da Educação/MEC, o qual afirma que reconhecer requer justiça e igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos, mudanças de discursos, raciocínios, posturas e lógicas ao tratamento

de homens e mulheres negros/as e afrodescendentes, bem como adotar políticas e estratégias educacionais e pedagógicas de valorização da diversidade e superação das desigualdades étnico-raciais.

↳ Amplificar o debate sobre racismo e discriminação racial, assim como abordar a perspectiva de luta por validação de direitos e busca por valorização e respeito às diferenças;

↳ Estimular a participação das alunas e alunos para atuarem como sujeitos transformadores da sua realidade.

↳ Alargar o diálogo sobre viver e conviver com as diferenças, respeitando e valorizando as relações raciais.

↳ Promover o diálogo com a família a partir de pesquisas, entrevistas e diálogos com componentes familiares sobre suas experiências em episódios de racismo vivenciados por eles ou por terceiros/as.

↳ Apoiar a formação continuada dos/as professores/as, uma vez que até pouco tempo a temática das relações raciais não estavam inseridas nos planos de curso de formação da grande maioria dos profissionais da educação.

↳ Dar apoio à ampliação de parcerias entre escola e outras instituições visando à formação integral do ser.

↳ Ampliar a inserção de outros objetivos para a promoção de sujeitos que valorizam, respeitam e divulgam o combate ao racismo.

Esses objetivos estarão associados e ancorados à BNCC que regulamenta as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares, garantindo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de todos/as os/as estudantes. O documento tem o objetivo de promover a igualdade no sistema educacional de forma a colaborar para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Contudo, não nos eximimos de analisar e criticá-lo se julgarmos não estar de acordo com os objetivos de uma educação para a diversidade e antirracista.

Em cada oficina proposta, foram levantadas as habilidades que deverão ser desenvolvidas de acordo com cada conteúdo. Essas habilidades possuem um código alfanumérico² que corresponde: o primeiro par de letras indica a etapa da educação a que é destinada – nesse material é o Ensino Fundamental I (EF I); o primeiro par de números indica o ano (01 a 09); o segundo par de letras indica o componente curricular – nesse caso é uma proposta interdisciplinar com maior incidência em

diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

² Tomemos como exemplo a habilidade levantada na oficina 1 do módulo 1: (EF04HI10) Analisar

História (HI) e o último par de números refere-se à posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

Além disso, este material está apoiado na Constituição Federal (CF) de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 e na BNCC, um documento normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais, indica conhecimentos e competências que se espera que todos/as os/as alunos/as devem desenvolver na educação básica; é orientado pelos princípios éticos, estéticos e políticos, direcionando para a formação humana integral para a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva³.

A BNCC tem como objetivo também a busca pela equidade na educação e, para isso, é necessário demandar currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede ou instituição. Nesse sentido, não propõe um currículo nacional, compreende que a identidade brasileira é composta por culturas diversas e isso requer que a escola esteja aberta à pluralidade e à diversidade. Assim, a equidade reafirma o compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza muitos grupos (BRASIL 2016, p. 09-10).

Sobre a educação integral a normativa afirma:

Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo (BRASIL 2016, p. 17).

O uso dessa expressão é o reconhecimento de que a educação básica deve visar a formação e o desenvolvimento humano de forma global, privilegiando as dimensões intelectuais, cognitivas, afetiva e emocional.

Sobre o currículo da disciplina de História, a BNCC ressalta a necessidade do conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo para trabalhar a resolução dos conflitos. Portanto, afirma que

O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós

³ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2016, p. 07).

–, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação (BRASIL 2016, p. 347).

Para o enfrentamento dos problemas, conflitos e tensões diárias são necessários o conhecimento e o respeito mútuo. O referido documento destaca ainda a capacidade de comunicação e do diálogo para respeitar a pluralidade cultural, social e política diante de situações conflituosas. Sendo assim, o ensino de História deve se munir de diferentes metodologias e ferramentas para facilitar a compreensão do tempo e do espaço por parte do/a aluno/a.

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. (BRASIL 2016, p. 348).

Outro marco legal que serviu de aporte foi a Resolução nº 1 de 2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) com fundamentação no Parecer nº 03/2004 CNE/MEC. Essa normativa expõe que seu objetivo e os das políticas afirmativas devem instituir e implantar medidas e ações com o intuito de

corrigir as injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania de todos na sociedade brasileira, sobretudo no sistema educacional (BRASIL, 2004, p. 05).

As DCNERER asseveram que houve posturas legais do Brasil a reforçar o racismo, desde a Colônia, o Império e a República. Além disso, após a promulgação da Constituição de 1988, a qual enfatiza a cidadania e a dignidade, ainda há posturas objetivas e subjetivas a dificultar o acesso e a permanência dos afrodescendentes, reforçando o preconceito, a discriminação racial e o racismo, estabelecendo fronteiras que enfatizam a vulnerabilidade social de grupos racializados (p. 07).

O documento sustenta que tal situação permanece depois da sanção da Lei nº 10.639/03, a qual instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos africanos, resgatando historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira (p. 08); que as políticas afirmativas buscam combater o racismo e a discriminação que atingem os negros particularmente; propõe a divulgação e produção de conhecimentos e saberes e a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos para a valorização de sua identidade (p. 10).

O MATERIAL

A escola, sobretudo a sala de aula, é o espaço de concretização e materialização dessa proposta pedagógica. Alguns materiais didáticos já foram desenvolvidos para auxiliar profissionais da educação no trabalho com as relações raciais. No entanto, o diferencial desse material é que foi articulado a partir de anseios e desejos desta pesquisadora, que tem experiência de mais de dezessete anos em sala de aula nas séries iniciais, às quais ele se destina.

Sou historiadora e pedagoga, professora, branca, entretanto, na minha branquitude me inquieto e questiono como as atitudes de discriminações raciais e as práticas preconceituosas se naturalizam em nosso dia a dia, bem como reproduzimos o racismo. É preciso pensarmos nossas falas, pensamentos, atos e comportamentos e, por isso, a minha formação profissional aliada às experiências e vivências em sala de aula serviram de suporte para a criação deste produto educacional/material didático: *Educação das Relações Étnico-Raciais: descolonizando práticas racistas*.

A partir dessa experiência de prática docente, foi possível perceber que na maioria das realidades escolares as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 não estão articuladas aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições educacionais e os materiais produzidos têm em seu bojo o racismo ou discriminação racial por tratar o tema a partir de uma visão

eurocentrada, linear, contínua e homogênea, priorizando apenas o período de escravização dos/as negros/as na história da nossa sociedade.

Nesse sentido sugerimos aos/as professores/as um estudo e aprofundamento das produções de autores como Bhabba (1998) que discute o aparato do discurso colonial para a constituição da imagem dos povos colonizados no imaginário coletivo.

O poder de persuasão desse discurso eurocêntrico para convencer homens e mulheres negros/as o seu lugar de subordinação e subalternização.

De acordo com a leitura de Bhabba (1998) sobre o discurso colonial e a questão da imagem distorcida, este afirma que não é o reconhecimento das imagens como positivas ou negativas, mas a compreensão dos processos de subjetivação, julgamento e interpretação do discurso do estereótipo.

Julgar a imagem estereotipada com base em uma normatividade política prévia é descartá-la, não deslocá-la, o que só é possível ao se lidar com sua eficácia, com o repertório de posições de poder e resistência, dominação e dependência, que constrói o sujeito da identificação colonial (tanto colonizador como colonizado). (BHABBA, 1998, p. 106).

A imagem a qual o autor se refere é imagem de representação coletiva para a construção do imaginário ideológico de estratégia discursiva do colonialismo como

o discurso de imutabilidade para a ideologia de alteridade, mas podemos fazer aqui uma analogia com relação às imagens de homens e mulheres africanos e afro-brasileiros, representados por desenhos, fotografias e outras representações artísticas presentes em livros didáticos e paradidáticos, em situação desumana de violência seja no pelourinho ou qualquer outra situação diária, é preciso reconhecer para além dessa negatização da imagem compreender os processos de subjetivação do estereótipo como mecanismo de subjugação e marginalização desses povos.

De acordo com o autor supra para compreender a construção do sujeito colonial e o exercício do poder através do discurso do colonialismo é preciso fazer uma articulação das diferenças sexuais e raciais, pois para o autor os corpos (mesmo em conflito) estavam imersos na economia do prazer e do desejo da economia do discurso da dominação e do poder. (BHABBA, 1998, p. 106).

Além de Bhabba (1998), os estudos de Beatriz Nascimento são de imensurável contribuição para a positivação da imagem de homens e mulheres africanos/as e afrodescendentes. A autora trabalho a partir do conceito de “Ôrí” nos convoca a pensar sobre os corpos, os gestos, modos e linguagens como temática central na produção de identidade e história de homens e mulheres africanos/as.

Além do conceito “Ôrí”, a autora ainda cunhou o conceito de “quilombo”, que tem como ideia central a compreensão do passado dos negros/as projetando para o futuro a resistência e a permanência de culturas negras.

Nesse sentido, as imagens que aparentemente tem uma entrada para a divulgação da violência, permanecem neste material com intuito de apresentar a resistência, demonstrando que mesmo inseridos num contexto desumano de extrema demonstração de superioridade dos colonos, os/as homens e mulheres negros/as lutavam e resistiam e demonstravam que não se enquadravam nesse projeto pensado para eles/as.

Para pensar uma proposta que insira os/as negros/as e afro-brasileiros como sujeitos históricos nos livros didáticos é preciso se apoiar numa proposta afrocentrada, que nomeia, indica feitos, histórias de vida, culturas, saberes, conhecimentos, contribuições que estão bem além das econômicas sempre citadas pela ótica de dominação e subjugação que os inferiorizam e os representam como sujeitos passivos e coisificados.

Esperamos que ao ler esse produto educacional, as/os profissionais da educação em colaboração com os agentes necessários à reestruturação de seus PPP, possam pensar na inserção de temas relacionados à educação das relações

étnico-raciais para suas escolas, uma vez que tão pertinentes à formação e afirmação das identidades das/os alunas/os. Sobretudo, essa inserção se dê por meio de reflexões, debates e discussões, pois o que tem sido praticado até o momento são propostas aleatórias, priorizando datas comemorativas como os dias 19 de abril e 13 de maio, que reforçam estereótipos e não propõem mudanças de posturas.

Apesar do Dia Nacional da Consciência Negra - 20 de novembro - ter sido agregado ao calendário escolar por meio do artigo 79B da LDB e ser um ganho de lutas e exigências, a data tem sido trabalhada somente como uma comemoração qualquer, muitas vezes sem passar pelo crivo da reflexão sobre a positivação e o respeito às heranças e ancestralidades culturais dos povos africanos e afro-brasileiros.

Para facilitar o dia a dia das/os professoras/es esse produto educacional conta com orientações e sugestões de atividades para trabalhar as relações raciais em sala de aula, além de dicas de leituras, sites, textos, músicas, literatura etc. para dar praticidade ao trabalho dos/as docentes.

Prioriza uma linha construtiva de conhecimentos, em que a sala de aula e outros espaços educativos são essenciais para desenvolver as atividades e envolver a escola, a família e a comunidade do entorno

nesse grande projeto que visa a construção de uma sociedade mais equânime.

Pensa nos direitos de aprendizagem assegurados pelas competências, que deverão ser desenvolvidas e nos direitos humanos de cada cidadão, que garantem o respeito e a valorização de sua cultura, classe, gênero, credo, etc.

Para demonstrar a afirmação, o *Índice de vulnerabilidade Juvenil à Violência 2017*, documento da Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública de São Paulo atesta que:

A violência contra a juventude negra no Brasil atingiu índices alarmantes e precisa ser enfrentada com políticas públicas estruturadas que envolvam as diversas dimensões da vida dos jovens como educação, trabalho, família, saúde, renda, igualdade racial e oportunidades iguais para todos. Os jovens de 15 a 29 anos representam um quarto da população brasileira e estão entre as maiores vítimas de homicídios. Vale lembrar que essas mortes tem uma geografia e um endereço certo, pois estamos falando dos jovens, sobretudo das periferias, que estão mais expostos à violência. (BRASIL, 2017, p. 11)

Com relação à porcentagem e à identificação, o referido documento afirma:

A violência atinge especialmente jovens negros do sexo masculino, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos. Dados do Atlas da Violência 2017 (IPEA, FBSP) mostram que mais da

metade das 59.080 pessoas mortas por homicídios em 2015 eram jovens (31.264, equivalentes a 54,1%), das quais 71% negras (pretas e pardas) e 92% do sexo masculino. (BRASIL, 2017, p. 13).

Ele é enfático ao estabelecer a discrepante e alarmante situação das mulheres negras:

Outra inovação no novo índice é a influência da questão de gênero na determinação da vulnerabilidade juvenil à violência. No IVJ 2017, ano base 2015, foi constatado que em quase todas as Unidades da Federação, as negras com idade entre 15 a 29 anos apresentam mais risco de exposição à violência que as jovens brancas na mesma faixa etária. (BRASIL, 2017, p. 13)

Sabendo que, a maioria desses direitos é violada e muitas pessoas vivenciam situações de preconceitos, discriminação racial, sexismo, racismo, é que propomos desconstruir conhecimentos consolidados e construir outros balizados pelo respeito e valorização das diferenças pautados na transformação social.

Não se trata de discussões sobre sexualidade, mas de como o tripé: raça, classe e gênero constroem e balizam o racismo no Brasil. É preciso destacar que a construção binária de gênero classificou e impôs os papéis sociais construídos em nossa sociedade, negando às mulheres, principalmente às negras, a não ocupação

em cargos de liderança e de destaque nas elites brasileiras.

Sobre a discussão acerca de gênero, a negação da afirmação e a valorização da mulher negra, Kilomba (2019, p. 97) debate o racismo genderizado, o qual é sofrido pela mulher negra. A autora afirma que as mulheres negras habitam um espaço vazio, que sobrepõe às margens da “raça” e do gênero, chamado “terceiro espaço”.

Kilomba (2019) afirma que, para conscientização, valorização e reconhecimento de identidades marginalizadas, é preciso questionar a negação e/ou glorificação da história colonial e das estruturas de poder:

[...] Só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as *muitas* identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento [...] (KILOMBA, 2019, p. 13 - grifos da autora).

Para Loomba (2005, p. 137 *apud* BALLESTRIN, 2017), na teoria feminista a problematização sobre corpo, sexualidade e gênero é fundamental. No âmbito do pós-colonialismo, não necessariamente feminista, esta problematização é, em geral, inserida nos contextos do encontro e da violência colonial.

É como se o poder colonial fosse somado ao poder patriarcal. A violência sexual em particular aparece como

fundamental para entendermos a violência colonial em geral. O corpo feminino pode ser pensado como o primeiro “território” a ser conquistado e ocupado pelo colonizador (homem, branco, cristão, europeu e heterossexual).

Associando o pensamento dessas autoras a esse produto educacional, uma das implicações é a interseccionalidade classe, raça e gênero e as implicações que perpassam o racismo desembocado na vulnerabilidade das mulheres negras com a exploração sexual, desde os primeiros anos de colonização. Sobre essa questão, Nascimento (2016, p. 73) denuncia uma espécie de genocídio dos povos negros. Para o autor, já no período da colonização o número de mulheres brancas era aproximadamente uma para cinco homens, daí a exploração das mulheres negras escravizadas.

É preciso colocar em pauta que as relações desiguais interseccionam classe, “raça”, gênero e que a pobreza é sempre cenário social da maioria das/os alunas/os das escolas públicas. Nesse sentido, são necessárias discussões sobre a formação da sociedade brasileira para compreender atitudes e comportamentos do cotidiano que naturalizam e reforçam a vulnerabilidade, a marginalização e a estereotipização dos sujeitos negros com adjetivos negativos. Por isso, esse produto educacional está dividido em módulos de aprendizagem a

fim de refletir sobre a história da África, dos/as africanos/as e afro-brasileiros e suas contribuições de forma positivada, buscando reflexão, diálogos, análises e debates.

Cada módulo de aprendizagem contém uma base teórica explicativa (conversa inicial), orientações e sugestões de atividades. Conforme o tema a ser trabalhado, haverá sugestão de oficinas com músicas, brincadeiras, literatura infantil, sites de apoio, dicas de trabalho e sugestão de leituras.

Os módulos estão organizados em oficinas que descrevem o passo a passo de cada proposta. Cada módulo começa com uma conversa inicial direcionada aos professoras/es sobre os conceitos a serem tensionados, além das orientações teóricas e metodológicas, seguidas pelos planejamento das oficinas com dicas, sugestões e atividades.

Essas oficinas contém conteúdo, duração da aula, unidade temática, objeto de conhecimento, habilidades, objetivos gerais e específicos, categoria de análise, metodologia, produto, recursos, avaliação e, conforme a necessidade de alguns conteúdos, foram agregados destaques, curiosidades, informações legais e sugestões de leituras, literaturas, músicas e filmes. Cada ação está detalhada, para que os objetivos de cada oficina sejam alcançados.

Entendemos que as questões raciais perpassam todas as séries da educação básica e que a linguagem e o processo de aprendizagem foi pensado resguardando a noção de progressão proposta pela BNCC. Esse material foi projetado no cruzamento entre as temáticas propostas, a normativa e suas habilidades e a possibilidade do/a professor/a adequar o produto educacional (oficinas) de acordo com a série do EF I (1º ao 5º ano) e o grau de desenvolvimento de seus/as alunos/as.

E, apesar de ter optado por uma estrutura temática com a adoção do código alfanumérico da BNCC com suas habilidades, essa escolha foi apenas para a organização didática dos módulos e não impede que o/a professor/a coloque-os em outra ordem como o desejar.

Cada módulo persegue um tema, porém não é uma camisa de força aos professores, pelo contrário, esses devem perceber que as habilidades trabalhadas se repetem em alguns módulos e oficinas, porém a forma de abordá-las é diferenciada⁴. Portanto, o material pode ser usado em todo EF I com ênfase no 4º e 5º ano. Por isso, quando o/a professor/a do 1º ao 3º ano for desenvolver as habilidades sugeridas em cada aula oficina dos módulos

de aprendizagem, deve ter o cuidado de adaptação das atividades e metodologias para resguardar a faixa etária e a progressão de aprendizagem de seus/suas alunos/as.

O material está estruturado na escolha de “Unidades Temáticas”, “Objetos de Conhecimentos” e “Habilidades” apontados pela BNCC, a qual explica que:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2016, p. 26-27).

Consideramos que esse produto educacional não só facilite a aplicação das atividades sobre as relações raciais na sala de aula, mas possibilite que os professores entendam a proposta de mudança de postura diante de situações cotidianas e revejam a formação profissional recebida, a qual não priorizava as diferenças, mas reforçava a noção de harmonia e, por isso, há

trazer a oficina 6 do módulo de aprendizagem 6 para ser trabalhada no módulo 1. O/a professor/a escolhe a sequência mais pertinente, adequando outras metodologias para trabalhar nas séries anterior ao 4º e 5º ano.

⁴ A exemplo, a habilidade EF04HI10 foi abordada no módulo 1 nas oficinas 1, 3 e 4 e no módulo 2 nas oficinas 4 e 5, mas, observe que a abordagem é diferente em cada uma delas. Como sugestão de oportunidade ou escolha de mudanças, por exemplo

dificuldade significativa para abordar o referido tema em sala de aula.

Desejamos que leiam a proposta, desde a conversa inicial de cada módulo, passando pelas sugestões de leituras, que levam a outras e mais outras, a fim de que saiam da zona de conforto, busquem novos conhecimentos com bases antirracistas para pensar no combate ao racismo em nossa sociedade e proponham uma educação antirracista.

Numa sociedade que se constituiu no conceito de raça marcado pela inclusão e exclusão de atores sociais, fazendo crer que o país era o paraíso da democracia racial e da harmonia entre “raças”, sabe-se a partir de pesquisas feitas a posteriori que as relações sociais de produção se desenvolveram diante do capitalismo de forma desigual e excludente, estabelecendo já neste momento histórico a necessidade de estratégias de organização para defesa e ampliação de direitos.

É a partir dessa produção de grupos subalternizados, marginalizados e silenciados que surge os movimentos sociais em solo brasileiro, entre os quais o

Movimento Negro, que luta⁵ contra todas as formas de opressão, pela manutenção e ampliação de direitos básicos como moradia, saúde, educação, liberdade etc. Embora a luta pela valorização e contra as formas de opressão com os homens e mulheres escravizados/as já existiam desde o sistema escravista.

Porém, é preciso ressaltar que essas lutas estão inseridas em espaços de vivências e experiências que não são vazias nem neutras, que se forjam no cotidiano das pessoas, nas relações de amizade, trabalho, familiares e até na relação individual consigo.

Essas relações são complexas, conflituosas, desgastantes e desanimadoras. A luta pela inserção e valorização dos/as negros/as nos espaços da sociedade brasileira tem sido constante e se esbarra em antigos discursos não superados de racismo e discriminações raciais.

Entre os principais discursos está o de democracia racial, embora tenha sido esclarecido esse falso mito, bem como o fato de o Brasil ser um país racista, mas as pessoas não se assumam como tal⁶.

⁵Sobre o processo de luta, os/as próprios/as negros/as já resistiam desde o processo de captura e apresamento ainda em África para serem trazidos nas viagens em condições desumanas pelo oceano Atlântico, ao chegarem nos portos muitos pereciam pela fome, doenças e castigos corporais, eram apartados de seus grupos linguísticos permanecendo com outras etnias para evitar comunicação e preservação de suas identidades. Esse processo controlava e subordinava os/as negros/as

africanos/as. Com relação a essa temática, ler: FILHO, BERNARDES & NASCIMENTO (2012, p. 477). É preciso acrescentar que o processo de luta e resistência dos/as negros/as começa ao serem retirados de sua pátria mãe, a África. O Movimento Negro juntou-se a essa causa agregando força às demandas em defesa dos direitos civis.

⁶ A autora Schwarcz (2001, p. 76) afirmou que o Brasil é “ilha de democracia racial, cercada de racismo” ou “racismo sem racistas”.

É relevante destacar que a situação política do Brasil, assim como da América e do Caribe (pela lógica da colonização), tem sua origem nas relações sociais de produção estabelecidas pelo processo de escravização de povos africanos que prevaleceram no país por quase quatro séculos e determinou os lugares sociais dos indivíduos na sociedade brasileira. Essa construída com base no conceito de “raça”, uma questão já debatida, desde o século XV na Europa.

Essa discussão da categoria “raça” passou por variados discursos e ideologias apoiadas por inúmeras áreas do conhecimento. Edificada com bases escravagistas, aliás uma das maiores sociedades escravocratas do mundo, o Brasil foi um dos últimos a abolir a escravidão.

Sobre a morosidade de políticas públicas de inserção dos homens e mulheres africanos e afro-brasileiros para a participação na sociedade brasileira, Abdias do Nascimento (2016, p. 83) ressalta as questões racistas que perpassaram a construção da sociedade, enfatizando o mecanismo de embranquecimento da população brasileira como uma forma de silenciamento e tentativa de apagamento da linha de cor ou origem étnica dos povos africanos.

A esse processo o autor chamou de genocídio do negro brasileiro –

implementado pelo estímulo da vinda de trabalhadores europeus para substituir a mão de obra escravizada, fato que aconteceu em fins do século XIX e início do século XX – para amenizar a mestiçagem da sociedade, porque não era bem vista pelas classes dominantes brasileiras para o processo de progresso da nação. É necessário acrescentar que essa estratégia não era apenas econômica, mas ideológica, pois a mestiçagem cumpriria sua missão de embranquecer a população brasileira e afastar os homens e mulheres negros/as de serem inseridos/as no usufruto dos bens de produção e nos cargos de chefia e diretoria da sociedade brasileira.

Diante da não inserção da mão de obra negra no mercado de trabalho em detrimento da adoção da mão de obra imigrante, esse mecanismo, na perspectiva da classe dominante, “salvaria” a nação brasileira do fracasso diante das nações europeias, isso porque o Brasil possuía a “mácula” da mestiçagem. Nascimento (2016, p. 111) chamou de “mancha negra” que o genocídio da miscigenação faria o papel de apagar a raça negra da história brasileira.

Para aquela classe dominante, de acordo com o autor, o problema racial do Brasil seria resolvido com o clareamento da população. O mecanismo de embranquecer o país era a esperança depositada na salvação pelo sangue europeu, já que, desde

o período de colonização, o estupro da mulher negra pelo homem branco foi uma prática que passou a ser utilizada como coisa “normal” ao longo das gerações. Assim, Nascimento (2016, p. 84) caracteriza a miscigenação provocada pela exploração sexual das mulheres negras escravizadas como mais um genocídio do negro brasileiro.

O autor assevera que as leis de imigração no pós-abolição foram dentro da estratégia de erradicar a “mancha negra”. Prova disso foi a lei de 1890 que só aceitava a entrada de indígenas da Ásia ou da África mediante aprovação do Congresso Nacional (NASCIMENTO, 2016, p. 86).

Esse mecanismo de estímulo à mão de obra imigrante além de colocar no mercado de trabalho indivíduos “mais qualificados” - esse era um dos discursos de não aceitação da mão de obra de escravizados/as libertos/as, que não possuíam técnicas qualificadas para o trabalho urbano e industrial em desenvolvimento - também embranqueceria a população brasileira e, é fato, que a última justificativa era realmente a intenção final.

Na tentativa de assegurar a justificativa de harmonia entre os povos e permanecer os discursos hegemônicos de

igualdade de inserção dos povos negros e afrodescendentes no mercado de trabalho e nos bens de produção, é que as elites brasileiras, através das ciências sociais e das teorias que circulavam na academia, lançam o discurso de “democracia racial”⁷.

O mito da democracia racial serviu para silenciar os grupos raciais marginalizados no processo de formação da nação. Para Nascimento (2016, p. 47-48):

[...] segundo esta [mito da democracia racial], tal expressão supostamente refletiria determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas.

Segundo o autor, a democracia racial dá aos negros o privilégio de se tornarem brancos, tanto por dentro como por fora, outro genocídio do negro brasileiro (NASCIMENTO, 2016, p. 111).

Circulando o discurso de harmonia entre raças e de ascensão social por mérito individual, o Brasil por muito tempo fugiu ao debate de subalternização de sujeitos baseados no racismo estrutural que permeia toda sociedade, sustentando um tipo de racismo “cordial”. Esse é alimentado nas

⁷ Vale ressaltar que esse discurso já circulava desde a colonização, porém ganha destaque científico e ideológico com a elite desse período (início do século XX), sendo Gilberto Freyre um deles com sua

obra *Casa Grande e Senzala*. Entretanto, o discurso é desmistificado com o projeto de pesquisa da Unesco no fim do século XX.

conversas de família, nas piadas preconceituosas, vivenciadas nas prosas e versos da própria literatura e naturalizadas no cotidiano das pessoas, nas músicas, na estética, na dramaturgia, nos filmes e nas novelas, que estigmatizam os/as negros/as e impõem a estética branca, além de discursos linguísticos que se naturalizam em vários espaços da sociedade.

É pensando na inserção de discursos, atitudes e práticas racistas, que se naturalizam e se materializam em vários espaços da sociedade, inclusive na escola, é que foi pensado o desenvolvimento desse produto educacional a fim de impulsionar uma educação para uma sociedade antirracista.

Na percepção desta pesquisadora, a educação antirracista além de promover a igualdade racial, busca valorizar a cultura e os saberes dos/as negros/as e afrodescendentes através de debates e reflexões o respeito pela herança deixada pela África e os/as africanos/as.

Esse material foi articulado com intuito de orientar, auxiliar e ajudar os/as profissionais da educação no desenvolvimento de atividades na escola sobre temas relacionados às questões

raciais, a fim de romper com preconceitos e estereótipos que marcam a história da África, dos/as africanos/as e de seus/suas descendentes presentes na escola e reverbera em toda sociedade.

Entre os estereótipos e preconceitos, menciona-se o de que a África é um lugar de miséria, pobreza⁸ e atraso e os/as negros/as são escravos/as. É preciso romper com esse imaginário, pois as desigualdades, contradições e conflitos existem em todos os lugares, pois sabe-se que a história não é linear, universal e homogênea, com a África não seria diferente. Romper com esses discursos requer apresentar a África e os/as africanos/as a partir das margens e fronteiras, mostrando todos os lados e não só a partir desses elementos estereotipados e estigmatizados.

É preciso priorizar as contribuições e especificidades históricas desse continente e desses povos, seus conhecimentos e saberes, sua cultura e heranças, para fazer circular outro discurso que não seja o da inferiorização e precarização⁹ desses povos. É necessário rescindir com conhecimentos e discursos que circulem como verdadeiros e únicos e já estão cristalizados entre a academia e o

⁸ O conceito de pobreza é muito relativo e na maioria das vezes é utilizado para fazer alusão ao uso de tecnologias, a partir do olhar dos ocidentais. Uma visão eurocêntrica usada como escudo para invisibilizar outros conceitos e cosmovisões, em que

o homem busca como riqueza a harmonia entre seres vivos e natureza.

⁹ Cabe apresentar a cosmovisão da maioria dos povos do continente africano, priorizando as principais etnias trazidas para o Brasil durante o período escravocrata.

senso comum, sendo reproduzidos no cotidiano das pessoas como “situações normais”, mas que reforçam o racismo, a discriminação racial e o desrespeito às relações raciais.

Foi pensando nesse processo de descolonizar os saberes produzidos, divulgados e disseminados em livros didáticos, que produzimos esse material, com objetivo de levar a sala de aula essas discussões, esclarecendo que este ambiente não é neutro, existem conflitos que precisam ser debatidos e são necessárias reflexões que rompam com a desigualdade e a inferiorização do sujeito. Para isso, é preciso pensar em mudanças de relações e de estruturas, conforme Walsh (2008), Silva e Santiago (2016, p. 79) afirmam:

[...] mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação, inclusive no âmbito educacional.

É contra essa hegemonia que lutamos e pautada na teoria que ajuda a pensar essa desconstrução, propus esse produto educacional/material didático, a fim de contribuir com essa discussão e debate importantes para pensarmos uma educação antirracista e uma sociedade mais justa, que respeita e valoriza os povos negros e afro-brasileiros.

Reconhecer a existência do racismo não é suficiente para a busca de combate a ele. Além do diálogo, o autoquestionamento deve existir para não cair no senso comum de que existe racismo sem racistas. Esse modelo de um Brasil de democracia racial, de falsa harmonia, já foi exportado para o mundo. Ele precisa ser quebrado, repensado, rediscutido, de modo que cada pessoa aproprie-se de seu papel neste combate, para não cairmos no que Aimé Césaire (1978) atestou:

Uma civilização que se revela incapaz de resolver os problemas que o seu funcionamento suscita, é uma civilização decadente. Uma civilização que prefere fechar os olhos aos seus problemas mais cruciais, é uma civilização enferma. (CÉSAIRE, 1978, p. 13)

Nessa perspectiva de “desembrutecer” os pensamentos, as atitudes e as práticas racistas e preconceituosas que propomos esse produto educacional/material didático: *Educação das Relações Étnico-Raciais: descolonizando práticas racistas*. Na tentativa de ajudar a resolver problemas tão estruturais em nossa sociedade, esse material tem a proposta de debater, questionar, refletir e discutir questões relacionadas às questões raciais em ambiente escolar. Pedimos desculpas, pois muitos temas que combatemos aparece

sendo reforçada em nossa escrita por causa da nossa formação eurocentrada.

INTRODUÇÃO

Após cometer involuntariamente um ato de injúria racial com uma aluna, comecei a indagar-me: como o racismo, ou pensamentos racistas, preconceituosos e discriminatórios se naturalizam e se reproduzem no dia a dia em nossas falas, atos, comportamentos e pensamentos, se não nos julgamos racistas?

Para responder a esse questionamento, ingressei no Mestrado para me debruçar sobre essa questão. Este material surgiu no âmbito de um projeto de pesquisa intitulado: —PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS SOBRE AS QUESTÕES RACIAIS” que posteriormente se tornou —Educação Antirracista: Material Didático para a educação das relações étnico-raciais. A pesquisa está ligada ao Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional – (PPGH MP), da Universidade Federal de Goiás – UFG/Regional Catalão, sob a orientação da Professora Dra. Eliane Martins de Freitas.

O ano de 2019 começou cheio de expectativas, pois, fui aprovada no mestrado em História, estava cheia de ideias e pensamentos para desenvolver minha pesquisa sobre a educação das relações étnico-raciais e o racismo em solo escolar.

A problemática que envolvia a minha pesquisa era: Qual era a percepção de professoras/es e dos/as estudantes das séries iniciais sobre as relações étnico raciais, como percebem o racismo e como isso impacta em suas experiências escolares?

De posse dessa problemática, começa o labor da pesquisa, os estudos das disciplinas obrigatórias em todo mestrado, a empolgação de pensar as leituras com foco para a minha pesquisa; o ano foi de discussões, debates e produções. Submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e, finalmente, a liberação para iniciar a pesquisa. Em termos metodológicos tratava-se de uma pesquisa qualitativa com base no método histórico de crítica documental (escrita, oral e imagética) e na pesquisa-ação.

Aos/às estudantes participantes da pesquisa seria aplicado um questionário aberto, entrevista com professoras das séries iniciais, caderno de campo resultante de pesquisa etnográfica a ser aplicada no projeto de intervenção pedagógica.

Esperava-se com resultado da pesquisa, além de compreender as percepções de alunos/as e professoras das séries iniciais sobre as questões raciais, contribuir para a desnaturalização de práticas racistas no ambiente escolar. Mas, essa proposta foi interrompida e ao longo do texto entenderão o motivo. Concluí os créditos obrigatórios no final de 2019 e o

próximo passo era pensar a dissertação, a pesquisa em si. Porém, todos nós fomos pegos de surpresa com a SARS –CoV–2, covid- 19.

O contágio foi rápido, tornando-se uma pandemia, por conseguinte a Organização Mundial de Saúde (OMS) interferiu e determinou medidas de isolamento social, dentre as quais tomadas pelos governos de estado a partir de decretos, foi a suspensão das aulas presenciais, substituindo por aulas em novos formatos não presenciais de forma remota em plataformas, aplicativos e redes sociais, de acordo com a adesão de cada escola.

Neste momento, vi meu formato de pesquisa ser descartado e veio a frustração de não poder aplicar o questionário e o projeto de intervenção pedagógica já prontos, o contato com os pais para assinarem os termos de consentimento (TCLE) e os termos dos/as alunos/as (TALE) todos reproduzidos, planos das aulas-oficinas passando pelos detalhes finais, esperando a aplicação dos questionários para acrescentar neles as angústias dos/as alunos/as.

A suspensão das aulas de início seria apenas de quinze, trinta, sessenta, noventa dias, no entanto, não retornamos. O jeito foi abandonar a proposta inicial e pensar em outro formato, outro direcionamento da pesquisa para concluí-la.

Assim, tive a ideia de propor a elaboração de um produto educacional/material didático para o ensino da educação das relações étnico-racial aos/as professores/as das séries iniciais para a educação das africanidades brasileira - termo cunhado por Petronilha Beatriz Goncalves e Silva, importante pesquisadora com experiência em ensino em educação das relações étnico-raciais.

Sou professora há mais de 17 anos na rede municipal de ensino no município de Palmelo/GO, conheço as angústias e anseios das professoras das séries iniciais com relação aos materiais para o trato dos conteúdos das relações étnico-raciais para serem trabalhados em sala de aula.

Então, juntando esse conhecimento às críticas das formas das representações das populações negras e suas culturas nos livros didáticos e paradidáticos, propus a pesquisa de materiais didáticos que pudessem auxiliar para a educação antirracista.

Vi que nesse novo formato de pesquisa teria a oportunidade não só de concluir o mestrado, sobretudo colaborar com colegas de profissão com um material para pensar a discriminação racial e o racismo em âmbito escolar e romper com a colonialidade do saber, propondo uma reflexão e uma participação mais ativa dos/as alunos/as nos formatos de aulas.

Ao ver meus planos de pesquisa frustrados é que encontro um formato de pesquisa mais interessante e empolgante para mim, pois além de atender às demandas e exigências do mestrado profissional sobre a confecção de um produto educacional/material didático, posso propor uma forma de educação antirracista, dentro de uma visão intercultural da abordagem decolonial do saber e priorizar não só alunas/os e professoras/es de uma escola, mas quiçá esse material chegue a outras escolas e alunas/os.

A pesquisa foi dividida em três movimentos centrais, a saber: primeiro, a apropriação e discussão teórico metodológica do pensamento decolonial e sua contribuição com o debate do deslocamento temporal da tese de modernidade que contribuiu com a ideia de classificação de —raças e, conseqüentemente, com o entendimento de relações étnico-raciais no Brasil; segundo, a produção do material didático pedagógico para auxiliar na aplicação de conteúdos relacionados às relações étnico raciais e à educação antirracista. Finalmente o crivo de avaliação de meus pares para avaliar a aplicabilidade a qualidade do produto educacional/material didático.

O pensamento decolonial tem produzido contribuições acerca do deslocamento da modernidade como obra

de parte da Europa-Norte: França, Alemanha e Inglaterra, do século XV para o século XVIII. Esse deslocamento beneficiou grandes sociedades capitalistas e prejudicou outras, entre elas, Espanha e Portugal, bem como suas colônias na América Latina, o que influenciou diretamente na classificação dos povos.

Com o deslocamento da modernidade, além dos benefícios de cunho econômico e capitalista, os discursos como mecanismos de dominação e hegemonia do saber influenciaram diretamente no silenciamento e, especialmente, na subjugação e subalternização dos sujeitos —outros|| da América Latina.

Essa discussão aqui nos interessa sobre as questões raciais no sentido de que as teorias racistas e racializadas, que circulavam em solo brasileiro no período pós-abolição, expunham que os povos negros ou mestiços eram inferiores e incapazes. Assim, esse pensamento torna-se efetivo na mentalidade coletiva e está consoante com o que afirmamos de que os discursos hegemônicos silenciam e subalternizam sujeitos —outros.

A partir dessas conclusões feitas pela elite intelectual do país houve o processo de classificação e acrescento o conceito de categorização – processo de separação por categorias raciais – dos sujeitos históricos deste país que estava em processo de formação da nação.

Esse processo de categorização e classificação associado aos discursos de branqueamento/mestiçagem e de democracia racial silenciou os grupos racializados (negros e indígenas) no decurso de participação e construção democrática da nação.

Deste modo, o pensamento decolonial nos ajuda a compreender esse processo de subjugação, subalternização e silenciamento desses grupos.

Além disso, esse arcabouço teórico metodológico auxilia a pensar a raça como um construto social e com uma educação antirracista rompendo com pensamentos cristalizados e colocados como únicos nos currículos das escolas, a exemplo, a representação dos povos e culturas negras dentro dos documentos oficiais.

Esse instrumental se faz necessário para a compreensão de conceitos básicos para a discussão das relações étnico-raciais, como a classificação por raças. Essa categorização e classificação das —raças estruturou as sociedades colonizadas e influenciou no trato das questões raciais nessas sociedades.

Por isso, é muito importante que o/a professor/a discuta conceitos de raça, mestiçagem, racismo, mito da democracia racial, desembocando nas questões raciais que atravessam nossas práticas cotidianas imersas em uma sociedade racista, que nega

seu passado e seus atores sociais dos processos históricos, econômicos e sociais.

A partir do trato da história da África, da diáspora e da escravização de povos africanos e descendentes, lanço discussões e debates sobre a marginalização, estigmatização e silenciamento desses povos, a fim de munir professoras/es e alunas/os de ferramentas consistentes para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e solidária, que busca compreender e respeitar as diferenças raciais dos ambientes **que frequentam.**

LOCALIZANDO A TEMÁTICA, OS CONCEITOS E AS ABORDAGENS

Para trabalhar a temática das relações étnico-raciais no Brasil a partir de uma nova abordagem teórico-metodológica que nega e questiona os saberes então considerados verdadeiros e inquestionáveis, saberes esses eurocentrados, é preciso se posicionar para uma perspectiva.

Com o olhar de uma nova abordagem epistemológica e de concepção das especificidades, subalternidades e subjetividades dos sujeitos até então silenciados pela epistemologia eurocêntrica, essa perspectiva é a do pensamento decolonial.

Aportaremos em autores que não são do Grupo Modernidade/Colonialidade

e/ou pensamento decolonial, mas que caminham nessa assertiva, dentro de uma abordagem teórica-metodológica que também questiona os saberes e conhecimentos divulgados, os quais inferiorizam e marginalizam os negros e povos afro-brasileiros.

Esses pesquisadores abordam conceitos de raça, racismo, mestiçagem em estudos da temática das relações étnico raciais. Para entender o conceito de raça, racismo e seus derivados à brasileira, é preciso compreender os processos de dominação e exploração dos corpos determinados pelo processo de colonialismo.

Para isso, faz-se necessário o aporte teórico de Quijano (2000, 2005, 2007, 2009) que trabalha o conceito de colonialidade do poder, do saber e do ser, uma vez que para a demonstração inicial o conceito de colonialidade de poder é imprescindível, para que os mecanismos de segregação e marginalização funcionem. Somem-se a ele, Dussel (1993) e Mignolo (2007) com a contribuição das classificações fenotípicas para inferiorizar índios e negros, bem como Wallerstein (1990), com a noção de relações de poder do —sistema-mundo, e a contribuição da feminista Ballestrin (2012, 2017).

Outro teórico do pensamento decolonial é Grosfoguel (2009), que contribui com os conceitos de fronteira e o

lugar de fala epistêmico. Para o autor, é preciso distinguir esse lugar de fala epistêmico e lugar social, pois estar ao lado dos oprimidos não significa que se pense de igual lugar subalterno que os marginalizados, subjugados e silenciados da história estão.

O pensamento decolonial reconhece a contribuição de inúmeros pesquisadores de várias áreas e países que têm como objetivo romper com os privilégios de uns e o silenciamento de outros. Nessa assertiva, encontram-se pesquisadores brasileiros que não fazem parte do Grupo Modernidade/Colonialidade, mas deixam essa contribuição, de acordo com Costa e Grosfoguel (2016): [...] Intelectuais como Lélia Gonzáles, Beatriz do Nascimento, Sueli Carneiro, Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento, Clóvis Moura, para citar apenas alguns, pensam a condição do negro na sociedade brasileira a partir da experiência da diferença colonial. A partir do lugar epistêmico de negro nessa sociedade. (COSTA e GROSFOGUEL, 2016, p. 20).

Nesta perspectiva, pautamos em pesquisadores que possuem pensamentos coerentes para discutir conceitos que balizam nossas discussões sobre as relações raciais, dentre eles, Munanga (1996, 2000, 2005), Gomes (2001, 2002), Schwarcz (1993, 2012).

São de fundamental importância os conceitos de raça, racismo, mestiçagem, branqueamento, mito da democracia racial, os quais envolvem todo processo violento de subjugação e segregação dos povos

africanos e seus descendentes, relegando-os à marginalização social, econômica e cultural dentro da sociedade brasileira.

Uma vez localizada a temática relativa às relações étnico-raciais, tentando aproximar ao máximo das especificidades e subjetividades dos povos e culturas negras dos afrodescendentes silenciados na constituição do Estado brasileiro e marginalizadas até hoje pelos mecanismos criados por ele para classificá-los, hierarquizá-los e relegá-los aos espaços de pobreza e subalternização na sociedade brasileira, concebe-se o conceito de raça como estruturante do racismo.

Ao conceber o racismo como um fenômeno histórico, social, cultural, institucional e estrutural, é adequado considerar a formação e organização do Estado brasileiro e as formas como as questões das relações étnico-raciais foram colocadas, apresentadas e impostas à sociedade, a fim de que possamos lançar um olhar sobre as relações raciais praticadas, tanto em âmbito da sociedade em geral quanto em ambiente escolar.

No Brasil, a necessidade de eliminar o racismo, a desigualdade e outras formas de discriminações advindas da diferença feita pela etnia ou pela raça, só foram colocadas em foco de discussão nas décadas de 1980 e 1990, com a inserção de temas dos direitos humanos, principalmente após

a aprovação da Constituição Federal em 1988.

As garantias de tais direitos devem orientar a convivência entre os homens, protegendo os princípios de igualdade e liberdade. No entanto, o quadro de desigualdade é visível e evidencia a violação desses direitos, bem como a não promoção do respeito e valorização do ser humano.

A PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA: olhar sobre a construção das relações étnico-raciais

Discutir as relações étnico raciais no Brasil é percorrer um caminho conflituoso, pois há uma diversidade de conceitos e termos que, às vezes, causam discordância ao abordá-los a depender da área de conhecimento em que é estudado.

A temática das relações raciais no Brasil é tão tensionada por diferentes perspectivas, abordagens e ideologias, que é possível dependendo dos termos e conceitos usados, saber em qual corrente metodológica a interpretação será feita.

Nesta pesquisa interessa-nos as interpretações e abordagens decoloniais, que discutem questões preliminares a construção das relações étnico-raciais e do racismo. O arcabouço teórico e metodológico está baseado em pesquisadores brasileiros e latino-

americanos do pensamento decolonial. Muitos autores, tanto do pensamento decolonial quanto das abordagens multi e interculturais, concordam que é crucial a discussão sobre —raça.

Para tanto, partiremos da exposição da elaboração desse conceito e seus derivados para entender a construção das relações étnico-raciais no Brasil. Registra-se que concebemos o conceito de raça como uma construção social a serviço de mecanismos de classificação, segregação e silenciamento dos povos racializados (negros e indígenas).

Não se pode abordar o conceito de raça e racismo sem mencionar o violento processo de colonização, dominação, exploração e subordinação dos povos latino-americanos.

É nessa perspectiva de abordagens de sujeitos outros, de subjetividades e subalternidades, que apoiamos no pensamento decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) e afins. No decurso do tempo, as ciências naturais e, sobretudo, as ciências humanas içaram aportes teóricos que se incumbiram de justificar os violentos processos de dominação e exploração das colônias americanas.

Por exemplo, o conceito de raça que foi criado com o propósito de hierarquizar, ordenar, estruturar e classificar os fenótipos humanos, ficando os indígenas e negros na

base da pirâmide de representação das nuances de cores e valores.

É necessário analisar o conceito de raça e a sua utilização como instrumento de dominação e, conseqüentemente, de exploração, observando pelo prisma de princípios e mecanismos de classificação de superioridade branca e inferioridade negra. Para isso, é crucial superar a colonialidade do saber a que somos herdeiros, o que pressupõe pensar para além da exterioridade, a qual visa —interceder pelo colonizado, subjetivado, propondo uma —desobediência epistêmica e hegemônica.

Uma noção básica ao se fazer uma pesquisa é ter clareza de que nosso conhecimento é situado; falamos ou escrevemos a partir de um determinado lócus de enunciação. Portanto, a postura intencional das ciências modernas europeias de ocultar seu lócus de enunciação para legitimar-se neutra, absoluta e universal resultou na negação de outras formas de conhecimento.

Para compreender as origens da subalternização e marginalização de seres, é necessário se ancorar na concepção de —raçal e perceber como ela se torna central na utilização de mecanismos de classificação —superiores versus inferiores. Desta maneira, o construto —raça passa a ser um eficiente instrumento de dominação social edificado pela colonização.

Seguindo o instrumental teórico e metodológico do pensamento decolonial, é possível entender como o conceito de —raça e de —modernidade influenciaram na construção histórica do colonialismo e nos processos de dominação, exploração e classificação dos povos na época.

A Europa passou a ser o centro da história mundial a partir de fins do século XVIII e início do século XIX com a Revolução Industrial. Um ponto crucial da discussão que o pensamento decolonial busca refutar é a tese de que a Modernidade é uma obra da Europa (DUSSEL, 2009) e o lado mais escuro da modernidade, sendo o processo da colonialidade (MIGNOLO, 2017).

Desvendar a maneira pela qual a modernidade europeia se construiu no espaço e tempo, tornando-se a matriz colonial do poder, implica questionar quatro pilares básicos: a colonialidade do poder, cuja pedra angular é a noção de —raça que classifica e domina socialmente; o Estado como sistema de controle da coletividade; o capitalismo como o protótipo de exploração social e o eurocentrismo a forma de controle hegemônico das subjetividades e da produção de conhecimento (QUIJANO, 2002, p. 01).

O conceito de colonialidade nomeia a lógica da fundação e dos desdobramentos da civilização ocidental. De acordo com o autor, o conceito não pretende ser totalitário

e por ser a matriz colonial de poder, modernidade e colonialidade andam juntas, afirmando que:

[...] a modernidade é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a —colonialidade. A colonialidade, em outras palavras é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. (MIGNOLO, 2017, p. 2).

Por isso, a Europa vendo o cenário no início do século XIX interconectado pelo modelo econômico de capitalismo e uma diversidade de teorias e práticas políticas, resolve por meio da produção de conhecimento - de muitos filósofos iluministas - deslocar a modernidade para o século XVIII para celebrar suas vitórias e conquistas, assim como esconder, obliterar e silenciar os povos dominados e explorados pelos seus mecanismos de conquista.

Em consonância com este pensamento de mecanismo de justificativa e de silenciamento dos povos não europeus, Quijano (2009, p. 73) aborda o colonialismo como matriz mundial do poder, afirmando que:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma

classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2009, p. 73).

Quando Mignolo (2017, p. 2) diz que Quijano deu um novo sentido ao termo colonialismo, é porque ele cunha o termo — colonialidade do poder ou matriz colonial de poder, o qual se refere a uma estrutura de dominação/exploração, em que o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade.

Essa estrutura de poder é sustentada pelo domínio das forças e meios de produção — colonialidade do poder, pela hegemonia dos meios de produções de conhecimentos considerados universais e inquestionáveis — o eurocentrismo sustentado pela colonialidade do saber e as representações simbólicas dos seres dominadas pela colonialidade do ser.

Para o autor, o eurocentrismo não é uma perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas de todo conjunto dos educados sob sua hegemonia, consolidando-se o mito de que a Europa colonizou o resto do mundo.

Desde o século XVIII, sobretudo com o iluminismo, no eurocentrismo foi se

afirmando a mitológica ideia de que a Europa era pré-existente a esse padrão de poder, que já era antes um centro mundial de capitalismo que colonizou o resto do mundo, elaborando por sua conta, a partir do seio da modernidade e da racionalidade (QUIJANO, 2009, p. 75).

A teoria de Quijano sobre colonialidade propõe uma concepção da diferenciação colonial e epistêmica, em que a colonialidade do poder — matriz colonial do poder — transfere-se para o âmbito do saber, agindo para manter a hegemonia eurocêntrica como perspectiva superior do conhecimento — colonialidade do saber, a qual caracteriza-se pelo caráter universal da experiência histórica da Europa convertido em conhecimentos únicos e válidos, objetivos e universais para as outras sociedades do mundo.

É a modernidade/colonialidade que organiza na sua totalidade o tempo e o espaço do ponto de vista de suas próprias experiências, impondo suas especificidades histórico-culturais como padrão de referência — um devir -. Impõe o seu conhecimento e a sua produção como universal, sendo as outras formas de saber consideradas não só diferentes, mas primitivas e arcaicas.

Para justificar o violento processo de colonização, exploração e dominação aos povos não europeus, as teorias eurocêntricas, eurocentradas e deturpadas

se fizeram necessárias para impor sua hegemonia de matriz colonial não só do poder como também do saber e do ser a fim de parecer —normal os dispositivos violentos do colonizador.

A subjugação, que subcategorizou grupos sociais em grupos raciais biologicamente inferiores, permitiu a justificativa sobre o violento processo de dominação político, econômico, social e cultural de povos cerceados por essa classificação. Sem as práticas de categorização (separar, classificar por categorias), dominação e marginalização, não seria possível a colonização como ela foi realizada.

Era preciso despojar os povos dominados de suas identidades, inseri-los numa linha de tempo linear para ressignificá-los de atrasados, primitivos e inferiores com o objetivo de usurpar suas riquezas, terras e explorá-los. O conceito de raça na base das estruturas sociais implicou diretamente na divisão social do trabalho no mundo colonializado. Índios e negros foram submetidos à condição de inferioridade, relegados à servidão e escravidão, respectivamente.

Em contrapartida, as riquezas geradas com essa ação possibilitou à Europa se tornar o berço —geocultural, assumindo a hegemonia do capitalismo, como Quijano (2000, p. 199) afirma: [...] impor a ideia de —raça] na base da divisão mundial de

trabalho e de intercâmbio e na classificação social e geocultural da população mundial”.

O conceito de raça é socialmente construído para classificar numa hierarquia os grupos raciais e deixou marcas profundas no imaginário coletivo, o qual se materializou na discriminação racial, a qual relegou os povos negros e seus descendentes aos espaços mais inferiorizados da sociedade.

No Brasil não foi diferente, o conceito de raça construído socialmente com o mesmo intuito das teorias até aqui discutidas, esse conceito foi tão impiedoso quanto em outras nações, aliás, é preciso destacar que aqui no Brasil ele foi até mais perverso, pois se revestiu do mito da democracia racial para camuflar e escamotear suas sutilezas e atrocidades.

O decolonialismo, perspectiva epistêmica de estudos pós-coloniais, procura uma produção que rompa com essa hegemonia e deseja fundar um pensamento —outro que afirme a necessidade de mudar, assim com base em Walsh (2008) Silva & Santiago (2016) afirmam:

[...] mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação, inclusive no âmbito educacional. (p. 79).

É contra essa hegemonia que lutamos, para desconstruir esses saberes universais que inferioriza e subalterniza os conhecimentos e saberes dos diferentes povos que compõem a sociedade brasileira.

Pautadas em uma teoria que nos ajuda a pensar essa desconstrução propus esse produto educacional/material didático, espero contribuir com essa discussão e debate que considero extremamente importante para pensarmos uma educação antirracista e uma sociedade mais justa que respeita e valoriza os povos negros e afrobrasileiros. (CÉSAIRE, 1978, p. 17) questiona em forma de afirmação, como a colonização desciviliza o colonizador, embrutecendo-o, degradando-o e despertando os instintos ocultos da cobiça, da violência, do ódio racial e o relativismo moral.

Reconhecer a existência do racismo não é suficiente para a busca de combate a ele, é necessário além do diálogo o auto questionamento, para não cair no senso comum de que existe racismo, sem racistas, esse modelo de falsa harmonia já foi exportado para o mundo de um Brasil de democracia racial, ele precisa ser quebrado, repensado, rediscutido para que cada um assuma seu papel neste combate, para não cairmos no que Aimé Césaire afirma:

funcionamento suscita, é uma civilização decadente. Uma civilização que prefere fechar os olhos aos seus problemas mais cruciais, é uma civilização enferma. (CÉSAIRE, 1978, p. 13)

É pensando nessa perspectiva de —desembrutecer|| os pensamentos, as atitudes e práticas racistas e preconceituosas que propomos esse produto educacional/material didático, na tentativa de ajudar resolver problemas tão estruturais em nossa sociedade, esse material tem a humilde proposta de debater, questionar, refletir e discutir questões relacionadas às questões raciais

Em ambiente escolar pedimos desculpas, pois muitas coisas que combatemos ainda aparece sendo reforçada em nossa escrita por causa da nossa formação eurocentrada.

BOA LEITURA!

Uma civilização que se revela incapaz de resolver os problemas que o seu



Fonte: Vecteezy. Disponível em: <https://22dj.short.gy/sENwH3>. Acesso em: 16 mar. 2021.



Fonte: Kaya Del Mar. Disponível em: <https://22dj.short.gy/TE0u6L>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MÓDULO DE APRENDIZAGEM 1: LOCALIZANDO O CONTINENTE AFRICANO, ANALISANDO SUA INFLUÊNCIA



Fonte: Disponível em: <https://22dj.short.gy/DHzPXR>. Acesso em: 16 mar. 2021.

CONVERSA INICIAL

A história da humanidade é inseparável da história da África. Lima e Souza (2006, p. 70) afirmam que “[...] a África é o berço da humanidade, lá surgiram as primeiras formas gregárias de vida dos homens e mulheres no nosso planeta”. Os/as nativos/as africanos/as relacionaram-se aos/às habitantes de outros continentes e seus conhecimentos circularam pelo mundo.

Para compreender as relações étnico-raciais no Brasil, é preciso entender o entrelaçamento¹⁰ da história da África, dos/as africanos/as e seus descendentes na formação da história do país.

A diáspora de negros/as africanos/as para vários cantos do mundo representou o mais volumoso e violento processo de tráfico de pessoas para serem escravizadas. O fenômeno diaspórico, que alguns nomeiam de “tráfico negreiro”, é o processo em que homens e mulheres africanos/as

foram trazidos para o Brasil e as Américas do Sul, Central e do Norte, bem como levados para alguns países da Europa para serem escravizados.

É necessário fazer a distinção entre pessoas “escravizadas” e “escravos/as”. Kilomba (2019, p. 20) diferencia os referidos termos, sendo que escravizada/o¹¹ descreve um processo político ativo de desumanização, enquanto que escrava/o descreve um estado de desumanização como se fosse a identidade natural das pessoas que foram escravizadas.

A chegada dos cativos representou na história um longo e doloroso processo; no Brasil, foram mais de três séculos de tráfico Atlântico. Esse processo de contato permanente, cruel e sistemático com a África transformou-se num ir e vir de pessoas, um negócio lucrativo e passou a fazer parte dos processos econômicos¹² de ambos os lados.

¹⁰O termo entrelaçamento é com base nas concepções de Shalini Randeria (2000), citado por: COSTA (2006, p. 121), que cunha o conceito de “histórias partilhadas” e “modernidade entrelaçadas” que busca de um lado expressar a interdependência e a simultaneidade dos processos de constituição das sociedades contemporânea, destacando a dicotomia cingida das intersecções históricas nas representações modernas. O termo “partilhado” trata-se de histórias compartilhadas e divididas em sua apresentação e representação. A autora não busca ofuscar as assimetrias de poder, nem que tudo se entrelaça na mesma medida e proporção, mas contextualizar as transformações interdependentes no mundo dando sentido às assimetrias e às

desigualdades construídas no interior da história moderna.

¹¹ Utilizaremos o termo escravizado/a sem omitir que há escravizadores cruéis e desumanos.

¹² É preciso destacar aqui que os interesses não eram apenas econômicos, mas políticos, sociais e ideológicos na imensa teia de classificação e categorização dos povos entre humanos e não humanos, pois a servidão e a escravização dos povos já aconteciam em África. Porém, a escravização de pessoas elevados à categoria de atividade comercial, tratados como objetos e mercadorias tomou essa proporção a partir dos interesses ideológicos de classificar entre superiores e inferiores. Sobre isso ler: Pereira (2014, p. 27).

A esse fenômeno histórico nomeia-se de Diáspora Africana que, segundo Lima e Souza (2006),

Africanos e afrodescendentes foram espalhados pelo mundo, contra suas vontades, retirados de suas aldeias, cidades, de suas famílias e de sua terra natal. Não carregavam consigo nada além de si próprios – seus corpos, suas tradições, suas memórias. (LIMA e SOUZA 2006, p. 71)

A partir da afirmação de Lima e Souza (2006), é possível concluir que as culturas¹³ de matrizes africanas estão presentes em diferentes sociedades espalhadas pelo mundo. Nós educadoras/es precisamos conhecê-las para divulgá-las, tornando-as conhecidas, valorizadas e respeitadas.

Para discutir o fenômeno da Diáspora africana, é imperioso abordar a seguinte questão: alguns estudos e pesquisas consideram esse fenômeno apenas em relação ao afastamento geográfico, deslocamento geográfico de desterritorialização e corpóreo, com fins comerciais de populações africanas para escravização, esquecendo-se de que a

diáspora significou um movimento de consequências simbólicas e culturais.

Somente pela inserção¹⁴ de pensamentos de intelectuais negros como W. E. B. Du Bois, Richard Wright, Martin Delany, Frederick Douglas, Edward Blynden com as discussões sobre modernidade e dispersão africana e judaica, é que por meio da reelaboração de narrativas oficiais, via relatos antieurocêntricos, a noção de “diáspora” ganha novos significados.

Nessa nova perspectiva de perceber o fenômeno diaspórico, Gilroy (2001) diz que a diáspora é um lar fluido, um processo de desterritorialização que estabelece o “entre lugar”, de reconstrução de identidade pelo sujeito diaspórico africano, daí a nova noção de diáspora¹⁵.

Assim sendo, o fenômeno da diáspora não se refere apenas ao passado de angústia e sofrimento dessas populações africanas, mas uma categoria que explica o presente, enfatizando a extensão do rico patrimônio cultural construído e deixado como legado, que precisa ser positivado.

Porém, para o debate sobre a diáspora, é preciso acrescentar uma

¹³ Cabe ressaltar que a disseminação dessas culturas foi uma vitória dos/as africanos/as, porque as estratégias de apagamento dessas tradições e memórias foram inúmeras.

¹⁴ Quanto a esse assunto ler: *Diáspora como movimento social*: implicações para a análise dos movimentos sociais de combate ao racismo (REIS, 2010, p. 39-45).

¹⁵ Os intelectuais diaspóricos, cujas identidades se tornaram múltiplas e híbridas, assumiram um papel importante no desenvolvimento dessa nova abordagem, na medida em que passaram a pontuar a identidade de diáspora como uma formação que abarca a reconstrução identitária pelo jogo da semelhança e da diferença. (REIS, 2012, p. 31).

discussão pertinente, em que, de acordo com Reis (2010, p. 40-41), o fenômeno diaspórico ocorreu em três etapas. A primeira, no século XVI e XVII, que a autora denomina como resultado forçado de africanos e seus descendentes a diversos locais (entre eles a América), motivados pela escravidão e pelo tráfico negreiro pelo Atlântico. A segunda é decorrente dos processos de colonização e descolonização dos séculos XIX e XX, considerado um deslocamento voluntário de emigrantes da África para a Europa e América em busca de melhores condições de emprego e conhecimento. A terceira e a última citada pela autora é o deslocamento de signos provocados pelo circuito de informação tecnológico/eletrônico possibilitado pelos filmes, discos, modas, cabelos, *slogans*, ritmos etc. Essa última permite o reconhecimento de deslocamento de ideias, atitudes, sons, imagens, ideologias, signos culturais e político para o mundo. Esse é o momento atual da diáspora que possibilita trocas e recriações em várias dimensões.

Aqui interessa que os/as professores/as saibam os processos históricos, expliquem aos/as alunos, enfocando a última etapa como uma visão afrocentrada, não só como sofrimento, mas como resistência e, acima de tudo, como troca e influência na cultura brasileira.

FIQUE ATENTA/O!

A África é o segundo continente em número populacional, representa cerca de um sétimo da população do mundo, dividida em 54 países (o continente africano possui o maior número de países). São onze línguas oficiais além dos dialetos locais, sendo o Zulu a língua mais falada. Cinco países também foram colonizados por Portugal, falam o português, a saber: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Estudos apontam cinco grandes famílias linguísticas na formação dos idiomas do continente africano: afro-asiático, nilo-saariana, khoisan, austronesia e niger-cordofoniana – esta última se dividiu em troncos linguísticos, que se segmentaram em idiomas, um desses troncos é o banto, trazido por homens e mulheres africanos/as escravizados/as para o Brasil, contribuindo com muitas palavras para o português brasileiro, - estas por sua vez se misturaram ao português local e são chamadas “línguas crioulas” (PEREIRA, 2014, p. 15).

É preciso que esclarecer que o continente africano tem uma história, a qual é desconhecida por muitos/as estudiosos/as, inclusive das próprias humanidades, que viam a África como um continente perdido num passado selvagem.

Na luta contra o racismo surgem várias abordagens, categorias e conceitos, sendo um dele o de negritude, que surgiu

para dar sustentação à luta contra o racismo. De acordo com CÉSAIRE (2010), negritude é um dos conceitos mais revolucionários da contemporaneidade surgido no mundo negro, tanto para definir os contornos culturais, políticos e psicológicos, como para determinar parâmetros de luta contra o racismo. E certamente o conceito que positivou as relações raciais no século XX graças à contribuição de pesquisadores e intelectuais negros como Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor e Leon-Gontran Damas.

A visão estereotipada do continente africano é uma imagem construída e divulgada no período colonial – final do século XIX até meados do XX, portanto eurocêntrica, na tentativa de justificar o infame comércio de pessoas para escravizar no longo processo de tráfico atlântico e, posteriormente, para legitimar a continuidade da colonização.

Essa visão eurocentrada nega ao continente africano¹⁶ o direito à sua história e aos/às africanos/as o direito de serem cidadãos, tornando-os/as objetos de dominação, subjugados/as à escravização, silenciando seus costumes e traços de suas culturas. De posse da noção de que o continente africano tem uma história marcada por lutas, conflitos e pela

diversidade de línguas, culturas e etnias, desconstruímos alguns conhecimentos naturalizados em nossa formação acadêmica e é preciso levar em consideração que essa formação tem suas defasagens.

O/a professor/a poderá pesquisar textos¹⁷ que as/os auxiliem no trato do conteúdo. Porém, é preciso que tenham clareza de que para trabalhar o tempo passado com crianças pequenas, notório levar em consideração quatro elementos fundamentais apontados por Ki-Zerbo (*apud* Lima e Souza 2006, p. 78-79), a saber: *interdisciplinaridade* - buscar o auxílio de outras disciplinas para entender as conjunturas e processos; *apresentar a história do ponto de vista africano* – para desconstruir a visão estereotipada e eurocêntrica; *apresentar a história dos povos africanos em seu conjunto* - não tratar o conteúdo de forma simplista e homogênea, mas afirmar a diversidade e pluralidade do continente africano e, finalmente, *evitar o factual* - contar a história contextualizada no tempo e no espaço, evitando eventos dissociados que prejudicam a aprendizagem crítica dos/as alunos/as.

¹⁶ sobre a imagem totalizante embora demonstrando suas diversidades ler: RATTS, A. Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.

São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

¹⁷ Sugerimos dentre outros: LIMA e SOUZA (2006).

POVOS AFRICANOS: Colonialismo e a Hegemonia do Saber

Muitas pessoas ainda associam o continente africano apenas a pontos negativos, embora haja um grande esforço de muitos pesquisadores da área da História, dentre outras, que buscam apresentar outros lados dessa moeda. Essas representações estão cristalizadas no imaginário popular e insistem em permanecer.

Entretanto, nessa questão é preciso atentar para algo que vai além da mera despreensão de uma construção de representação negativa para justificar uma situação de domínio de povos sobre outros. Necessita-se atentar para a significativa construção e produção de conhecimentos que nega e deserdá epistemologias de conhecimentos que estão situadas às margens, na periferia do ocidente.

Mignolo (2005, p. 75) afirma que a modernidade e a colonialidade são faces de uma só moeda. É a partir da colonialidade que a Europa passa a produzir um modelo de ciência, convencionalmente chamado de “ciência cartesiana”, que torna-se único, universal e objetivo. Esse modelo constrói conceitos e bases para se sustentar, dentre eles, negam conhecimentos e saberes de povos não europeus e produz o racismo epistêmico da geopolítica do conhecimento.

Seguindo esta linha de pensamento, Quijano (2007, p. 93) usa os termos colonialismo e colonialidade. Para o autor, eles se complementam, mas são distintos, uma vez que o colonialismo é um padrão de dominação e exploração, cujo autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho estão sob controle de sedes centrais em outra jurisdição territorial. Já a colonialidade é mais profunda e duradoura,

Embora os processos de colonialismo tenham chegado ao fim, a colonialidade foi forjada dentro dele. Deste modo, se enraizou para além das imposições política, militar, jurídica e administrativa. Tanto que, Maldonado-Torres (2007, p. 131) afirma:

A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Quijano (2007) diz que houve dois processos históricos no século XVI. Um é o de codificar a ideia de raça, diferenciando conquistadores de conquistados e o outro é o de estruturar o controle do trabalho, dos recursos e dos produtos com base no primeiro. Desta maneira, Quijano (2005) propõe o conceito de “colonialidade do

poder”, que é uma alusão à estrutura de dominação que a América, África e a Ásia sofreram pelo processo de colonização (colonialismo) de nações europeias.

Essa invasão do imaginário insere no mundo colonizado o *lócus* do colonizador. Aqui adentra-se na ideia que iniciou esse texto sobre a representação do continente africano rodeado de estereótipos pejorativos, estigmatizados e deturpados.

A ciência cartesiana não tinha interesse em divulgar nem reforçar os saberes dos povos da “periferia”, dos povos não europeus. Pelo contrário, para justificar o duro e longo processo de dominação, violência, subjugação, marginalização, silenciamento e subalternização “desses povos”, os conhecimentos eurocêntricos divulgaram uma visão deturpada e deteriorante dos povos que conquistaram, catequisaram, categorizaram e classificaram como inferiores.

É preciso que o/a professor/a discuta com seus alunos que a violência presente no conteúdo e no tratamento aos homens e mulheres africanos trazidos para serem escravizados no Brasil, é uma violência imposta pelos povos europeus, os colonizadores. Ademais, fazia parte do mecanismo de ideologia para enfraquecer e inferiorizar os povos da diáspora.

A África, um continente que também caiu nas garras dos “povos europeus”, teve sua história negada e

relegada na “grande História da Humanidade”, produzida a partir das grandes descobertas. Essas significaram o enriquecimento de alguns povos e o esfacelamento de outros, a classificação dos povos superiores e dos inferiores.

Pelo estudo da historiografia, sabe-se que até chegar à aprovação dessa lei, a nº 10.639/08, houve toda uma dinâmica social, cultural da sociedade brasileira encampada especialmente pelo Movimento Negro Unificado, demais organizações sociais tanto em nível político, quanto econômico, social e cultural para chegar ao aparecimento do preconceito racial como crime no texto constitucional de 1988.

Foi buscando a valorização e respeito pela divulgação da História e das Culturas de africanos/as e afro-brasileiros/as que algumas entidades, organizações e sujeitos históricos encamparam a luta pelo reconhecimento da ancestralidade de homens e mulheres africanos/as através da aprovação da lei que ampara a obrigatoriedade do ensino nas escolas brasileiras.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 que obriga a inclusão em seus currículos do ensino da História da África, dos africanos e sua contribuição para a sociedade brasileira em todas as escolas públicas e particulares em nível fundamental e médio, representa para a educação brasileira a grande possibilidade

de uma educação antirracista, que não admite o racismo nas estruturas da sociedade e que discute, combate e busca construir uma sociedade justa, valorizando suas origens enraizadas na História do continente africano.

Para isso, é que foi feito o embasamento no aporte teórico do Grupo Modernidade Colonialidade, dentre outros pesquisadores de linhas teóricas que comungam dessa mesma assertiva. a fim de descortinar as histórias subalternas silenciadas há séculos.

CONCEITOS IMPORTANTES

Afro-brasileiros: adjetivo usado para referir-se aos descendentes de africanos com nacionalidade brasileira.

Comércio Atlântico: segundo LIMA e SOUZA em *História da África: temas e questões para a sala de aula* (2006, p. 26), tratase de longo processo de migração forçada da história da humanidade, em que aproximadamente 4 milhões ou mais foram trazidos para o Brasil. Ou seja, quase a metade dos africanos escravizados foram trazidos para trabalhar no país: plantar gêneros alimentícios e produtos agrícolas de exportação (cana-de-açúcar, tabaco, algodão, cacau e café); extrair ouro e diamantes das minas; carregar tudo o que fosse necessário; construir casas, igrejas e

ferrovias; abrir e pavimentar ruas. E ainda para ensinar várias técnicas produtivas e remédios para a população brasileira. Enfim, além da sua força de trabalho, os africanos trouxeram sua civilização, conhecimentos e saberes.

Classificação racial: a classificação racial da população e a associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago e não assalariado do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam obrigados a trabalhar em benefício de seus amos (QUIJANO, 2005, p. 120).

Escravizados x escravos: conforme Kilomba (2019, p. 20), **escravizado** descreve um processo político ativo de desumanização e **escravo** descreve um estado de desumanização como se fosse a identidade natural das pessoas que foram escravizadas.

Etnicidade: é a condição de pertencer a um grupo étnico. É o caráter ou a qualidade de um grupo étnico que se autodenomina comunidade.

Etnocentrismo: tendência de alguém tomar a própria cultura como centro exclusivo de tudo e pensar o outro apenas a partir de seus próprios valores e categorias.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O Local Da Cultura**. Tradução: ÁVILA, Myriam; REIS, Eliana Lourenço de Lima; GONÇALVES, Gláucia Renate. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017:** desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017. 87 p.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

GILROY, Paul. 2001. **O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência**. São Paulo/Rio de Janeiro, Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 427 p.

LIMA e SOUZA, Monica. História da África: temas e questões para a sala de aula. In: **Cadernos Penesb**. Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira-FEUFF, n. 07, nov. 2006. Rio de Janeiro/Niterói, Quartet/EdUFF, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-

GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial:** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

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: 2005, p. 71-103.

PEREIRA, Amílcar Araújo (Org.). **Educação das relações étnico-raciais no Brasil:** trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. Brasília, Fundação Vale, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 201-246.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSGOQUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.

RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

REIS, Marilise L.M. dos. Diáspora como movimento social: implicações para a análise dos movimentos sociais de combate ao racismo. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, vol. 46, n. 1, p. 37-46, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://22dj.short.gy/treRxh>. Acesso em: 03 mar. 2021.

REFERÊNCIAS IMAGENS

Capa Principal:

AFRICAN TRIBAL TOTEM. Disponível em: <https://22dj.short.gy/8KPyPh>. Acesso em: 29 set. 2020. Adaptada por BORGES.

Sumário:

VECTORSTOCK. Disponível em: <https://22dj.short.gy/AC0nJv>. Acesso em: 16 mar. 2021. Adaptado por BORGES.

FREEPIK. Disponível em: <https://22dj.short.gy/f0x9VW>. Acesso em: 16 mar. 2021. Adaptado por BORGES.

FREEPIK. Disponível em: <https://22dj.short.gy/1EHmAd>. Acesso em: 16 mar. 2021. Adaptado por BORGES.

OFICINA 1 DO MÓDULO 1

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Introduzir noções básicas sobre a história da África e alguns aspectos culturais.	Aspectos históricos da cultura africana.	Identificar se os/as estudantes tem noção que a história da África é parte indissociável da história da humanidade.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ As questões históricas relativas às migrações.
- ✓ O trabalho e a sustentabilidade da comunidade.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ↳ O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo.
- ↳ A sobrevivência e a relação com a natureza.

HABILIDADES

- ↳ (EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
- ↳ (EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função,

seu uso e seu significado. O tempo como medida.

- ↳ (EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Relatar o que sabe sobre a África.
- ✓ Compreender o fenômeno da *diáspora africana*: africanos/as e afrodescendentes foram espalhados/as pelo mundo contra sua vontade.
- ✓ Localizar o continente africano no mapa político.

METODOLOGIA

Iniciar a atividade com o vídeo da música *Normal é ser diferente – Grandes pequeninos*, disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq_XJrg (3min50s), acessado em 29 set. 2020. A música aborda a aceitação das diferenças, do respeito e da amizade.

- ↳ Conversar sobre a música e o que cada um destaca sobre o vídeo;
- ↳ Falar como os amigos e grupos familiares são diferentes.

↳ Perguntar às/aos alunas/os: **O que você pensa, quando ouve a palavra “África¹⁸”? “África” significa o quê?**

(OBS: verificar se o/a aluno/a tem noção de África como continente e quais aspectos vão destacar ao ouvir a palavra). Registrar no quadro as respostas dadas pelos alunos.

Em seguida, apresentar o vídeo *A África que nunca vimos ou que ninguém nos mostra* disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3vllE0-Xuo0&t=3s> (5min43s), acessado em 29 set. 2020.

✓ Logo após, conversar com os/as alunos/as sobre o vídeo e o que chamou a atenção deles, questionando:

➤ Alguma das imagens apresentadas no vídeo é familiar ou você já conhecia?

➤ O vídeo ressalta a importância do continente africano para a história da humanidade. Que fato é esse?

➤ O título do vídeo *A África que nunca vimos ou que ninguém nos mostra* trata de qual África?

➤ O que você entendeu sobre frase final do vídeo: “Um povo que não conhece a sua história e a sua cultura é como uma árvore sem raiz” (Marcus Mosiah Garvey)?

Além disso, falar com os/as alunos/as se as suas impressões sobre a África têm semelhança com o que foi apresentado no vídeo.

Depois das primeiras análises sobre o continente africano, dialogar com os/as alunos/as sobre a História da África, com base no texto de Mônica Lima e Souza, retirado do livro *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula*¹⁹, organizado por Amilcar Araujo Pereira (2014, p. 10-30).

Após essa introdução teórica com base no texto citado, utilizar os seguintes materiais didáticos para apresentar o continente africano:

✓ Mapa-múndi (planisfério) e o globo terrestre para localizar o continente africano;

✓ Pedir aos alunos para localizar no mapa os países que tem o português como língua oficial: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial.

¹⁸ Para que você professor/a tenha argumentos sobre o estudo do continente africano demonstrando suas diversidades, bem como do processo diaspórico e do conceito de “quilombo”, leia: RATTIS, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

¹⁹ Você pode encontrar a obra no link: <https://22dj.short.gy/QR6HRg>. Acesso em: 15 dez. 2020. Além disso, nas páginas sugeridas para leitura de embasamento têm outras sugestões de atividades.



Fonte: Disponível em: <https://22dj.short.gy/iTqcHU>. Acesso em: 29 set. 2020.

Além disso, o/a professor/a deverá discorrer com os/as alunos/as sobre a diáspora e o processo de chegada dos negros no Brasil.

PRODUTO

Diálogos e conversas informais em rodas de conversa.

RECURSOS

- Notebook, televisão e cabo HDMI para reproduzir o vídeo e a música.
- Planisfério (mapa-múndi).
- Globo terrestre.

AVALIAÇÃO

Analisar participação, envolvimento e respeito às opiniões dos colegas.



Fonte: Etsy. Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/pMMq1D>. Acesso em: 29 set. 2020.

Como sugerido por Ki-Zerbo (*apud* LIMA e SOUZA, 2006, p. 78-79) sobre os quatro elementos fundamentais para o ensino de História, é essencial que se destaque dois deles no trato a esse conteúdo, a saber: interdisciplinaridade - o diálogo com várias disciplinas para contribuir com o estudo da História da África, história do ponto de vista dos africanos em seu conjunto, evitar o factual.

Nesse sentido, buscar o apoio de outras disciplinas e áreas de conhecimentos (Geografia, Arte, Língua Portuguesa, Literatura) que podem auxiliar os/as alunos/as no estudo dessa temática, fugindo de explicações que priorizam os fatos históricos sem enfatizar o contexto histórico, político, econômico, cultural e social.

É interessante recuperar todo processo histórico²⁰, desde a África como berço da humanidade, as críticas à pré-

²⁰ LIMA e SOUZA (in: PERREIRA 2014 - Educação das relações étnico-raciais no Brasil:

trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula).

história, a história antiga da África, desmistificando a visão eurocêntrica da história do Egito²¹, como se ele fizesse parte do “mundo oriental”, sem privilegiar sua ligação com as terras do sul africano, a expansão banto, o comércio do Islã, a formação do mundo atlântico e o tráfico de escravizados/as.

O texto da autora Mônica Lima e Souza (*apud* PEREIRA, 2014) traz algumas orientações dos cuidados importantes para refletir ao ensinar os conteúdos da história da África além de pontos para constante atenção do/a professor/a.



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/887TCB>. Acesso em: 29 set. 2020.

A obra sugere outras atividades para trabalhar a “História da África”, “História dos/as negros/as no Brasil”, “Relações étnico-raciais na história e no Brasil” e “Educação étnico-raciais no cotidiano escolar”. Nela há uma infinidade de indicações de atividades para serem

²¹ A oficina 4 do módulo de aprendizagem 7 trabalha a questão do embranquecimento dos povos egípcios.

aplicadas na sala de aula, inclusive outras formas de trabalhar o mapa da África.

OUTRAS SUGESTÕES

✓ Dividir a turma em grupos para pesquisar sobre animais, climas, relevos e vegetações da África.

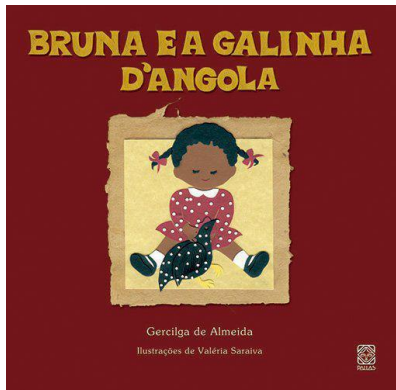
✓ Pesquisar sobre os países que usam o português como língua oficial, a saber: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial²² e fazer uma produção textual sobre suas descobertas.

✓ Fazer o levantamento populacional de cada um dos países falantes do português (registrar os números por extenso e fazer a decomposição no quadro de valores), fontes de economia, características culturais e confeccionar a bandeira de cada país.

DESTAQUES E CURIOSIDADES

Assistir ao documentário *Tombuctu, a cidade dos livros* (<https://www.youtube.com/watch?v=mMlzLDkGVRo>. - acesso em: 29 set. 2020), o qual ajuda a desmistificar a história de África atrasada e selvagem, mostrando o grande fluxo de comércio e a importância da cultura letrada para esse povo, desde tempos remotos.

²² Adotou o português como língua oficial, recentemente, conforme o site: <https://escolaeducacao.com.br/mapa-da-africa>. Acesso em: 22 fev. 2021.



Fonte: Imagem disponível em:
<https://22dj.short.gy/BTtyeF>. Acesso em: 29 set. 2020.

Árvores, flores, frutas e bichos – todos têm sido símbolo desde que o mundo é mundo. Seja a macieira com sua maçã inicial, seja a galinha d'angola espalhando terra para dar firmeza ao chão – todos têm representado a reverência de tempos, antigos e modernos, aos primeiros passos da raça humana. Os negros que foram trazidos da África contra a sua vontade, há muitos anos, e aqui participaram como brasileiros, intimamente, do esforço de fazer do Brasil uma nação, trouxeram com eles suas tradições que se tornaram tradições do Brasil como um todo. Louve-se Gercilga de Almeida por haver escolhido a bela imagem da galinha d'angola para com ela contar, a crianças e adultos, a história de como a terra ficou segura – e de como Bruna e suas amiguinhas da grande aldeia chamada Terra se afeioaram à Conquém, na beleza de sua pele escura pintada de pequenas bolas brancas.

Autora: Gercilda de Almeida
 Ilustradora: Valéria Saraiva
 Editora: Pallas Editora
 Ano: 2000

Link: Disponível em:
<https://22dj.short.gy/57edHZ>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SITES DE APOIO

- ✓ <http://www.acordacultura.org.br/>. (Acesso em: 29 set. 2020).
- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=YhVGbrFqsT4>. (Acesso em: 29 set. 2020).
- ✓ <https://br.pinterest.com/miguelguerralan/hist%C3%B3ria-africana/>. (Acesso em: 30 set. 2020).
- ✓ <http://www.fjmangabeira.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Livro-Curso-de-Formacao-Politica-Negritude-Socialista-Modulo-I.pdf>. (Acesso em: 30 set. 2020).

SUGESTÃO DE MÚSICA

- ✓ *África* – composta por Sandra Peres, Paulo Tatit e Arnaldo Antunes e interpretada pelo grupo musical Palavra Cantada
 (<https://www.youtube.com/watch?v=yGv47mv7874> - acesso em: 14 set. 2020).

SUGESTÃO DE OBRAS LITERÁRIAS

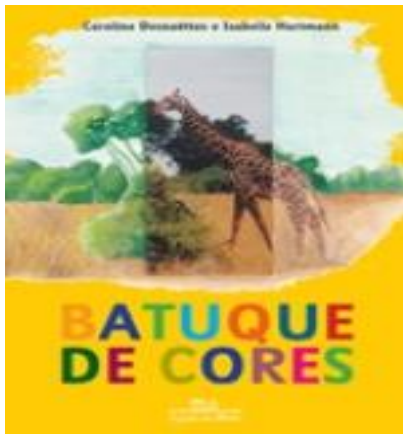


Fonte: Imagem disponível em:
<https://22dj.short.gy/M51KuM>. Acesso em: 11 set. 2020

✓ Links com planos de aula:

a) <https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-video-livro-bruna-e-galinha-dangola/> (Acesso em: 30 set. 2020).

b) <https://professoraivaniferreira.blogspot.com/2015/05/blog-post.html?m=1> (Acesso em: 30 set. 2020).



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/XPveia>. Acesso em: 11 set. 2020.

A menina Fatou adora ouvir as histórias que seu avô conta sobre a grande viagem que ele fez pela África. Ao ouvi-las, o leitor irá percorrer estradas, caminhar à sombra das florestas, passar pelos mercados e descobrir uma África plena de cores. Com um itinerário que cobre dezesseis países - Senegal, Mali, Burkina Fasso, Guiné, Costa do Marfm, Gana, Benin, Nigéria, Chade, Etiópia, República Centro-africana, Camarões, República Democrática do Congo, Zâmbia, República do Congo e África do Sul -, este livro apresenta uma visão sensível e artística da África.

Autor: Isabelle Hartmann
 Ilustrador: Caroline Desnoëttes
 Editora: Cia das Letrinhas

Link: Disponível em: <https://22dj.short.gy/PvIZZR>. Acesso em: 20 set. 2021.

✓ *História com personagens negras*, Link: <https://22dj.short.gy/SSFpKb> (Acesso em: 30 set. 2020).

✓ *Meninas negras* de Madu Costa. Desenho animado de Rubem Filho. – Conta a história de três meninas negras, Mariana, Dandara e Luanda, cada uma delas gosta de sua cor e da história de suas ancestralidades. Link: <https://22dj.short.gy/JtZrvc>. (Acesso em: 25 mar. 2021).

OFICINA 2 DO MÓDULO 1

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Perceber que o conceito de raça é uma construção social elaborada como mecanismo de classificação dos povos.	Origem das raças humanas.	Observar se os/as estudantes tem noção dos interesses por trás da classificação das pessoas em raças.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos.
- ✓ A comunidade e seus registros.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

↳ O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.

↳ A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço.

HABILIDADES

↳ (EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo,

desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).

↳ (EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

↳ (EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

✓ Compreender que algumas mudanças e permanências presentes em nosso cotidiano estão diretamente ligadas às questões sociais, econômicas e ideológicas.

✓ Relacionar as grandes transformações na história da humanidade ao desenvolvimento da noção de capital (acúmulo de capital).

✓ Perceber que a busca por acúmulo de riquezas beneficiou algumas nações e prejudicou outras.

✓ Compreender que a classificação das pessoas em raças diferentes é uma construção social, visando dominação e ganhos econômicos.

METODOLOGIA

Para iniciar a oficina, pedir que os/as alunos/as ouçam a música *Ninguém é igual a ninguém* (legendado), disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=JCiat8biDFM&t=28s> (Acesso em: 22 fev. 2021).

Falar sobre as diferenças e a valorização delas, principalmente em relação às étnico-raciais, explicando que elas estão em todos os lugares e é preciso respeitá-las.

Em seguida, questionar aos/as alunos/as, se conhecem a origem da ideia de diferente. Esperar que eles lancem hipóteses, se necessário registrar no quadro branco.

Para ficar clara a ideia de diferente, é preciso iniciar uma discussão sobre a classificação dos povos em superiores e inferiores, que começa com a colonização dos continentes e a busca incessante pelo acúmulo de capital. Alguns países chegaram primeiro nesse esforço, que chamamos de “Grandes Navegações” no século XV e XVI. Portugal e Espanha (posteriormente, Inglaterra, Alemanha, França etc.) estavam nessa disputa pelo domínio de riquezas e terras para colonizar e explorar metais, matérias-primas e mão de obra barata.

Porém, o que eles não esperavam (ou talvez sim) era que existia no “Novo Mundo descoberto” um ciclo de vida que fluía independente de suas vontades. Quando eles se depararam com organizações, a exemplo: Egito, Mesopotâmia, Grécia e outras nações – algumas já haviam desaparecido, mas deixaram uma herança incomparável à humanidade – a solução foi através de

discurso filosófico, ideológico e religioso (o Iluminismo com seus pensadores colaborou) justificar seu violento processo de subjugação dos povos, classificando-os entre “superiores x inferiores”. O discurso a circular afirmava que o “novo Mundo” precisava ser colonizado, os nativos (indígenas) como os cativos (negros escravizados) não possuíam alma, eram comparados a animais, assim como, tantos outros discursos racistas principiaram a ser disseminados.

Enquanto o discurso circulava, o domínio, a subalternização, a subjugação e o silenciamento aconteciam de formas brutais. A escravização dos povos “racializados” (indígenas e negros) era parte de um plano imperial para dominar e subjugar os povos. Lançar o discurso de classificação dos povos para justificar o doloroso e horrível processo de exploração das terras colonizadas era a forma de convencer a povos brancos e não brancos de que a Europa era superior e os povos brancos possuíam mais inteligência para dominar os bens produzidos. Então, dá-se o começo ao longo processo de captura e escravização dos povos africanos em solo brasileiro.

Portanto, retomar a ideia de diferente relacionando-o com a ideia de raça, que é uma forma de classificação dos povos, pois não existe raças diferentes, é uma construção social. O uso político das

diferenças para subjugar e silenciar os povos racializados.

Após essas ideias iniciais perguntar aos/às alunos/as, se o que foi exposto pelo/a professor/a tem a ver com as hipóteses deles (esperar a participação deles).

FAZER A LEITURA DO TEXTO

Parte V: Temas da história da África para a sala de aula

1. África: onde nos tornamos humanos

A frase “a África é o berço da humanidade” é conhecida e faz recordar que os primeiros registros da presença humana no planeta foram encontrados no continente africano. Não apenas a presença humana, mas de grupos humanos vivendo em conjunto, buscando formas de sobrevivência e criando artefatos para isso.

As pesquisas têm mostrado que a África teria sido o cenário das primeiras e fundamentais etapas da evolução humana. Lá, foram encontrados vestígios dos primeiros hominídeos – os antepassados dos humanos –, como os recentemente (em 2002) achados no Chade, datados de 7 milhões de anos atrás. Também foram descobertos vários e importantes exemplares do *Homo habilis* – humano que produzia ferramentas e demonstrava raciocínio complexo –, que viveram, entre 2 milhões e 2,5 milhões de anos, entre outros

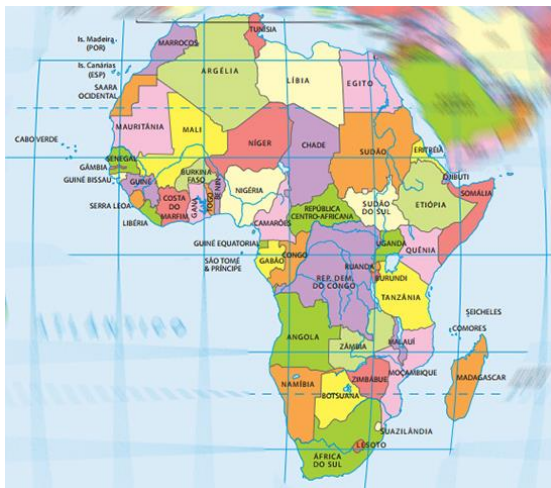
lugares na África, no desfiladeiro de Olduvai (Tanzânia), cenário de tantas descobertas arqueológicas importantes para o conhecimento das origens da humanidade.

Há muitas discussões sobre como esses primeiros humanos se espalharam pelo mundo e se saíram da África como *Homo erectus* ou *Homo sapiens*. Contudo, o que se pode afirmar sem erro é que, na África, encontram-se os vestígios dos mais antigos antepassados dos humanos. Além disso, em território africano foram achadas as pistas de uma série de tipos diferentes dos primeiros humanos. Com isso, a África revelou informações fundamentais, para a história, sobre a vida dos homens e das mulheres que iniciaram a humanidade. (Trecho de *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula*, organizado por Amilcar Araujo Pereira (2014, p. 17), disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/relacoes_afro_sala_de_aula.pdf (Acesso em: 19 fev. 2021).

PROPOSTA DE ATIVIDADE

Após a referida leitura, apresentar o globo terrestre ou mapa-múndi para os/as alunos/as localizarem o continente africano e os locais onde foram encontrados os vestígios humanos apontados no texto.

Depois, mostrar o mapa político atual da África, a fim de identificar a divisão territorial.



Fonte: Imagens disponíveis em: <https://22dj.short.gy/I9wWmy>. Acesso em 22 fev. 2021.

MAIS LEITURAS

2. A formação do mundo atlântico e o comércio de africanos escravizados

Foram mais de 11 milhões de africanos trazidos para as Américas como escravos, no mais longo processo de

migração forçada da história da humanidade. Destes, aproximadamente 4 milhões ou mais foram trazidos para o Brasil, ou seja, quase a metade dos africanos escravizados para plantar gêneros alimentícios e produtos agrícolas de exportação (cana-de-açúcar, tabaco, algodão, cacau e café); extrair ouro e diamantes das minas; carregar tudo o que fosse necessário; construir casas, igrejas e ferrovias; abrir e pavimentar ruas. Tudo isso, e ainda para ensinar várias técnicas produtivas e remédios para a população brasileira. Enfim, além da sua força de trabalho, os africanos trouxeram sua civilização, seus conhecimentos e saberes.

O comércio atlântico de africanos escravizados conectou não somente o Brasil e a África, como parte do Império português, que se estendia até as cidades costeiras da Índia e Macau (na China). Essa ampla rede colocou um conjunto de locais distantes em contato permanente e sistemático. As naus de carreira da Índia chegavam carregadas ao litoral brasileiro, pois antes passavam pelo litoral da África, trocando os tecidos que traziam do sul da Ásia – conhecidos como “panos de negros” – por escravos e, no Brasil, eram trocados por açúcar e aguardente. Era uma ampla rede de comércio, que envolvia diferentes parceiros em diversas partes do mundo, durante o período que durou o tráfico de escravos.

Essas relações, que atravessavam os oceanos, levavam e traziam pessoas e mercadorias. Junto a elas, novos produtos agrícolas, alimentos, maneiras de cultivar, e instrumentos de trabalho desconhecidos. E mais, muito mais: outras formas de falar e de se expressar, ideias, religiões etc. Porém, não se deve esquecer: que o comércio de africanos escravizados trazia, principalmente pessoas. Eram seres humanos retirados de sua terra natal, de suas aldeias, de suas casas e de suas famílias. Por meio de guerras, mais do que tudo, mas essas pessoas também eram aprisionadas em expedições de captura planejadas para esse fim. Inicialmente, os envolvidos nesse processo, que depois ficou conhecido como “o infame comércio”, eram africanos e europeus. Contudo, a partir do século XVIII, esse comércio passou a contar com a participação pessoas nascidas ou residentes no Brasil.

Para justificar a escravização de homens e mulheres africanos/as, os colonizadores lançaram a justificativa de que os próprios africanos/as eram escravizados e/ou vendidos para serem escravizados.

Existe o seguinte questionamento: como puderam os africanos vender seus próprios irmãos? Para começar, eles não se sentiam como irmãos naquela época. Deve-se lembrar que a África é um continente dividido em países e com diversos povos.

Naquela época, não havia os países, mas sim povos, organizados em unidades menores. Eram pequenos grupos, conjuntos de aldeias, algumas cidades e, poucas vezes, reinos.

É preciso ficar claro que a forma como eles se organizavam e comercializavam as coisas em África, não deve servir de justificativa para a imposição da crueldade da escravização fora do continente africano.

(Trecho de *Educação das relações étnico-raciais no Brasil*: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula, organizado por Amilcar Araujo Pereira (2014, p. 26), disponível no endereço: https://www.faecpr.edu.br/site/documento/relacoes_afro_sala_de_aula.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021).


Deste modo, dialogar com os/as alunos/as sobre as ideias centrais dos dois textos indicados, assim como retomar ideia de classificação de pessoas em diferentes para desqualificá-las e o uso político e ideológico das diferenças estabelecidas pelas ideias de raças diferentes superiores e inferiores. E para consolidar o estudo, propor uma produção textual.

PRODUTO

Diálogos informais em rodas de conversa sobre os processos de classificação das pessoas.

CACA
FAZENDA
CELESTIA

E QUE BOM QUE NÃO SOMOS IGUAIS! → ↕ ↖



(Orlito: SV Sunny/ iStock) Imagem disponível em -shorturl.at/9kZ7. Acesso em 23 ago. 2020.

Vivemos em um país miscigenado, com uma riqueza de cores, formas, sabores, culturas e saberes. Cada indivíduo, com suas habilidades e vivências, contribui para a construção de espaços democráticos, acolhedores e de respeito às ideias.

Essa diversidade se manifesta no modo de vestir, de falar, nas danças, nas crenças religiosas, na culinária e em várias outras formas que o indivíduo tem de se expressar. E ninguém deve ser discriminado ou sofrer violência física e/ou verbal por expressar sua identidade.

No ambiente escolar é muito comum apontamentos que tentam constranger ou ridicularizar o colega, seja pelo peso, pela estatura, pelo tom de pele ou tipo de cabelo, por usar óculos, aparelhos auditivos ou de correção nos dentes. Além disso, as crianças com necessidades especiais são alvo de chacotas e comentários maldosos. Não há mais espaço na sociedade para essas posturas e nós podemos mudar essa realidade.

Diga não ao racismo! Diga não ao bullying! Diga não ao preconceito! Respeite a experiência dos idosos, a inocência das crianças, o meio ambiente e todas as suas formas de vida!

Encontre no diagrama as palavras grifadas do texto.

L L U C U L I N A R I A I D E I A S L B U J Y G I L R R N U X S
V V E S T I R I I D E N T I D A D E C G Y M B U L L Y I N G O I
I A U D I T I V O S P R E C O N C E I T O Z F W Z S M X K H S Z
O Q M P N I R Q O O F R H W D A G V G M A M B I E N T E L A S U
L P Z U S I W L Q B V X M D I S C R I M I N A D O X O E C A A S
E R E S P E I T O R I D I C U L A R I Z A R H O U M R N C C N A
N Y U W L E H E Y Y M C A B E L O N O R Y G S I S A A N S O K B
C D E M O C R A T I C O S X H Y U Q X P E E F I P I A Z G H J O
I J Z U V B T H G R A Q C U L T U R A S P L C A R D H I G O G R
A M I S C I G E N A D O P K F I S I C A Z A I C L A O S F M N E
Z Y P I H K G D F E L J T E F O R M A S R Y F G V T E F J H D S
B E V I V E N C I A S Y O Y L E S P A C O S E R I C R E N C A S
V E Y E S T A T U R A C O L H E D O R E S G K W N O O C U L O S
R I Q U E Z A S V W Q R V X W E X P R E S S A R Y J S O V N X K
C O N S T R A N G E R D I V I D A E N I H A B I L I D A D E S K
V F A L A R T F B F X G R U I D O S O S T O B R C O R E S Z M R
S A B E R E S V E R B A L F A W W Z L S O C I E D A D E S A H V

Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/uAoG77>. Acesso em: 28 fev. 2021.

OFICINA 3 DO MÓDULO 1

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Introduzir noções básicas sobre espaço geográfico, origem de homens e mulheres africanos/as trazidos para o Brasil, as Américas do Sul, Central e do Norte, como para alguns países da Europa para serem escravizados.	Aspectos históricos da cultura africana e afro-brasileira.	Identificar se os/as estudantes têm noção do espaço geográfico de onde vieram os negros para serem escravizados e seus conflitos diários.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ As questões históricas relativas ao espaço geográfico e às migrações forçadas.
- ✓ As formas de registrar as experiências da comunidade.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ✓ Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos/as africanos/as.
- ✓ As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologia, inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.

HABILIDADES

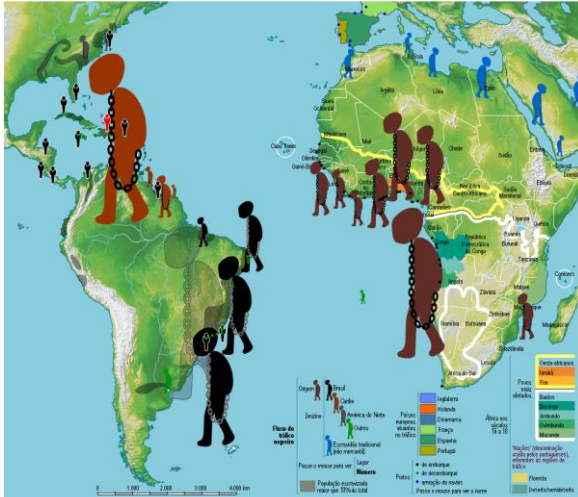
- ↪ (EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
- ↪ (EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Localizar o continente africano no mapa-múndi.
- ✓ Entender que vinham de lugares diferentes os homens e as mulheres africanos/as trazidos para serem escravizados/as
- ✓ Compreender que, embora morando em lugares próximos na África, muitas tribos/etnias eram inimigas.
- ✓ Analisar as rotas do tráfico de escravizados/as, percebendo que aconteceram entre os séculos XVI ao XIX e os interesses por trás dessa ação.

METODOLOGIA

- ✓ Iniciar a oficina retomando o conteúdo anterior sobre a localização geográfica do continente africano e suas características.
- ✓ Para ilustrar a fala, utilizar o globo terrestre e o planisfério (mapa-múndi), bem como mostrar slide com o mapa da África em data show ou xerocopiá-lo ampliado para facilitar a visualização.



Fonte: Disponível em: <https://22dj.short.gy/3W3IVG>. Acesso em: 10 fev. 2020.

✓ Em seguida, questionar as/aos alunos/as:

a) Quais os locais de origem dos/as negros/as apreendidos para serem escravizados?

b) Quais nações que estabeleciam esse comércio?

✓ Aos/as alunos/as esclarecer que:

✓ Os principais portos estavam na costa africana, pontos de maior participação dos europeus e, no caso brasileiro, sob o domínio dos portugueses.

✓ Os países europeus que protagonizaram o tráfico de escravizados/as foram: Inglaterra, Holanda, Dinamarca, França, Espanha e Portugal.

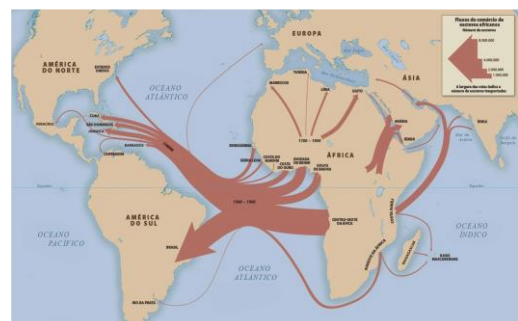
✓ A África é um continente dividido em países e com diversos povos. Naquela época, não havia os países, mas sim povos

organizados em unidades menores, chamadas etnias ou tribos.

✓ Não havia nada que os irmanasse acima de suas fronteiras étnicas. Muitos povos²³, embora morando em espaços geográficos próximos, eram inimigos de guerra. Enquanto outros eram parceiros comerciais de longa data, tendo rotas comerciais e populacionais, fluxos de pessoas e mercadorias, uma dinâmica que é desorganizada pelos europeus com a selvageria da colonização.

✓ A violência foi inserida pelos povos europeus para garantir o processo de subjugação e silenciamento dos homens e mulheres negros dos processos históricos da humanidade. Destacar que, essa violência está registrada na história, mas minimizar essa abordagem para não privilegiar grupos com a ideologia da branquitude, enquanto discrimina outros com o desconforto dos processos históricos.

✓ Apresentar o mapa do fluxo do comércio de escravos/as africanos/as:



Fonte: <https://22dj.short.gy/9yx11x>. Acesso em: 12/09/2020.

²³ Para saber mais sobre o assunto, ler: PEREIRA, Amílcar Araújo (Org.). **Educação das relações étnico-raciais no Brasil**: trabalhando com histórias

e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. Brasília, Fundação Vale, 2014, p. 27.

✓ Explicar²⁴ aos/às alunos/as sobre os seguintes pontos:

- Locais de origem dos/as escravizados/as, não só da costa ou litoral africano, mas dos portos na Costa do Marfim, Nigéria, Congo, Angola, entre outros.

- Os povos africanos mais afetados pelo tráfico de escravizados/as foram: iorubás, fons, bantos, bacongo, ambundo, ovimbundo e maconde, vindos do litoral e do interior da África.

↳ O tempo histórico e os motivos econômicos e ideológicos do tráfico, bem como eram utilizados nos ciclos econômicos do Brasil. (ciclos do ouro, do pau-brasil, do algodão, da cana-de-açúcar e do café, entre outras atividades domésticas que realizavam). Para ilustrar a discussão, mostrar o mapa do Brasil e os principais ciclos econômicos (<https://22dj.short.gy/5eiYkA>. - acesso em: 12 set. 2020).

↳ Em seguida, passar o vídeo *O tráfico de escravos* de Iuri Farias (3min51s), disponível em: <https://22dj.short.gy/aYcy6o>. Acesso em 12 set. 2020. Solicitar aos/às alunos/as a atenção para as ideias discutidas nele, as quais serão retomadas em outra oficina.

✓ Após ao vídeo, fazer uma apresentação de slides (Power Point, Prezi ou outra ferramenta digital) sobre a temática discutida para facilitar a visualização e o entendimento dos/as alunos/as, além de questionar:

a) Quando iniciou o tráfico de homens e mulheres africanos/as trazidos para o Brasil, as América do Sul, Central e do Norte, bem como para alguns países da Europa para serem escravizados?

b) Quais países eram responsáveis pelo tráfico de homens e mulheres africanos/as para serem escravizados/as?

c) Quais eram os trabalhos realizados pelos/as homens e mulheres africanos/as escravizados/as no Brasil?

PRODUTO

Rodas de conversas informais com os/as alunos/as.

RECURSOS

- Notebook.
- Televisão.
- Cabo HDMI para reproduzir o vídeo e os slides.
- Planisfério (mapa-múndi).
- Globo terrestre.

AVALIAÇÃO

²⁴ Apesar de estar destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental II, o link a seguir dá suporte teórico

ao/a professor/a: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/6015/os-fluxos-do-traffic-de-escravizados>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e às suas opiniões.



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/I0Htgd>. Acesso em: 12 set. 2020.

SITES

✓ Um site de apoio ao/à professor/a é o <https://22dj.short.gy/9wLTW8> (acesso em: 12 set. 2020), cuja proposta de aula é para o EF II, mas pode ser adaptada aos/às alunos do 3º,4º e 5º ano do EF I.

OBRA LITERÁRIA

✓ *Princesa Sawana* – conta a história da escolha do companheiro para se casar com Sawana, em que muitos pretendentes levaram joias, mas ela escolheu Mosi que lhe tocou o coração com palavras doces (<https://22dj.short.gy/B1LI3q> - acesso em: 24 set. 2021).

OFICINA 4 DO MÓDULO 1

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Perceber que o tráfico de homens e mulheres africanos trazidos para o Brasil, as América do Sul, Central e do Norte, bem como para alguns países da Europa para serem escravizados/as representou uma atividade lucrativa para os colonos e desumana para os/as cativos/as, pois reforçou os processos de classificação por raça.	Aspectos históricos da cultura afro-brasileira.	Identificar se os estudantes têm noção que esse longo processo de deslocamento de homens e mulheres africanos/as separados de suas famílias do continente africano para o Brasil e outros lugares do mundo obedecia a uma estrutura capitalista de classificação dos povos.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ As questões históricas relativas à diáspora africana.
- ✓ Estratégias de leitura.
- ✓ Interesse pela leitura literária.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

✓ Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos.

- ✓ Localização de informações em textos.
- ✓ Apreciação de texto literário.

HABILIDADES

- ↪ (EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
- ↪ (EF02LP12) Localizar, em textos curtos, informações pontuais.
- ↪ (EF02LP46) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas e poemas, além de cantar músicas e canções, com ritmo, melodia e sonoridade, observando as rimas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Compreender que no fenômeno da *diáspora africana* os/as africanos/as e afrodescendentes foram espalhados/as pelo mundo contra sua vontade.
- ✓ Perceber que o tráfico de homens e mulheres africanos/as era uma migração forçada que envolvia perdas, sofrimentos e escravização, mas também representou uma reconstrução e invenção para se adaptarem ao novo continente.
- ✓ Perceber que o tráfico de mão de obra para o trabalho escravizado, embora tratados como mercadorias, envolvia

sentimentos e emoções das pessoas envolvidas.

CATEGORIA DE ANÁLISE

Identificar se os estudantes tem noção que esse longo processo de deslocamento de homens e mulheres africanos/as separados de suas famílias do continente africano para o Brasil e outros lugares do mundo obedecia uma estrutura capitalista de classificação dos povos.

METODOLOGIA

Começar a oficina abordando sobre a diversidade étnica e cultural dos homens e mulheres africanos/as que foram trazidos pelo processo de tráfico para serem escravizados/as no Brasil, ressaltando as contribuições desses povos para a formação da sociedade.

Depois, entregar a cada aluno/a uma cópia do trecho do poema dramático *O Navio Negreiro*²⁵, de Castro Alves (<https://22dj.short.gy/VQvMy2> - Acesso em: 10 dez. 2020)

O Navio Negreiro, de Castro Alves

[...]

IV

Era um sonho dantesco... o tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho.

Em sangue a se banhar.

Tinir de ferros... estalar de açoite...

Legiões de homens negros como a noite,

Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas

Magras crianças, cujas bocas pretas

Rega o sangue das mães:

Outras moças, mas nuas e espantadas,

No turbilhão de espectros arrastadas,

Em ânsia e mágoa vãs!

[...]

Presas nos elos de uma só cadeia,

A multidão faminta cambaleia,

E chora e dança ali!

Um de raiva delira, outro enlouquece,

Outro, que martírios embrutece,

Cantando, geme e ri!

[...]

V

Senhor Deus dos desgraçados!

Dizei-me vós,

Senhor Deus!

Se é loucura... se é verdade

Tanto horror perante os céus?!

Ó mar, por que não apagas

Co'a esponja de tuas vagas

De teu manto este borrão?...

Astros! noites! tempestades!

Rolai das imensidades!

Varrei os mares, tufão!

Quem são estes desgraçados

Que não encontram em vós

²⁵ É necessário que o/a professor/a faça as adequações necessárias com clareza e segurança

para o uso desse poema em sala de aula, para que os/as alunos/as compreendam-no.

Mais que o rir calmo da turba
 Que excita a fúria do algóz?
 Quem são? Se a estrela se cala,
 Se a vaga à pressa resvala
 Como um cúmplice fugaz,
 Perante a noite confusa...
 Dize-o tu, severa Musa,
 Musa libérrima, audaz!...
 São os filhos do deserto,
 Onde a terra esposa a luz.
 Onde vive em campo aberto
 A tribo dos homens nus...
 São os guerreiros ousados
 Que com os tigres mosqueados
 Combatem na solidão.
 Ontem simples, fortes, bravos.
 Hoje míseros escravos,
 Sem luz, sem ar, sem razão.

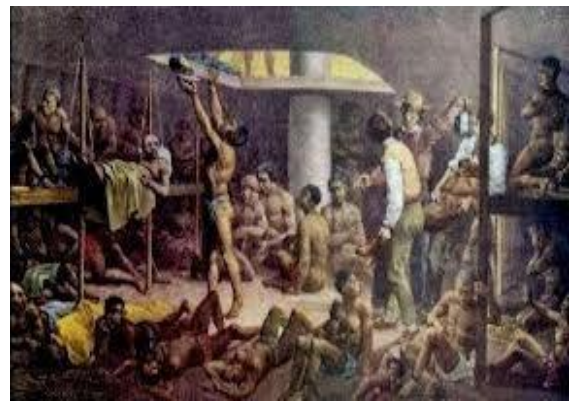
✓ Após a leitura do trecho do poema, orientar os/as alunos/as para pesquisarem as palavras desconhecidas presentes no texto. O/a professor/a deverá dialogar com os estudantes sobre o motivo dos referidos termos não serem mais usados e por quais foram substituídos.

✓ Introduzir a discussão sobre as condições de transporte dos/as negros/as africanos/as para a América. Para isso, a leitura sobre a temática²⁶ auxiliará o/a professora/a a fazer um paralelo com as

formas em que os/as trabalhadores/as boias frias são transportados e quais são suas dificuldades diárias.

↪ Mostrar a imagem de uma pintura com a representação da parte interna de um navio negreiro que transportava homens e mulheres africanas/os para serem escravizados/as:

Quadro de Johann Moritz Rugendas (1802-1858)



Fonte: <https://22dj.short.gy/7KEvlg>. Acesso em: 12 set. 2020.

Vale ressaltar aqui que, a proposta de análise de imagem²⁷ como fonte histórica e a valorização dela como recurso pedagógico tem sido explorada como orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História e Geografia (1997) e nas coleções didáticas do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) como aponta Bezerra (2006).

Conforme o historiador Eduardo França Paiva (2006, p. 114) afirma:

²⁶ Suporte teórico para explicação do conteúdo: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/trafico-negreiro.htm>. Acesso em: 12/09/2020.

²⁷ Quanto ao assunto, ver a obra de Silva (2012, p. 63-64).

[...] as imagens e a leitura delas podem nos levar e nos auxiliar na tarefa de melhor compreender nossa história, nosso comportamento, nossas maneiras de pensar e de agir, enfim, nossas próprias vidas.

A indicação de utilização e análise de imagens como fonte histórica se dá neste momento pela preocupação em usá-las de forma correta, não como mera ilustração.

✓ Fazer alguns questionamentos aos/às alunos/as:

✓ Você consegue imaginar a cena reproduzida pelas palavras do autor?

✓ A partir do que imaginou, faça uma releitura da imagem e do poema produzindo numa folha essa cena (entregar uma folha sulfite A4 e dar um tempo para as crianças desenharem).

↳ Após a entrega dos desenhos representando sua releitura, conversar com os/as alunos/as sobre os sentimentos e emoções sentidas por eles/as com a representação da cena imaginária que o poema proporcionou.

↳ Assistir ao vídeo *Abolição: parte 1*²⁸ (7min52s) e ir pausando-o para facilitar o diálogo com os/as alunos/as sobre temas como: as condições subumanas dos negros nos transportes de tráfico, a proibição do tráfico e a aprovação de leis abolicionistas,

as condições de vida e de trabalho dos/as escravizados/as, as lutas e resistências.

↳ Comentar com os/as alunos/as sobre o que chamou a sua atenção e explicar de forma positiva que, mesmo em condições tão desumanas, os/as negros/as trazidos/as para serem escravizados/as não aceitaram de forma passiva, pois lutaram, resistiram e fizeram prevalecer suas culturas e costumes.

↳ A fim de aprofundar a discussão da temática, o/a professor/a poderá usar a música *Todo Camburão Tem Um Pouco de Navio Negreiro* interpretada pelo grupo musical O Rappa, para que os/as alunos/as possam fazer paródias, comparando o poema e a letra da canção.

PRODUTO

Diálogos informais em rodas de conversa sobre o poema e desenho representando a releitura da imagem.

RECURSOS

- Trecho do poema xerocopiado
- Folha sulfite A4
- Notebook.
- Cabo HDMI.
- Caixa de som.
- Globo terrestre.

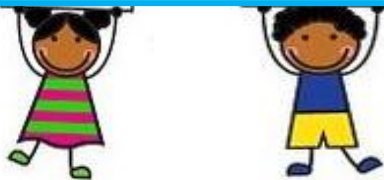
²⁸ Vídeo sugerido no link: <https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-a->

[travessia-do-atlantico-o-traffic-de-escravos/](https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-a-travessia-do-atlantico-o-traffic-de-escravos/). Acesso em: 12 fev. 2020.

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas às suas opiniões e as representações feitas pelos alunos.

SUGESTÃO DE OFICINAS



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/FBi51n>. Acesso em: 12 set. 2020.

ABAYOMI

Quando os negros vieram da África para o Brasil como escravos, atravessaram o Oceano Atlântico numa viagem muito difícil. As crianças choravam assustadas porque viam a dor e o desespero dos adultos. As mães negras, então, para acalantar suas crianças, rasgavam tiras de panos de suas saias e faziam bonecas com elas para as crianças brincarem. Essas bonecas são chamadas de Abayomi.

Fonte: Disponível em: <https://22dj.short.gy/y815QB>. Acesso em: 12 set. 2020.

↳ Confeccionar com as/os alunas/os as bonecas Abayomi. No entanto, é preciso esclarecer aos/às alunos/as que essa origem romantizada (lenda) das bonecas Abayomi, embora não tenha registros históricos, dura

mais do que a verdadeira história de que surgiram no Brasil no ano de 1980, pelas mãos habilidosas da artesã Lena Martins (https://www.conexao_lusofona.org/bonecas-abayomi-por-que-a-origem-romantizada-dura-mais/ - acesso em: 12 set. 2020).

↳ Construir maquetes de navios negreiros²⁹ (<https://22dj.short.gy/vYRRGd> - Acesso em: 12 set. 2020).

SUGESTÃO DE VÍDEOS



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/iehLGT>. Acesso em: 12 set. 2020.

- *Documentário sobre o tráfico de escravos – Parte 1* (16min23s) - <https://22dj.short.gy/gVfBdB> (Acesso em: 08 set. 2020).

- *Tráfico negreiro até 1860: animação chocante que deveria ser obrigatória* (4min17s) - <https://22dj.short.gy/2azUfI> (Acesso em: 08 set. 2020).

²⁹ Produzidas por bolsistas do Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória (NEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

- 500 anos o Brasil império na TV – A abolição – EP. 08 (20min03s) - <https://22dj.short.gy/v5Uxqj> (Acesso em: 08 set. 2020).



Fonte: Imagem disponível em: https://es.123rf.com/photo_14500995_childrhttps://22dj.short.gy/F5EpAb. Acesso em: 08 set. 2020.

- Planos de aula sobre tráfico de homens e mulheres africanos/as – a proposta é para o 7º ano do EF II, mas pode ser adequada às séries do EF I (<https://22dj.short.gy/vV12le>- acesso em: 08 set. 2020).

• Para mais suporte teórico sobre a temática, consultar o portal Geledés (<https://www.geledes.org.br/>), que é uma fonte importante de informações sobre as populações negras no passado e no presente, a exemplo:

a) <https://www.geledes.org.br/o-lado-africano-do-traffic/> (Acesso em 08 set. 2020).

b) <https://www.geledes.org.br/sobre-o-traffic-negreiro-serie-rotas-da-escravidao-estrela-no-brasil/> (Acesso em 08 set. 2020).

c) <https://www.geledes.org.br/precisa-se-de-meninas-para-trabalho-infantil-e-escravo/> (Acesso em 08 set. 2020).

SUGESTÃO DE ATIVIDADE



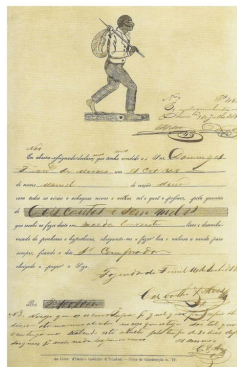
Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/jy00Im> Acesso em: 08 set. 2020.

- O plano de aula abaixo está de acordo às exigências da BNCC para ser desenvolvida no 4º ano do EF I (<https://22dj.short.gy/B9kQZe>- acesso em: 08 set. 2020).

- Desenvolver a atividade de análise de fontes históricas documentais (<https://22dj.short.gy/ylQ3fU> - acesso em: 12 dez. 2020).

Vamos analisar duas fontes históricas?

FONTE 1



FONTE 2



Fonte: Disponível em: <https://22dj.short.gy/jkgeSe>. Acesso em: 08 set. 2020.

**ATIVIDADE
SUGERIDA PELO
SITE**

FONTE 1- CONTRATO DE COMPRA E VENDA DE “ESCRAVO”

- a) Do que trata esse documento?
- b) Vocês conseguiram ler e entender tudo o que está escrito no documento? Que tipo de dificuldade tiveram?
- c) Qual é a data em que foi feito?
- d) O que estava sendo vendido?
- e) Qual é o nome do comprador?
- f) Qual é o nome da pessoa que está sendo vendida? Ela possui um sobrenome?
- g) A qual nação pertencia a pessoa à venda?

FONTE 2 - ANÚNCIO DE RECOMPENSA PARA QUEM ENCONTRASSE “ESCRAVO CRIOULO FUGIDO”

- a) Do que trata esse documento?
- b) Teve alguma palavra que vocês não souberam o significado?
- c) Perceberam que algumas palavras estão com uma grafia diferente da atual?
- d) Vocês sabem qual é o significado da palavra crioulo? Que tal pesquisar?
- e) Quais habilidades tinha o “crioulo fugido”?
- f) Qual a sua hipótese sobre o motivo da fuga do crioulo?

g) A fuga poderia ser uma forma das pessoas escravizadas resistirem a essa condição de trabalho?

h) Será que ele cometeu algum crime para estar sendo procurado?

- Relacione presente e passado, mostrando como funciona a escravidão contemporânea. Para isso, você deverá pesquisar as formas de escravização atual e em qual/is região/ões são mais recorrentes no Brasil.

- O/A professor/a poderá consultar a obra de ZUCCHI, Bianca Barbagallo. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental:** teoria, conceitos e uso de fontes. São Paulo: Edições SM, 2012. (Somos mestres), que aborda diversas formas de trabalhar esse documento de propagandas e anúncios como fonte histórica.

OFICINA 5 DO MÓDULO 1

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Perceber que as manifestações culturais dos/as negros/as escravizados/as representavam uma forma de resistência.	Aspectos históricos da cultura afro-brasileira.	Identificar se os/as estudantes têm noção que as danças e outras manifestações culturais eram uma forma dos/as negros/as escravizados/as resistir e valorizar seus costumes.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ O lugar em que vive.
- ✓ Estratégias durante a produção do texto.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ✓ A produção dos marcos da memória: formação cultural da população.
- ✓ Texto argumentativo.

HABILIDADES

↪ (EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.

↪ (EF04LP20) Produzir texto com o intuito de opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

✓ Identificar a capoeira como uma manifestação cultural dos povos escravizados, demonstrando uma forma de resistência.

✓ Identificar que o samba está associado à mistura de elementos herdados da África, da Europa e do Brasil.

✓ Compreender que as manifestações culturais dos povos possuem significados que precisam ser mantidos e respeitados.

METODOLOGIA

Começar a oficina falando das manifestações culturais que possuem significados para os grupos. No caso das representações culturais brasileiras, as suas origens podem ter influências de vários povos, como é o caso do samba, ritmo musical conhecido mas nem sempre se sabe a origem.

Apresentar o vídeo *História do Samba* (4min02s) que aborda a história do

samba no Brasil, os instrumentos musicais usados, como a composição das canções acontece, geralmente baseada na história do cotidiano e fala dos primeiros compositores e sambistas (<https://22dj.short.gy/a2SGmZ> – acesso em: 01 fev. 2021).

Perguntar aos/às alunos/as se conhecem alguma letra de samba, deixá-los/as participarem.

O/A professor/a poderá obter mais informações sobre a trajetória do samba no Brasil (<https://22dj.short.gy/CiZHZB> - acesso em: 01 fev. 2021).

PRODUTO

Conversas informais com os/as alunos/as sobre as letras de músicas de samba que conhecem.

Releitura da obra de arte *Batuque de* J. Moritz Rugendas, na qual registra o batuque de negros no Brasil do século XIX.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

O/A professor/a apresentará aos/alunos/as um slide na data show contendo a obra de arte produzida por J. Moritz Rugendas, na qual registra o batuque de negros no Brasil do século XIX:



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/a5aNEI>. Acesso em: 22 fev. 2021)

Depois, entregar uma folha sulfite com uma cópia da referida obra de arte, para que os/as alunos/as possam observá-la e analisá-la, a fim de responder os seguintes questionamentos:

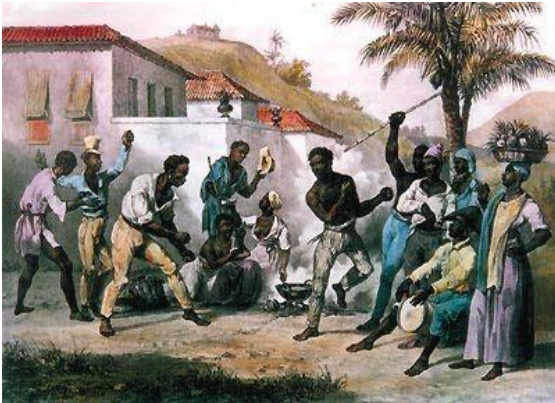
- Quem é o autor dessa obra?
- Essa obra de arte foi produzida em qual século?
- O que você consegue observar nessa imagem? O que as pessoas estão fazendo?
- Quem são as pessoas que estão na imagem?
- Qual impressão você tem ao observar essa imagem?

Em um trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de História e Arte, os/as alunos/as farão a releitura³⁰ da obra de arte de Rugendas. Para isso, disponibilizar folha de papel sulfite A4 ou cartolina, lápis de cor, canetinhas, giz de cera e tinta guache

³⁰ Há uma atividade semelhante em SILVA (2012, p. 68-69).

para as crianças utilizar na sua produção artística, a qual será exposta na sala de aula em um varal para apreciação de todos/as alunos/as.

Em seguida, mostrar outra obra de arte *Capoeira* (1835) do mesmo autor J. Moritz Rugendas.



Fonte: Imagem disponível em: xn--domniopublico-ufb0q.com. Acesso em: 22 fev. 2021.

Após essa atividade, pedir às crianças que, a partir das obras de arte de Rugendas e das releituras feitas por elas, produzam um texto explicando como são as rodas de capoeiras ou os batuques.

RECURSOS

- Cópias coloridas das imagens das obras de arte de Rugendas para cada aluno/a, para que possam fazer sua releitura.
- Folha sulfite A4 ou cartolina para o desenho.
- Lápis de cor, canetinhas, giz de cera, tinta guache etc.

AValiação

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas, às suas opiniões e às representações feitas pelos alunos.

OUTRAS SUGESTÕES DE ATIVIDADES



Fonte: Imagem disponível em: <https://pt.pngtree.com/> Acesso em: 08 fev. 2021.

O/A professor/a pode propor aos/às alunos/as uma pesquisa sobre letras de sambas produzidas por artistas referentes aos Estados brasileiros citados no vídeo: São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia. Essa atividade pode ser desenvolvida em parceria com a Língua Portuguesa.

Outra proposta é que o/a professor/a leve algumas letras de sambas impressas e entregar aos/às alunos/as, para que façam a leitura e interpretação do texto, a fim de compreender a realidade a que se refere o samba, uma vez que as músicas são carregadas de informações do cotidiano. Para auxiliar na escolha das letras de sambas, pode-se consultar o site <https://22dj.short.gy/0taLix> (acesso em: 02 fev. 2021).

EXEMPLOS DE LETRAS DE SAMBA

Coisa De Pele

Jorge Aragão

Podemos sorrir
Nada mais nos impede
Não dá pra fugir
Dessa coisa de pele

Sentida por nós
Desatando os nós
Sabemos agora
Nem tudo que é bom vem de fora

É a nossa canção
Pelas ruas e bares
Que nos traz a razão
Relembrando palmares

Foi bom insistir
Compor e ouvir
Resiste quem pode
À força dos nossos pagodes

O samba se faz, prisioneiro pacato dos
nossos tantãs
O banjo liberta, da garganta do povo as
suas emoções
Alimentando muito mais, a cabeça do
compositor
Eterno reduto de paz, nascente das várias
feições do amor

Arte popular do nosso chão
É o povo que produz o show e assina a
direção
Arte popular do nosso chão

(Composição de Acyr Marques e Jorge
Aragão – disponível em:
<https://22dj.short.gy/sYDI7a> - acesso em
02 fev. 2021)

Samba da Minha Terra

Dorival Caymmi

O samba da minha terra deixa a gente mole
quando se canta todo mundo bole, quando
se canta todo mundo bole

Eu nasci com o samba e no samba me criei
do danado do samba nunca me separei

O samba da minha terra deixa a gente mole
quando se canta todo mundo bole, quando
se canta todo mundo bole

Quem não gosta do samba bom sujeito não
é
Ou é ruim da cabeça ou doente do pé

O samba da minha terra deixa a gente mole
quando se canta todo mundo bole, quando
se canta todo mundo bole

Eu nasci com o samba no samba me criei
e do danado do samba nunca me separei

O samba da minha terra deixa a gente mole
quando se canta todo mundo bole, quando
se canta todo mundo bole.

(Disponível em:
<https://22dj.short.gy/BwwcQE> - Acesso
em: 02 fev. 2021).

SUGESTÃO DE SITE



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/Z0QruZ>. (Acesso em: 08 fev. 2021).

- <https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/origem-samba.htm#headera> (Acesso em: 01 fev. 2021).
- <https://br.pinterest.com/pin/480477853992460021/> (Acesso em: 03 fev. 2021).

MAIS SUGESTÕES

- Pesquisar sobre os ritmos musicais como o batuque e a capoeira.
- Para ampliar a compreensão acerca da diversidade do povo brasileiro, pintar a cor mais semelhante à cor da pele. Para isso, assistir ao vídeo no link: <https://22dj.short.gy/qFC9xK> (acesso em: 22 fev. 2021), o qual dá sugestões de como utilizar os lápis de cores para pintar pele negra.
- **Etnomatemática**³¹: pesquisar a distância em quilometragem do Estado

onde o/a aluno/a mora e os Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia, os quais foram citados no vídeo sobre o samba, assim como verificar o valor do litro da gasolina e do etanol. Posteriormente, fazer as operações matemáticas simulando o gasto de combustível para uma viagem de ida e volta a cada um destes Estados conhecer um pouco mais sobre o samba.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. **Feminismos Subalternos**. Estudos Feministas, Florianópolis, 25(3): 530, setembro-dezembro/2017.
- BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. **Em busca da qualidade – PNLD HISTÓRIA – 1996 – 2004**. SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org). Livros Didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 16 -27.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso Sobre o Colonialismo** - Prefácio de Mário de Andrade. Título original: Discours sur le colonialisme, Tradução do francês por Noémia de Sousa, capa de Vitor da Silva. 1ª edição, Lisboa, 1978.

<http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n94/0103-4014-ea-32-94-00189.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021).

³¹ Ler: D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. In: **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 189-204, 2018 (Disponível em:

COSTA, Sérgio. Desprovincializando A Sociologia: A contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira De Ciências Sociais**, v. 21, n. 60, fev./2006.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSFUGUEL Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

FILHO, Guimes Rodrigues; BERNARDES Vânia Aparecida Martins; NASCIMENTO, João Gabriel do. **Educação para as relações étnico-raciais**: outras perspectivas para o Brasil. 1 ed. Uberlândia: Editora Gráfica Lops, 2012.

GOMES, Nilma. Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

GOMES, Nilma. Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

GROSFUGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais**: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. KILOMBA, Grada, 1968. **Memórias Da Plantação**: Episódios de racismo

cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Tradução de Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo, EDUSP, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. (Org.). **Cadernos PENESB**. Niterói: EdUFF, n. 5, 2000, p.15-34.

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

NASCIMENTO, Abdias do, 1914 – 2011. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 1 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **Educação das relações étnico-raciais no Brasil**: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. Brasília: Fundação Vale, 2014. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/relacoes_afro_sala_de_aula.pdf. Acesso em 19 fev. 2021

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**: Cientistas, Instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

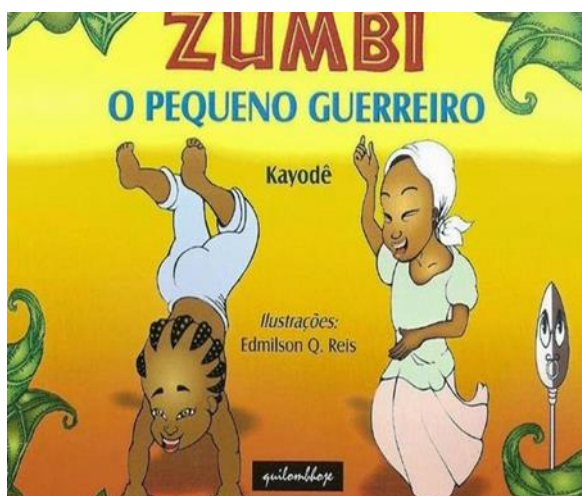
SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Marco Antônio. **Nas trilhas do ensino de história**: teoria e prática. Belo Horizonte: Rona, 2012. (Ministério da Educação FNDE – PNBE do Professor 2013).

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Eliete. Pensamento negro e educação intercultural no Brasil. **Interritórios** - Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, v.2, n.3, 2016.

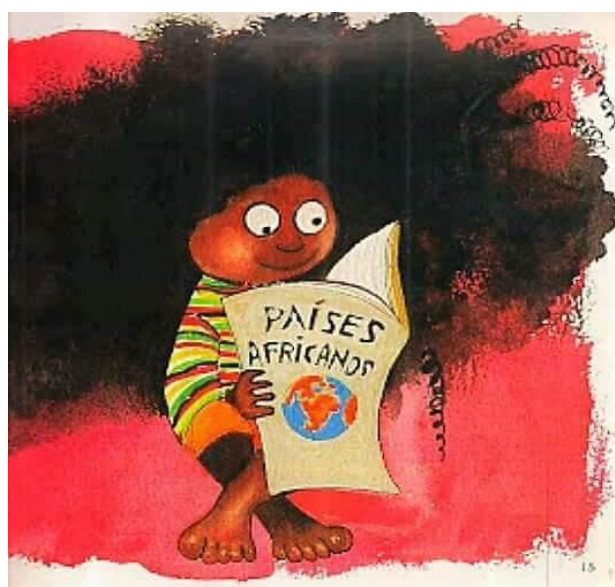
WALLERSTEIN, Immanuel. **World-System Analysis: The Second Phase**. Review, XIII, 2, 287-93, Spring, 1990.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abyayala, 2005. p. 13-35.



Fonte: <https://22dj.short.gy/fsY5As>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MÓDULO DE APRENDIZAGEM 2 *IDENTIFICANDO ANCESTRALIDADE, DISCUTINDO RAÇA*



Fonte: <https://22dj.short.gy/fzzHgq>. Acesso em: 16 mar. 2021.

CONVERSA INICIAL

Pouco se sabe no Brasil sobre a história da África, dos africanos e seus descendentes. Isso se dá pelo processo de omissão, silenciamento e distorção da história desses povos. É preciso ter em mente que a história do continente é parte inseparável da história da humanidade. Ela está em nós, em nossa vida. De maneira independente da origem familiar e pessoal, cada brasileiro/a carrega em seu germe um pouco da África, seja qual for sua cor de pele.

No Módulo I desse material, afirmamos que a África tem uma história, que precisa ser estudada e levada ao conhecimento dos/as estudantes de forma interdisciplinar, contada a partir do ponto de vista afrocentrado e evitando o factual.

É necessário reforçar novamente os quatro elementos apontados por KI-Zerbo³² (*apud* Lima e Souza 2006, p. 78-79), ressaltando que muitos materiais produzidos a partir de pesquisas teóricas e de campo têm contribuído para desmistificar conhecimentos com fundamentações racistas, que circulam em no cotidiano.

Porém, alguns conhecimentos sobre a história do continente africano e dos/as

africanos/as que é divulgada no dia a dia das pessoas, nas escolas, nos currículos, materiais didáticos e nas salas de aula têm colaborado para intensificar a discriminação racial e racismo no cotidiano das pessoas.

Concebendo a premissa de que a educação está carregada de conhecimentos disseminados a partir de uma visão eurocêntrica, portanto, universal, única e verdadeira divulgada por parte da Europa, a partir do deslocamento do processo histórico da Modernidade interessam as abordagens decoloniais, das relações étnico-raciais e do racismo para abordar o conceito de “raça”. Este um construto social que balizou a categorização e classificação dos homens e mulheres.

Não tem como abordar o conceito de raça e racismo sem mencionar o violento processo de colonização, dominação, exploração e subordinação dos povos latino-americanos. O/A professor/a precisa ter consciência que esse conceito foi e ainda é utilizado, embora de forma diferente, para classificar as pessoas e justificar a dominação/exploração.

FIQUE ATENTA/O

³² KI-ZERBO, J. (coord.). **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982.

É essencial analisar o conceito de “raça” e sua utilização como instrumento de dominação e de exploração. Para isso, é preciso superar a colonialidade do poder, do saber e do ser a que somos herdeiros.

Essa colonialidade é a responsável por divulgar o conhecimento estereotipado, calunioso, infame da história do continente africano e dos/as africanos/as, o qual desonra e rebaixa todo arsenal histórico produzido por esses povos e seus descendentes. As/os professoras/es devem estar munidas desta consciência de que o papel da colonialidade do saber foi e está sendo cumprido, pois muitos negam a rica colaboração desses povos na história da humanidade.

Para que as/os professoras/es compreendam as origens da marginalização e subalternização de povos africanos e seus descendentes, é imprescindível se apoiar na concepção de “raça” e perceber como ela é central como mecanismo de classificação e categorização da humanidade em “superiores x inferiores”. Saindo daí o que se conhece como racializados, apesar de que os superiores (homens brancos) não se sintam racializados.

Por conseguinte, o construto de “raça” se torna um instrumento eficiente de dominação social, racial e hegemônico até os dias atuais. Deste modo, as/os/as professores/as precisam debate-lo dentro da sala de aula, para que os/as alunos/as

possam refletir e perceber que a discriminação racial e o racismo se naturalizam a partir da aceitação dessas justificativas que fundamentaram os processos históricos da nação brasileira e que não se justificam mais.

O POVO BRASILEIRO

A diversidade cultural do povo brasileiro é imensa e está espalhada pelo vasto território. Além dos/as indígenas e seus descendentes, entre outros, abrigam-se descendentes de europeus, asiáticos e africanos.

Por toda essa diversidade cultural, circula um *slogan* que diz: “País de braços abertos”. Esse discurso ideológico faz parte de um mecanismo de ocultação e silenciamento da história de povos “racializados” – indígenas e, sobretudo negros -, que no processo de formação da nação brasileira não foram inseridos como sujeitos sociais portadores de direitos. Depois das declarações de harmonia racial entre as raças no país, a exposição racista fez seu papel de igualar os racializados no discurso, inclusive em discursos legais como as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

O mito da democracia racial foi um mecanismo ideológico para ocultar as diferenças raciais. Porém, ele não impediu que ao longo da história inúmeras situações de discriminação e exclusão social e racial

acontecessem. Ao contrário, tal mecanismo reforçou o preconceito e a discriminação, culminando no racismo estrutural que permeia as instituições, os espaços, o dia a dia das pessoas e suas relações sociais.

Por considerar em seus discursos ideológicos que não havia discriminação racial com base na raça/cor no Brasil, principalmente porque o país é miscigenado, a ideia de democracia racial divulga o discurso de harmonia, equilíbrio, igualdade, paridade e respeito entre as “raças”. A circulação dessa ideia nega o racismo em solo brasileiro.

A partir de pesquisas e estudos embalados pela demanda de ativistas e intelectuais dos movimentos negros brasileiros, da academia no projeto da Unesco a partir de 1950, entre outros, todos comprometidos com a proteção dos direitos humanos, é que passaram a considerar a ideia de “democracia racial” como um mito. Baseada nessa premissa a luta antirracista desmistifica a falsa ideia de igualdade entre as raças no Brasil.

Por mencionar o conceito “raça”, é necessário que o/a professor/a conceba que esse é um construto social, fundamentado nas estruturas sociais, que implicou diretamente na divisão de trabalho no mundo colonializado. Assim, indígenas e negros/as foram submetidos à condição de inferioridade, relegados à servidão e à escravização. Logo, cumprindo sua função

de categorizar, dominar e marginalizar os “racializados”.

ENFOQUE CENTRAL

Muitos estudos apontam a incontestável presença de elementos da cultura africana, que foram recriados e adaptados ao contexto histórico e social brasileiro. Seus conhecimentos, costumes, música e corporeidade permeiam o cotidiano do país. Apesar de conceber a existência desses conhecimentos e da colaboração social, econômica e cultural dos povos africanos, esse sentimento convive com práticas racistas presentes nas estruturas da sociedade brasileira e determinam suas ações.

Entre as estruturas, em que o racismo circula, está a própria academia e os conhecimentos científicos que são disseminados por ela. Vale ressaltar que a história do continente africano, dos/as africanos/as e de seus/suas descendentes foi silenciada ou sofreu distorções em sua gênese.

Como produto do tempo histórico e social em que está inserido, os/as professoras/es devem fazer o processo de reflexão/ação todos os dias para não serem reprodutores de práticas estereotipadas e racistas no cotidiano em sala de aula.

CONCEITOS IMPORTANTES

Desigualdades raciais: são manifestações dos resultados da discriminação racial. Podem ser percebidas, por exemplo, nas diferenças salariais existentes entre negros e não negros. Elas se baseiam em causas históricas e sociais, como o preconceito e a discriminação racial.

Discriminação: é o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros. A discriminação é algo como a tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo.

Discriminação racial: existe sempre que aparece alguma forma de distinção, exclusão, restrição ou privilégio baseado na raça/cor, na descendência ou na origem nacional ou étnica. Essa atitude tem como objetivo ou resultado impedir que certas pessoas possam, em igualdade de condições, usufruir de direitos humanos e liberdades fundamentais. Significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, os direitos humanos e liberdades fundamentais

no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública.

Estereótipo: uma tendência à padronização, com a eliminação das qualidades individuais e das diferenças, com a ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas” (Idem, ibidem, p. 2)., o “estereótipo é um modelo rígido e anônimo, a partir do qual são produzidos, de maneira automática, imagens ou comportamentos”. O estereótipo é a prática do preconceito. É a sua manifestação comportamental. O estereótipo objetiva (1) justificar uma suposta inferioridade; (2) justificar a manutenção do status quo; e (3) legitimar, aceitar e justificar: a dependência, a subordinação e a desigualdade. (MINISTÉRIO DA SAÚDE Secretaria de Vigilância em Saúde Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais, **ADOLESCENTES E JOVENS PARA A EDUCAÇÃO ENTRE PARES** Saúde e Prevenção nas Escolas Raça e Etnias, p. 59)

Etnia ou grupo étnico: designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural. Atualmente, o conceito de etnia estende-se a todas as minorias que mantêm modos de ser distintos e formações que se distinguem da cultura dominante. Assim, os pertencentes a uma etnia partilham da mesma visão de

mundo, de uma organização social própria e apresentam manifestações culturais que lhe são características. (MINISTÉRIO DA SAÚDE Secretaria de Vigilância em Saúde Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais, **ADOLESCENTES E JOVENS PARA A EDUCAÇÃO ENTRE PARES** Saúde e Prevenção nas Escolas Raça e Etnias, p. 59).

Etnicidade: é a condição de pertencer a um grupo étnico. É o caráter ou a qualidade de um grupo étnico que se autodenomina comunidade.

Preconceito: é a atitude equivocada de fazer juízo de valor de fatos ou pessoas antes do conhecê-los. Preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos.

Preconceito racial: refere-se a predisposições negativas a respeito de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, com base em características físicas ou culturais às quais se associa o pertencimento a uma raça.

Preconceito de cor: nada mais é do que a raiva irracional de uma raça por outra, o desprezo dos povos fortes e ricos por aqueles que eles consideram inferiores, e depois o amargo ressentimento daqueles que foram oprimidos e frequentemente injuriados. Como a cor é o sinal exterior mais visível da raça, ela tornou-se o critério através do qual os homens são julgados, sem se levar em conta as suas aquisições educativas e sociais. (FANON, 2008, p 110).

Raça: os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo. (MUNANGA, 2000, p. 18).

O que são raças para a sociologia, portanto? São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências). (GUIMARÃES, 2008, p. 65-66) 'Raça' é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social,

baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de 'raça' permite. ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos. al conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite. (GUIMARÃES, 1999, p. 9)

OFICINA 1 DO MÓDULO 2

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Introduzir noções básicas sobre a história da formação da sociedade brasileira.	Aspectos históricos da cultura afro-brasileira.	Observar se os/as estudantes têm noção da influência da cultura dos/as nativos/as e principalmente dos/as cativos/as na formação e estruturação de nosso país.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ As questões históricas relativas às migrações.
- ✓ Artes visuais

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ✓ Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos/as africanos/as.
- ✓ Processos de criação.

HABILIDADES

- ↳ (EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.
- ↳ (EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística

(desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Apresentar o início do processo de colonização portuguesa no Brasil;
- ✓ Relatar o processo de escravização de nativos/as (indígenas) e cativos/as (povos africanos);
- ✓ Demonstrar a influência dos povos africanos no início da formação de nossa sociedade.

METODOLOGIA

Iniciar o encontro com os/as alunos/as, mostrando o vídeo da música *Pindorama* (3min39s) do grupo musical Palavra Cantada, uma composição de Sandra Peres e Luiz Tatit (<https://22dj.short.gy/Wtilu7>. Acesso em: 12 set. 2020).

Em seguida, entregar uma cópia da letra da canção (<https://22dj.short.gy/GavJ4j>. Acesso em 12 set. 2020) para cada alunas/os, a fim de que eles cantem e possam fazer a análise/interpretação do texto.

- ✓ É interessante repetir a música várias vezes para a/os alunas/os observarem a letra, acompanharem o ritmo e cantarem.

- ✓ Pontos para análise:
- O nome do Brasil antes da chegada dos portugueses;
 - O interesse dos portugueses no Brasil, sobretudo o econômico (como a palavra presente na letra da música é “descobriu”, explicar a diferença de que não se tratava de uma descoberta, mas de uma invasão).

Pindorama

Palavra Cantada

(Terra à vista!)

Pindorama, Pindorama
É o Brasil antes de Cabral
Pindorama, Pindorama
É tão longe de Portugal
Fica além, muito além
Do encontro do mar com o céu
Fica além, muito além
Dos domínios de Dom Manuel

Vera Cruz, Vera Cruz
Quem achou foi Portugal
Vera Cruz, Vera Cruz
Atrás do Monte Pascoal
Bem ali Cabral viu
Dia 22 de abril
Não só viu, descobriu
Toda a terra do Brasil

Pindorama, Pindorama
Mas os índios já estavam aqui
Pindorama, Pindorama
Já falavam tudo em tupi
Só depois, vêm vocês
Que falavam tudo em português
Só depois com vocês
Nossa vida mudou de uma vez
Pero Vaz, Pero Vaz
Disse em uma carta ao rei
Que num altar, sob a cruz
Rezou missa o nosso frei

Mas depois seu Cabral
Foi saindo devagar
Do país tropical
Para as Índias encontrar

Para as índias, para as índias
Mas as índias já estavam aqui
Avisamos: Olha as índias!
Mas Cabral não entende tupi
Se mudou para o mar
Ver as índias em outro lugar
Deu chabu, deu azar
Muitas naus não puderam voltar

Mas, enfim, desconfio
Não foi nada ocasional
Que Cabral, num desvio
Viu a terra e disse: Uau!
Não foi não, foi um envio
Foi um plano imperial
Pra aportar seus navios
Num país monumental

A Álvares Cabral
A El Rei Dom Manuel
Ao índio do Brasil
E ainda quem me ouviu
Vou dizer, descobri
O Brasil tá inteirinho na voz
Quem quiser vai ouvir
Pindorama tá dentro de nós

A Álvares Cabral
A el-rei Dom Manuel
Ao índio do Brasil
E ainda quem me ouviu
Vou dizer, vem ouvir
É um país muito sutil
Quem quiser descobrir
Só depois do ano 2000

Após cantar com as/os alunas/os e analisar a letra da música, principalmente levando à reflexão sobre a questão do “descobrimento” do Brasil e as intenções por detrás desse ato imperial, passar para o segundo momento: a exibição de um vídeo

Chegada dos Portugueses (3min54s), disponível no link: <https://22dj.short.gy/6OHqC1> (Acesso em: 12 set. 2020). É um vídeo musicado que aborda a chegada dos portugueses, o contato com os povos indígenas, o choque entre as culturas e a devastação das etnias nativas.

Retomar o assunto da aula anterior sobre a diáspora pelo oceano Atlântico com vídeo³³ apresentado na oficina 2 do Módulo I. O vídeo explicita ideias do processo de navegações marítimas de Portugal e sua ampliação de domínios. A captura dos povos negros cativos, as viagens feitas nos navios negreiros, o comércio de escravos, como eram tratados e suas funções em serviços escravizados

✓ Para ampliar a discussão, expor o vídeo *Os africanos – Raízes do Brasil* (<https://22dj.short.gy/2cgLjN> - acesso em 12 set. 2020) com duração de 6min25s. Ele traz pontos essenciais para serem discutidos com as/os alunas/os em sala de aula, por exemplo:

✓ O modo como os povos africanos viviam em suas terras antes de serem capturados;

✓ As técnicas de agricultura, metalurgia e mineração que dominavam (estas aproveitadas pelos senhores de escravizados)

✓ A captura e o trabalho escravizado;
 ✓ O processo de submissão das mulheres, principalmente as negras (o/a professor/a pode fazer o paralelo com a contemporaneidade) e das misturas de “raças” que contribuíram para a formação do povo brasileiro.

✓ O processo de exclusão sofrido pelos/as negros/as após a abolição da escravidão no país (os descendentes de africanos/as - afro-brasileiros - sofrem até hoje em condições de vida inferior à de pessoas brancas).

✓ A fragilidade do ensino nas escolas, que não modificou seus conteúdos e metodologias apresentando apenas a história dos negros de forma estereotipada e ligada à música, ao samba ou ao trabalho escravo. Por isso, é preciso abordar a participação e colaboração dos negros africanos com suas técnicas para gerar riqueza à nação.

SUGESTÃO

É importante que o vídeo seja apresentado por partes, em que o/a professor/a aos poucos faça a mediação do conteúdo com explicações. O vídeo expõe com detalhes temas até aqui estudados ou que serão estudados, a exemplo, os processos de marginalização sofridos pelos

³³ FARIAS Iuri. **O tráfico de escravos** (3min51s), disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=y2-SAxldlcc>. Acesso em: 12 set. 2020.

povos negros (são resquícios de desigualdades ainda nos dias atuais) e os processos de resistências.

O/A professor/a pode utilizar o mapa-múndi e o do Brasil para mostrar os locais, em que os colonizadores aportavam ao chegar ao território brasileiro e, naquela época, era dividido em capitanias hereditárias.

A partir da apresentação e análise dos três vídeos, as/os alunas/os deverão estabelecer a ligação entre os conteúdos que já sabem e as informações novas que ainda não aprenderam. O/A professor/a faz a mediação, chamando as/os alunas/os para a discussão como apresentando outras informações para a efetivação da aprendizagem.

PRODUTO

Diálogos informais em rodas de conversa sobre os processos de captura dos/as cativos/as, os interesses dos europeus (no caso do Brasil, os portugueses), as viagens dos/as negros/as africanos/as em navios negreiros, os conhecimentos que cada povo já havia desenvolvido, o choque entre culturas e os processos de marginalização de nativos/as e cativos/as pelos europeus.

RECURSOS

- Mapa-múndi e do Brasil.
- Notebook, televisão e cabo HDMI (reproduzir vídeos e música).

- Material impresso ou xerocopiado (letra da música *Pindorama*).

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas às suas opiniões.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES



Fonte: Imagem Disponível em: <https://22dj.short.gy/m25vEl>. Acesso em: 27 out. 2020.

O vídeo *Tráfico Negreiro – História em Minutos* (<https://22dj.short.gy/1UDrcV> – acesso em 20 out. 2020 - 7min 14s) auxiliará na discussão de pontos importantes:

- ✓ As principais nações que praticaram o tráfico de negros/as africanos/as;
- ✓ As etnias de onde eram trazidos/as;
- ✓ Os períodos históricos e respectivos séculos;
- ✓ A captura de negros/as cativos/as para serem escravizados/as;
- ✓ O número aproximado de negros/as trazidos/as para a escravização nas Américas e no Brasil;

✓ O tempo de viagem nos navios negreiros;

✓ As leis abolicionistas.

Na aula de Arte, pedir que as crianças reproduzam a narrativa da música em história em quadrinhos ou com recorte e colagem de imagens.



Fonte: Imagem disponível em <https://22dj.short.gy/IJiY4k>. Acesso em: 16 mar. 2021.

✓ <https://brasilecola.uol.com.br/cultura/cultura-africana.htm> (Acesso em: 10 set. 2020).

✓ <https://www.portalsaofrancisco.com.br/turismo/cultura-africana> (Acesso em: 10 set. 2020).

✓ <https://www.portalafro.com.br> (Acesso em: 10 set. 2020).

ANALISE DE IMAGENS

Outra sugestão de atividade é explorar a imagem da Carta de Pero Vaz de Caminha como fonte histórica.



Fonte: Imagem disponível em: <https://www.todamateria.com.br/carta-de-pero-vaz-de-caminha/> Acesso em: 09 fev. 2021.

✓ Texto completo da Carta - <https://22dj.short.gy/uPyQWB> (Acesso em: 09 fev. 2021).

✓ Análise da Carta - <https://22dj.short.gy/cGIWLn> (Acesso em: 09 fev. 2021).

✓ Como interpretar nosso primeiro documento – <https://22dj.short.gy/Dl0kNd>. (Acesso em: 09 fev. 2021).

OFICINA 2 DO MÓDULO 2

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Introduzir noções básicas sobre participação efetiva dos homens e mulheres africanos/as na História do Brasil e na estruturação da cultura e da sociedade brasileira.	Aspectos históricos da cultura afro-brasileira.	Observar se os/as estudantes têm noção da influência da cultura africana na cultura brasileira e dos vultos de resistência.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

✓ As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município, (enfoque na formação da sociedade brasileira).

✓ As questões históricas relativas às migrações.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

✓ O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.

✓ Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos.

HABILIDADES

↪ (EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.

↪ (EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

✓ Perceber a participação efetiva dos/as negros/as na estruturação da sociedade brasileira;

✓ Valorizar vultos da história brasileira que foram símbolos de resistência.

METODOLOGIA

Iniciar a oficina com a música *Canto das Três Raças*, interpretada por Clara Nunes (<https://22dj.short.gy/yjdmVj> - acesso em: 09 set. 2020).

Após, expor a letra da canção em slides no data show para a leitura e facilitar a compreensão do assunto pelas crianças. Ou a/a professor/a poderá optar por entregar a cada aluno/a uma cópia impressa para realizar a leitura e interpretação do texto.

Canto das Três RaçasInterpretação: **Clara Nunes**

Composição: Mauro Duarte, Paulo César Pinheiro

Ninguém ouviu
Um soluçar de dor
No canto do Brasil

Um lamento triste
Sempre ecoou
Desde que o índio guerreiro
Foi pro cativoiro
E de lá cantou

Negro entoou
Um canto de revolta pelos ares
No Quilombo dos Palmares
Onde se refugiou
Fora a luta dos Inconfidentes
Pela quebra das correntes
Nada adiantou

E de guerra em paz
De paz em guerra
Todo o povo dessa terra
Quando pode cantar
Canta de dor

E ecoa noite e dia
É ensurdecedor
Ai, mas que agonia
O canto do trabalhador
Esse canto que devia
Ser um canto de alegria
Soa apenas
Como um soluçar de dor

Como fonte de orientação teórica e metodológica para o/a professora/a, quanto às formas de trabalhar a referida música em sala de aula como documento histórico nas séries iniciais, sugere-se a leitura de **O ensino de História nos anos iniciais do**

Ensino Fundamental: teoria, conceito e usos de fontes (2012, p. 114-115) de Bianca Zucchi³⁴. A obra sugere que, após a escolha da música, os/as alunos/as precisam ouvi-la algumas vezes e o/a professor/a deve estimular:

- Expressar sentimentos que a música desperta;
- Falar sobre aquilo que a música trata.

O/A professor/a deve questionar aos/às alunas:

- a) Já ouviram essa música?
- b) Conhecem os intérpretes ou os compositores?
- c) É uma música que dá vontade de dançar?
- d) Como dançariam?
- e) Conseguem identificar quais instrumentos musicais foram utilizados?

Além disso, o/a professor/a deve informar os/as estudantes sobre elementos da música, entre outros: compositor, intérpretes, ano de gravação, álbum em que está inserida, se tocava nas rádios (ZUCCHI, 2012, p. 114).

Assim como, os/as alunos/as podem fazer a leitura da letra da música e ouvi-la novamente, a fim de que confrontem suas

musical, podem ser encontradas nessa obra de Zucchi (2012, p. 114-120).

³⁴ Outras sugestões e orientações para analisar uma canção como documento histórico, a exemplo: versão original, regravações, mudança de ritmo

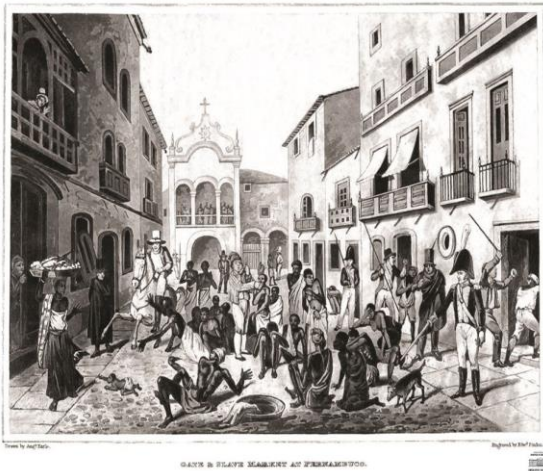
ideias, as análises das informações, suas sensações etc. (ZUCCHI, 2012, p 115).

A partir desse diálogo, outros questionamentos poderão ser feitos:

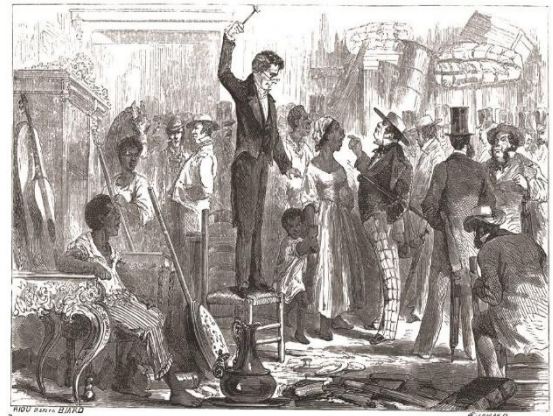
- ✓ Que ideias sobre o assunto tratado podemos extrair da música?
- ✓ Qual é o tema principal da música?
- ✓ Qual o contexto do país e da cidade, quando a música foi gravada?

Conversar com as crianças sobre a letra da música, retomando a diáspora pelo oceano Atlântico e a dispersão dos povos africanos pelo mundo.

Mostrar os mercados e como os negros eram comercializados por meio da apresentação de imagens³⁵ em slide no data show.



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/8A79eI>. Acesso em: 09 fev. 2021.



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/ZmnP4Z>. Acesso em: 09 fev. 2021.

Debater novamente sobre os processos de classificação e de silenciamento a que os/as africanos/as foram submetidos pelos europeus, que tinham como foco o enriquecimento de sua nação por meio da subjugação de todos os outros povos fora das fronteiras europeias. Assim como, fazer referência ao processo pessoal e coletivo que eles enfrentaram para se reinventar e se reconstruir moral e psicologicamente.

Relembrar com as/os alunas/os quais trabalhos homens e mulheres africanos/as foram responsabilizados em desenvolver e a forma como eram realizados.

Em seguida, propor: às/aos alunas/os em sala de aula as respectivas atividades:

³⁵ Pesquisar outras imagens para ilustrar a exposição dos negros nos mercados. Sugere-se que este

material seja projetado em data show ou xerocopiado.

a) Pesquisem em revistas e livros imagens de pessoas negras e recortem-nas (tempo: 30min).

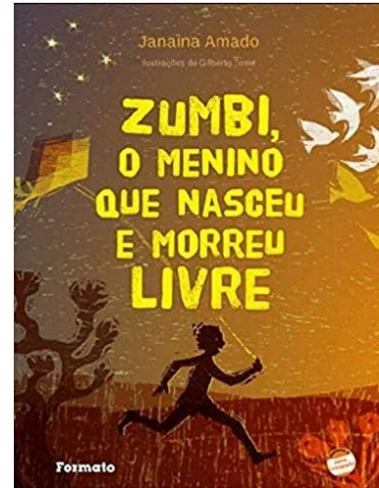
b) Conversar com os/as alunos/as sobre as imagens que recortaram: o que fazem? Quem acha que são essas pessoas? Como estão vestidas? Entre outras perguntas que poderão ser questionadas (tempo: 30min).

c) Após o diálogo, o/a professor/a deverá recolher as figuras para atividades futuras ou solicitar que elas sejam afixadas em seus cadernos junto com o registro das questões utilizadas no diálogo anterior ou façam produção de texto.

✓ É importante destacar que inúmeros homens e mulheres negros/as se tornaram símbolo de resistência e deram exemplos de liderança, entre eles, Acqualtune, Zumbi, Dandara, Luísa Mahin, Maria Firmina Reis, Maria Carolina de Jesus etc.

HORA DA HISTÓRIA

Contar a história *Zumbi, o menino que nasceu e morreu livre* (2012) de Janaína Amado e Luis Carlos Figueiredo.



Fonte: Imagem disponível em <https://22dj.short.gy/z55K0g>. Acesso em: 11 set. 2020.

Zumbi, o Menino que Nasceu e Morreu Livre - Janaína Amado

Ele havia nascido livre. Corria solto pela mata, subia em árvores, lutava capoeira e empinava pipas coloridas. Um dia, porém, foi capturado. Levado para longe de tudo e de todos, para um lugar totalmente desconhecido. No entanto, esse menino nunca se esqueceu de sua gente. Logo que teve uma chance, ele fugiu.

Por meio da história de Zumbi dos Palmares, pode-se acompanhar a história de um povo contra a escravidão e sua luta pela liberdade. Um dia, o menino que nasceu livre, que foi capturado e que mesmo assim voltou para seu povo, lutando até o fim, se tornaria o líder pelo respeito ao ser humano e pela preservação dos valores pessoais.

Editora: Formato

Ilustrador: Gilberto Tomé

Para ampliar a compreensão dos/as alunos/as, conversar sobre a história de Zumbi e o que ela representa para a história do povo brasileiro.

PRODUTO

Roda de conversa sobre a letra da música, recorte de figuras de pessoas negras

em livros e revistas, diálogo sobre as feiras de vendas de escravizados/as e suas funções, bem como sobre a história de Zumbi.

RECURSOS

- Notebook, televisão e cabo HDMI
- Letra da música (impressa e digital)
- Imagens de feiras de comércio de escravos (impressa ou digital)
- Livros e revistas
- Tesouras sem ponta
- Livro literário *Zumbi, o menino que nasceu e morreu livre* (2012)

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas às suas opiniões.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/I49z1G>. Acesso em: 11 set. 2020.

DATA: / /

ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA

Liberdade para todos os povos!

Os escravos trabalhavam muito e eram castigados. Muitos fugiram e passaram a viver em **quilombos** (povoados no meio da mata), onde eram livres. O mais famoso foi o **Quilombo dos Palmares**, que era liderado por **Zumbi** e ficava no Estado de Alagoas.

Alguns brasileiros iniciaram uma campanha para que os escravos fossem libertados. Eram chamados de **abolicionistas**.

Os escravos foram utilizados principalmente em atividades relacionadas à **agricultura** - com destaque para a **atividade açucareira** - e no **mineirão**, sendo assim essenciais para a manutenção da **economia**. Alguns deles desempenhavam também vários tipos de serviços domésticos e/ou urbanos.

A escravidão só foi oficialmente abolida no Brasil com a assinatura da **Lei Áurea**, em **13 de maio de 1888**.

No dia 13 de maio de 1888, a princesa Isabel assinou a **Lei Áurea**, extinguindo a escravidão no Brasil! Os escravos por fim conseguiram suas **alforrias (libertação)**.

A abolição da escravidura não aconteceu do dia para noite, vários movimentos antecederam a data. Três anos antes em 1885, foi aprovada a **Lei dos Sexagenários**. Pela lei os escravos ao completarem 60 anos eram libertos. Esta era uma forma de ir gradualmente extinguindo com a escravidura.

Você também deve ter ouvido falar da **Lei do Ventre Livre**. Os filhos nascidos depois do dia 28 de setembro de 1871, após completarem 8 anos poderiam ser libertados caso o proprietário concordasse. O proprietário recebia uma indenização do governo, que criou este mecanismo como um instrumento de incentivo a libertação dos escravos!

Eles eram vendidos como mercadorias aos donos de fazendas.

Fonte: Livros variados e o site www.smartkids.com.br

Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/ETSYNA>. Acesso em: 22 set. 2020.

Atividades

1 - Escreva sobre os escravos:

a) De onde vinham:
.....
.....

b) Como viajavam:
.....
.....

c) Onde moravam:
.....
.....

d) Em que trabalhavam:
.....
.....

e) Como eram tratados:
.....
.....

2 - Complete as frases.

a) A entrada de escravos no Brasil foi proibida no ano de _____.

b) A lei que libertou todos os escravos chamou-se _____.

c) A escravidão negra no Brasil terminou em _____ de _____ de _____.

d) A lei que aboliu a escravidão foi assinada pela _____.

Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/ISDqdN>. Acesso em: 22 set. 2020.

SUGESTÃO DE OBRAS LITERÁRIAS



✓ **Todas as cores do negro** - Texto e ilustrações de Arlene Holanda. Brasília/DF: Conhecimento, 2008 – Aborda em linguagem de prosa poética o universo da cultura e herança dos povos africanos no Brasil. Passeia pelo processo histórico da escravidão, com foco na resistência e se demora no período pós-abolição: as condições de abandono a que foram submetidos os negros, as estratégias de sobrevivência, o preconceito, a segregação social.

✓ **Contos africanos para crianças brasileiras** (2004) – Texto de Rogério Andrade Barbosa e ilustração Maurício Veneza – A obra contém dois contos, que fazem parte da literatura oral de Uganda: “Amigos, mas não para sempre” conta a história do gato e o rato e como se tornaram inimigos e “O jabuti de asas” conta a história da festa no céu e como o jabuti tem cascos quebrados.

✓ **Bichos da África:** lendas e fábulas – Texto de Rogério Andrade Barbosa e ilustração Ciça Fittipaldi - O livro traz duas lendas: a primeira “A mosca trapalhona” conta a história de dois reinos caninos rivais entre si e a segunda “A tartaruga e o leopardo” mostra a história da tartaruga que resolve enganar os bichos da floresta para conseguir alimentos.

OFICINA 3 DO MÓDULO 2

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Introduzir noções básicas sobre símbolos de resistência da cultura afro-brasileira	Aspectos históricos da cultura afro-brasileira.	Observar se os/as estudantes tem noção dos processos conflituosos que marcaram a história da escravização de homens e mulheres africanos/as no Brasil

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ Circulação de pessoas, produtos e culturas.
- ✓ O lugar em que se vive.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ✓ O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais.
- ✓ A produção dos marcos da memória: formação cultural da população.

HABILIDADES

- (EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.

- (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Perceber que o processo de escravização não foi passivo, demandou conflitos e lutas
- ✓ Demonstrar os processos de resistência com a formação de quilombos
- ✓ Valorizar vultos da história brasileira que foram símbolos de resistência
- ✓ Apresentar vultos de resistência brasileiros na história de homens e mulheres africanos/as escravizados/as, a saber, Dandara e Zumbi.

METODOLOGIA

Retomar o assunto sobre a vinda dos portugueses, lembrando os interesses, o processo de captura de homens e mulheres africanos/as para serem escravizados/as e a que estes estavam submetidos para obedecer a seus senhores. Aqui novamente aparece a necessidade de reforçar a utilização da política da diferença como mecanismo de inferiorização de homens e mulheres africanos/as.

- Mostrar a imagem de Dandara em slide no data show, apresentando-a como

um símbolo feminino da resistência negra ao processo de escravização e aos caprichos a que eram submetidas, expondo sua moral, seus costumes e suas vidas.

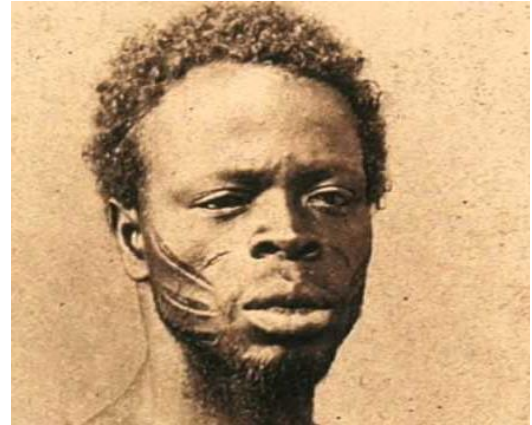


Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/BWQxOD>. Acesso em: 10 set. 2020.

Dandara foi uma guerreira negra do período colonial do Brasil. Era esposa de Zumbi dos Palmares, com quem teve três filhos (Motumbo, Harmódio e Aristogíton). Na história do país, Dandara é uma heroína que dominava técnicas de capoeira e lutava ao lado de homens e mulheres nas várias batalhas que ocorreram em Palmares, quilombo estabelecido na Serra da Barriga, situada na Capitania de Pernambuco (atual estado de Alagoas).

Sabe-se que, quando criança, teria se juntado ao grupo de homens e mulheres africanos/as que desafiavam o sistema colonial escravista. Participou ativamente

da elaboração de estratégias de resistência do quilombo e das atividades cotidianas, como pesca e agricultura³⁶. apresentar a imagem de Zumbi em slide no data show:



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/Euk5vu>. Acesso em: 10 set. 2020.

Zumbi dos Palmares foi um líder quilombola brasileiro, um dos pioneiros na resistência contra a escravidão na América. Símbolo de luta contra o sistema escravista, ele nasceu em 1655 na Capitania de Pernambuco, em região pertencente ao município de União dos Palmares, no estado do Alagoas.

Nesse local, situava-se o Quilombo dos Palmares, uma comunidade formada por homens e mulheres africanos/as escravizados/as que haviam escapado das fazendas, prisões e senzalas brasileiras. Ocupava uma área do tamanho de Portugal

³⁶Informações disponíveis no endereço: <https://22dj.short.gy/BsDCz7>. Acesso em 10 set. 2020.

e sua população alcançava o número de trinta mil habitantes³⁷.

✓ Em seguida, conduzir os/as alunos/as à discussão, questionando:

a) Como homens e mulheres africanos/as escravizados/as eram tratados/as?

b) Porque eram tratados/as dessa forma? (Aqui abordar o discurso das “raças” superiores e inferiores, justificativa dos europeus para escravizá-los)

c) Por que tentaram silenciá-los e apagar da História os seus costumes?

d) Imagine você sendo tirada/o de sua família ou sendo arrancada/o com parte de sua família e levada/o para um lugar desconhecido para se submeter a trabalhos forçados com castigos físicos. Como você se sentiria?

e) Você já parou para imaginar que eles/as não foram tratados/as como pessoas, mas como “animais”, “coisas”, “objetos”, “mercadorias”?

✓ Realizar com a turma a dinâmica de grupo, denominada “Coisas e Pessoas”³⁸.

Para isso, siga o passo a passo:

- Escolha, aleatoriamente, um grupo para ser as “coisas” e o outro ser as “pessoas”.

- Antes do início da dinâmica, estabelecer as regras e registrar no quadro o que é permitido fazer com as “COISAS”, para que as “PESSOAS” não exponham demais as crianças que estão na atividade.

- Leia as regras seguintes para cada grupo:

a) COISAS: As coisas não podem pensar, não sentem, não podem tomar decisões, têm que fazer aquilo que as pessoas lhes ordenem. Se uma coisa quer se mover ou fazer algo, tem que pedir permissão à pessoa.

b) PESSOAS: As pessoas pensam, podem tomar decisões, sentem e, além disso, podem pegar as coisas que querem.

- Peça para o grupo das “pessoas” pegar “coisas” e fazer com elas o que quiser (Pode ordenar que façam quaisquer atividades).

- Dê ao grupo de três a cinco minutos, para que “as coisas” desempenhem os papéis designados pelas pessoas dentro do espaço da sala de aula ou do pátio do colégio.

□ Além disso, explicitar os conceitos³⁹ de **preconceito e discriminação**:

³⁷Informações obtidas no site: <https://www.criandocomapego.com/a-historia-de-zumbi-dos-palmares/> (Acesso em: 10 set. 2020).

³⁸ Para saber mais sobre essa dinâmica de grupo, ler a obra **Raças e Etnias. Adolescentes e Jovens para a Educação entre Pares: Saúde e Prevenção nas Escolas**. Disponível em: - <http://www.unfpa.org.br/>

Arquivos/guia_racas.pdf (2010, p. 19). Acesso em: 20 fev. 2021.

³⁹ Ler o resumo da oficina *Racismo e suas implicações no acolhimento* (2017) e assistir aos vídeos sobre os conceitos abordados no link: <https://22dj.short.gy/zlR1fa>. Acesso em: 17 fev. 2020. Os conceitos de estereótipo, preconceito e

a. **Preconceito** refere-se a predisposições negativas a respeito de uma pessoa ou um grupo de pessoas com base em características físicas ou culturais.

b) **Discriminação** - conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como raça, sexo, idade, opção religiosa e outros.

PRODUTO

Rodas de conversa informais sobre os vultos da resistência negra e dinâmica de grupo.

RECURSOS

- Notebook, televisão e cabo HDMI
- Imagens de Dandara e Zumbi e suas histórias de resistência.

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas às suas opiniões.



Fonte: <https://22dj.short.gy/0U7uRP>. Acesso em: 10 set. 2020)



Fonte: Imagens disponíveis em: <https://22dj.short.gy/HaPTKl>. Acesso em: 10 set. 2020.

discriminação são definidos com base na palestra do psicólogo e professor do Departamento de


Psicologia Social da USP, Alessandro Santos do Instituto AMMA Psique e Negritude.

As Lendas de Dandara

As Lendas de Dandara é um livro que mistura ficção, história e um toque de fantasia, onde são narrados dez contos sobre a guerreira quilombola Dandara dos Palmares, companheira de Zumbi dos Palmares. Escrito por Jarid Arraes e ilustrado por Aline Valek, o livro conta sobre a vida de Dandara desde o seu nascimento, explicando sua origem, suas conquistas e suas lutas.

Com muita aventura, suspense, acontecimentos sobrenaturais e até um pouco de romance, a autora conta de uma maneira mágica a forma como Dandara, desde sua infância, fez feitos dignos de uma lenda.

Texto e imagem do site <http://www.aslendasdedandara.com.br/>



Atividade

1- Sobre o livro apresentado, é possível afirmar que:

() Conta a história de Zumbi dos Palmares.
 () Faz narrativas de contos sobre a guerreira quilombola Dandara.

2- De quem é a autoria do livro?

3- De acordo com o texto, quem foi Dandara dos Palmares?

4- Você já tinha ouvido falar de Dandara dos Palmares?

5- Faça pesquisas na internet e escreva algo sobre a vida de Dandara que não foi citado no texto.

Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/clNhyc>. Acesso em: 15/02/2021.



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/uyq8ry>. Acesso em: 10 set. 2020.

✓ Propor aos/as alunos/as a confecção de uma maquete para materializar o Quilombo dos Palmares (<https://22dj.short.gy/rbiS47-> Acesso em: 10 set. 2020).

Nome: _____ Data: ____/____/____

O herói negro

O dia 20 de novembro é muito especial para população negra brasileira. É a data em que o Brasil reverencia o heroísmo de Zumbi de Palmares, símbolo maior da resistência e da luta dos negros contra a escravidão.

Zumbi nasceu livre em Palmares no ano de 1655, mas foi capturado ainda bebê e entregue a um padre jesuíta. Batizado com o nome de Francisco, ele teve educação cristã e estudou português e latim. Mas não abandonou as raízes. Com 15 anos, Zumbi voltou ao Quilombo dos Palmares, onde se tornou estrategista militar.

Em 20 de novembro de 1695, depois de ser traído por um companheiro, foi preso e morto pelas tropas portuguesas.

O Quilombo dos Palmares estava localizado na região da Serra da Barriga, que atualmente, faz parte do município de UNIÃO DOS PALMARES no estado de ALAGOAS.

Era constituído por quilombolas (escravos fugitivos das fazendas que viviam nos quilombos) que tinham sido escravos em fazendas das capitanias da Bahia e Pernambuco. Tornou-se símbolo da resistência negra à escravidão.

1) Coloque (V) se for verdadeiro ou (F) se for falso:

() Zumbi não representa nada para os negros brasileiros.
 () Com 19 anos, Zumbi voltou ao Quilombo dos Palmares.
 () O quilombo era situado no interior da Bahia.
 () Zumbi nasceu em 1655.

2) Zumbi dos Palmares é considerado como o:

() médico do futuro
 () homem negro
 () herói negro

4) No dia 20 de novembro é comemorado:

() O dia da Pátria
 () O dia de Zumbi
 () O dia da Consciência Negra



Caderno organizado pela professora Kátia Teixeira - © 2016 Todos os direitos reservados. 2

Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/ra5Xh0>. Acesso em: 15 dez. 2021.



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/agpDKp> Acesso em: 10 set. 2020.

✓ Pesquisar sobre a história de outros personagens negros da história da resistência, como a mãe de Luís Gama (<https://22dj.short.gy/N38JZe>. Acesso em: 10 set. 2020)

OFICINA 4 DO MÓDULO 2

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Perceber que o conceito de raça é uma construção social elaborada como mecanismo de classificação dos povos.	Origem das “raças” humanas.	Observar se os/as estudantes tem noção dos interesses por trás da classificação das pessoas em “raças”.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos.
- ✓ Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social.

OBJETOS DE CONHECIMENTO:

- ✓ O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.
- ✓ Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.

HABILIDADES

- (EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos

da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).

- (EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
- (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Compreender que algumas mudanças e permanências que estão presentes ainda hoje em nosso cotidiano estão diretamente ligadas às questões sociais e sobretudo econômicas.
- ✓ Relacionar as grandes transformações na história da humanidade ao desenvolvimento da noção de capital (acúmulo de capital)
- ✓ Perceber que a busca por acúmulo de riquezas beneficiou algumas nações e prejudicou outras.
- ✓ Concluir que a classificação das pessoas em raças diferentes é uma construção social visando dominação e ganhos econômicos.

METODOLOGIA

Iniciar as atividades da oficina, fazendo um *feedback* sobre a organização dos povos africanos, seus reinos construídos ao longo dos tempos, as técnicas de

agricultura, comércio e mineração, entre outras, que foram desenvolvidas por homens e mulheres africanos/as escravizados/as no Brasil e ajudou a enriquecer a metrópole (Portugal).

Ao chegar neste ponto de discussão, é necessário que o/a professor/a tenha consciência da mudança da modernidade em seus aspectos espaciais e temporais.

✓ Aqui o/a professor/a deve discutir de forma breve, porém clara, que o período das Grandes Navegações⁴⁰ ocorreu nos séculos XV e XVI, destacando o pioneirismo Portugal, seguido por Espanha e França. Essa era de exploração das colônias (o Brasil era uma delas), enriqueceu as nações pela exploração das riquezas e acúmulo de capital em suas metrópoles.

Com o tempo, em função dessa exploração das colônias, as metrópoles enriqueceram e acumularam capitais e grandes riquezas, desenvolveram o comércio, o que despertou o interesse de outras nações que estavam na retaguarda desse processo, como a França, Inglaterra e Alemanha.

Quando esses últimos países conseguiram entrar na disputa pela partilha das terras “descobertas” (invadidas), houve grandes transformações sociais, culturais, políticas e econômicas. A Inglaterra, por exemplo, se lança como pioneira no

processo de industrialização, o que facilita o processo de deslocamento temporal e espacial da modernidade, tudo em nome dos interesses políticos e econômicos.

De posse dos domínios territoriais, essas grandes nações só tinham interesses econômicos de acúmulo de riquezas. Os povos que foram encontrados nessas terras “descobertas”/invadidas foram subjugados a partir de teorias elaboradas por pensadores dessas nações. Teorias racistas que justificavam a subjugação dos povos não europeus como bárbaros e incivilizados, consequentemente inferiores.

✓ Nesse ponto crucial de debate, retomar o que é a classificação dos povos em “raças” superiores e inferiores.

➤ Quando os portugueses aqui chegaram, já vieram a partir de 1530 com intuito de catequizar os nativos (indígenas) e submetê-los ao regime de servidão. Como já exposto nos vídeos analisados em outras oficinas, esse processo não funcionou tão bem, porque ao trazer os homens e mulheres africanos para serem escravizados, atendiam a interesses econômicos e ideológicos das elites dominantes e, por isso, os lucros eram inevitáveis. Portanto, faziam a captura e o tráfico de pessoas do continente africano para outros locais, esparramando-os como mercadorias e sob o discurso de inferiorização de alguns,

⁴⁰ Sugestão para base teórica do conteúdo as Grandes Navegações:

<https://www.sohistoria.com.br/ef2/navegacoes/> (Acesso em: 10 set. 2020).

enquanto outros possuíam o domínio dos bens de produção.

SUGESTÃO

O/A professor/a deve organizar slides com imagens sobre o marco histórico das Grandes Navegações em *PowerPoint* para serem mostrados em data show ou imprimi-las em folhas sulfite para montar uma exposição em sala de aula para chamar a atenção dos/as alunos/as.

✓ Depois, desenvolver uma atividade (dinâmica de grupo) para dar continuidade aos estudos, cuja aplicação deve durar 25 minutos:

❖ A dinâmica é: O/a professor/a deve levar para a sala de aula imagens de rostos de pessoas de várias nuances de cor (já recortadas e em grande quantidade, para que a maioria dos/as alunos/as participe).

✓ Como desenvolver a atividade (dinâmica): escrever no quadro o nome de várias profissões (por exemplo, administração, música, merendeira/o, dança, agronomia, medicina, medicina veterinária, faxineira/o, redes de computação, professor/a, advocacia, secretária/o, telefonista, pedreiro, limpeza pública, enfermagem, cozinheira/o, entre outros).

✓ Com os nomes das profissões escritas no quadro, disponha as/os alunas/os sentados em círculo, coloque as imagens de pessoas de várias nuances de cores no chão

da sala. Explique-lhes que essas pessoas desempenham algumas funções em uma cidade e o nome dessas funções estão escritas no quadro. Então, peça que cada criança se levante, escolha a imagem de pessoa e classifique-a em uma das profissões, colocando-a junto ao nome escrito no quadro. Quando terminarem de classificar e categorizar as imagens, faça a reflexão com elas.

- É possível que as imagens de pessoas brancas ocupem cargos e profissões consideradas melhores (por serem mais valorizadas na sociedade) e que pessoas negras ocupem cargos e profissões inferiores (de acordo com a sociedade).

Se as hipóteses de que irão classificar brancos em cargos “melhores” e negros em cargos “piores” se concretizarem, o/a professor/a deve conversar com as/os alunas/os que ela é um resquício da classificação feita pelos europeus de “brancos superiores” e “negros inferiores”, o qual se agravou com as consequências do processo de abolição, que não incluiu negros e indígenas nos cargos, funções e no mercado de trabalho. Essa questão também já foi discutida no

vídeo⁴¹ já referendado na Oficina 1 deste Módulo 2.

Portanto, é fundamental conversar com as/os alunos sobre o porquê dessa classificação e por qual motivo acham que essas pessoas desenvolvem tais funções e cargos.

PRODUTO

Diálogos informais em rodas de conversa sobre os processos históricos estudados, enfatizando a história da África, dos homens e mulheres africanos/as escravizados/as e excluídos dos processos sociais, políticos e econômicos da sociedade brasileira.

Dinâmica de grupo sobre os cargos e as profissões com debate sobre as percepções do tema pelos/as alunos/as.

RECURSOS

- Notebook, televisão e cabo HDMI
- Slides com as imagens e imagens impressas sobre a Grandes Navegações
- Cartazes sobre as Grandes Navegações.

AValiação

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas às suas opiniões.



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/HdRPnN> Acesso em: 11 set. 2020.

Para saber mais sobre as Grandes Navegações:

✓ <https://www.historiadomundo.com.br/artigos/as-grandes-navegacoes.htm> (Acesso em: 11 set. 2020).

✓ <https://www.todamateria.com.br/as-primeiras-grandes-navegacoes/> (Acesso em: 11 set. 2020).

✓ <https://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-geral/grandes-navegacoes> (Acesso em: 11 set. 2020).



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/VfATA5>. Acesso em: 11 set. 2020.

⁴¹ Os Africanos – Raízes do Brasil #3, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s> (6min25s). Acesso em: 10 fev. 2020.

Essa é uma ótima sugestão⁴² para ser desenvolvida em sala, porque questiona e faz refletir sobre o conceito de raça e como ele interfere no referencial coletivo.

- O/A professor/a deve orientar os/as alunos/as da seguinte forma:
 - a. Fechem os olhos.
 - b) Imaginem uma fada.
 - c) Imaginem um médico.
 - d) Imaginem uma princesa.
 - e) Imaginem um super-herói.
- Peça às crianças para abrirem os olhos e questione-as: Quantas dessas pessoas imaginadas são negras?



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/XXrYch>. Acesso em 11 set. 2020.



Fonte: Imagem disponível em: https://www.colorirgratis.com/desenho-de-a-volta-ao-mundo-aventura_16710.html. Acesso em 11 set. 2020.



Fonte: Imagem disponível em: <http://notebookdaprof.blogspot.com/2014/04/introducao-geografia-parte-iii.html>. Acesso em: 11 set. 2020.

⁴² Ver: <https://vm.tiktok.com/ZS5yA9aL/> (Acesso em: 10 set. 2020).

OFICINA 5 DO MÓDULO 2

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Perceber que as comunidades quilombolas são símbolos de resistência e luta de afrodescendentes	Comunidades quilombolas em Goiás.	Observar se os/as estudantes tem noção que as comunidades quilombolas lutam pelo direito à terra, outros direitos essenciais à vida e a implantação de projetos de desenvolvimento sustentável.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ O lugar em que vive.
- ✓ A comunidade e seus registros.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ✓ A produção dos marcos da memória: formação cultural da população.
- ✓ Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)

HABILIDADES

- ↳ (EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
- ↳ (EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de

mudanças associadas à migração (interna e internacional).

↳ (EF02HI04) Selecionar e comparar objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar e escolar.

↳ (EF02HI10) Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, suas especificidades e importância.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Apresentar conteúdo básico sobre o que são comunidades quilombolas e suas lutas
- ✓ Pesquisar as comunidades quilombolas de seu estado.
- ✓ Apresentar a contribuição de sujeitos escravizados no município de Santa Cruz de Goiás.

METODOLOGIA

Começar a oficina com a música *Kizomba, a festa da Raça*, composição e interpretação de Martinho da Vila (www.youtube.com/watch?v=ofkJXyZsnnw - Acesso em: 13 set. 2020). Ouvir algumas vezes a canção e fazer a interpretação da letra da canção.

Retomar o assunto das aulas anteriores, fazendo um *feedback* sobre a contribuição dos grupos quilombolas como símbolo de resistência na busca pelos seus direitos.

Logo após, entregar uma cópia do questionário⁴³ e deixar as/os alunas/os responderem as questões propostas:

- a) O que significa para você a palavra quilombo?
- b) Os quilombos existiram apenas no passado?
- c) Você conhece algum quilombo?
- d) Você acha possível ainda existir um quilombo? Se sim, em que locais estão localizados?
- e) Quem você acha que vive nesses quilombos?

SUGESTÃO

Pesquisar e apresentar em slide no data show (ou imagens xerocopiadas) como vivem os remanescentes quilombolas⁴⁴:

- O que são quilombos (origem da denominação);
 - Os diferentes tipos de quilombos (rurais, urbanos, de grande concentração populacional e de reduzida população);
 - O desenvolvimento de práticas comerciais e agrícolas;
 - A herança cultural;
 - A resistência das comunidades quilombolas (ontem e hoje).
- É importante⁴⁵ que a/o/a professor/aa/o destaque quem são as

comunidades quilombolas? Origem? Localização? População? Como vivem? A legislação e a busca pela terra.

Após a apresentação dos slides, pedir que as/os alunas/os comparem suas respostas com as explicações feitas pelo/a professor/a e concluam com base no que responderam.

Dando continuidade ao estudo da temática desta oficina, pedir às crianças para pesquisarem assuntos⁴⁶ relacionados:

- A resistência de homens e mulheres africanos/as escravizados/as e descendentes.
- Os/as escravizados/as africanos no Brasil.

Em seguida, abordar sobre as comunidades quilombolas em Goiás. Para isso, o/a professor/a podem acessar os seguintes sites:

- a) <http://koinonia.org.br/atlasquilombola/#> (Acesso em: 13 set. 2020)
- b) <https://sistemafaeg.com.br/senar/noticias/noticias/olhar-para-as-comunidades-quilombolas-em-goias> (Acesso em: 13 set. 2020).

SUGESTÃO

⁴³Sugestão disponível em: <https://22dj.short.gy/NBqxfX>. Acesso em: 13 set. 2020.

⁴⁴Sugestão no site: <https://22dj.short.gy/NBqxfX>. Acesso em: 13 set. 2020.

⁴⁵Sugestão de link para pesquisa: <https://22dj.short.gy/p3rJGb>. Acesso em: 13 set. 2020.

⁴⁶Sugestão no link: <https://22dj.short.gy/sbL9qT>. Acesso em: 13 set. 2020.

Levar para sala de aula o mapa de Goiás para localizar os municípios goianos que possuem comunidades quilombolas.

Pesquisar a densidade demográfica e geográfica dos municípios goianos que possuem comunidades quilombolas, assim como comparar distâncias desses municípios com relação ao local em que o/a aluno/a mora e registrar no caderno.

PRODUTO

Respostas ao questionário.

Pesquisa sobre dados sobre os municípios goianos com comunidades quilombolas (densidade demográfica e geográfica, número de habitantes etc.).

RECURSOS

- Notebook, televisão e cabo HDMI
- Material impresso e xerocopiado (imagens das comunidades quilombolas do Brasil e de Goiás).

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas às suas opiniões.

SUGESTÕES DE LINK



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/hghC7z>. Acesso em: 13 set. 2020.

- **O primeiro quilombo urbano reconhecido no Brasil** - um paradigma. Entrevista especial com Onir de Araújo. (<https://22dj.short.gy/V1dUp2> - acesso em: 13set. 2020).

SUGESTÃO DE MATERIAL DE APOIO



Fonte: Imagem Disponível em: <https://22dj.short.gy/K86CL0>. Acesso em: 13 set. 2020.

- **Guia de Políticas Sociais Quilombola** - <https://22dj.short.gy/0k8Ctw>. Acesso em: 19 set. 2020.
- **Aportes teóricos sobre os quilombos:-**

a) <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/quilombos.htm>. Acesso em: 19 set. 2020.

b) <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5961/quilombos-em-busca-dorespeito>. Acesso em: 19 set. 2020.

• <https://22dj.short.gy/oS5mRW>. Acesso em: 19 set. 2020.

c) MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. In: **Revista USP**. São Paulo (28): 56-63, dezembro/fevereiro 95/96. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364/30222>. (Acesso em: 03 set. 2021).

FIQUE ATENTA/O



Fonte: Imagem disponível em: <https://br.123rf.com/portfolio/lenm/9.html>. Acesso em: 13 set. 2020.

Somente⁴⁷ após cem anos da abolição da escravatura os povos e comunidades quilombolas conquistam, por

⁴⁷Afirmção pautada no site: <https://22dj.short.gy/WrFgF5>. Acesso em: 13 fev. 2020).

meio da Constituição Federal (CF) de 1988, o status de grupo formador da sociedade brasileira. Em seu Artigo 68, o texto da CF evoca pela primeira vez não apenas uma “identidade histórica”, mas a expansão das políticas de reconhecimento, defesa e reparação de prejuízos gerados com os processos de escravidão e abolição longe de serem completados.

ATIVIDADE EM FOLHA

HISTÓRIA DOS QUILOMBOS

No período de **escravidão** no Brasil (séculos XVI e XVII), os **negros** que conseguiram fugir se refugiavam com outros em igual situação em locais bem escondidos e fortificados no meio das matas. Estes locais eram conhecidos como **quilombos**. Nestas **comunidades**, eles viviam de acordo com sua **cultura africana**, plantando e produzindo em comunidade.

Na **época colonial**, o Brasil chegou a ter centenas destas comunidades espalhadas, principalmente, pelos atuais estados de **Bahia, Pernambuco, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais e Alagoas**. Na ocasião em que Pernambuco foi invadida pelos **holandeses** (1630), muitos dos senhores de **engenho** acabaram por abandonar suas terras. Este fato beneficiou a fuga de um grande número de **escravos**. Estes, após fugirem, buscaram abrigo no Quilombo dos **Palmares**, localizado em Alagoas.

Este fato propiciou o crescimento do Quilombo dos Palmares. No ano de 1670, este já abrigava em torno de 50 mil escravos. Estes, também conhecidos como **quilombolas**, costumavam pegar alimentos às escondidas das plantações e dos engenhos existentes em regiões próximas; situação que incomodava os habitantes.

Esta situação fez com que os quilombolas fossem combatidos tanto pelos holandeses (primeiros a combatê-los) quanto pelo governo de Pernambuco, sendo que este último contou com os serviços do **bandeirante Domingos Jorge Velho**.

A luta contra os negros de Palmares durou por volta de cinco anos; contudo, apesar de todo o empenho e determinação dos negros chefiados por **Zumbi**, eles, por fim, foram derrotados.

Os quilombos representaram uma das formas de **resistência** e combate à escravidão. Rejeitando a cruel forma de vida, os negros buscavam a **liberdade** e uma vida com **dignidade**, resgatando a cultura e a forma de viver que deixaram na **África** e contribuindo para a formação da cultura **afro-brasileira**.

A Campanha Abolicionista e a Abolição da Escravatura

A partir da metade do século XIX a escravidão no Brasil passou a ser rejeitada pela **Inglaterra**. Com o objetivo de ampliar seu mercado consumidor no Brasil e no mundo, o Parlamento Inglês aprovou a **Lei Bill Abolicionista** (1845), que proibia o tráfico de escravos, conferindo poder aos ingleses de abordarem e aprisionarem navios de países que faziam esta prática.

O Brasil, em 1850 cedendo às pressões inglesas e aprovou a **Lei Euzébio de Queiroz** que acabou com o **tráfico negro**. Em 28 de setembro de 1871 era sancionada a **Lei do Ventre Livre** que concedia a liberdade aos filhos de escravos nascidos a partir daquela data. E no ano de 1885 era promulgada a **Lei dos Sexagenários** que garantia a liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade.

Apenas no final do século XIX é que a escravidão tornou-se proibida mundialmente. No Brasil, a abolição ocorreu em 13 de maio de 1888 com a publicação da **Lei Áurea**, feita pela **Princesa Isabel**.

História dos Quilombos, disponível em <<https://www.sobhistoria.com.br/a2/cu/parafolha2.php>> Acesso em 17/09/2020

Localize as palavras sublinhadas no texto:

C	D	O	U	I	L	O	M	B	O	L	A	S	U	B	Z	A	O	P	M	M	O	Y	K	G	Z	R	H	P	S	X	B	Y	Z	C	Y	I	
V	I	F	X	B	L	T	U	J	E	P	F	J	P	E	R	N	A	M	B	U	O	G	B	E	T	N	A	R	I	E	D	N	A	B	G	G	
E	G	O	R	I	E	R	G	E	N	O	C	I	F	A	R	T	E	K	S	W	L	T	K	X	D	O	A	D	I	V	A	R	C	S	E	C	
N	N	O	D	S	I	Y	L	Z	H	C	M	C	N	H	E	S	E	D	A	D	I	N	U	M	O	C	V	P	M	N	O	I	Z	F	O	B	
T	I	D	O	F	A	V	P	L	V	D	C	H	G	J	U	O	M	O	T	I	N	C	N	H	J	J	T	W	K	O	D	H	K	F			
R	D	Y	J	O	U	T	I	E	H	X	O	P	I	E	R	S	S	G	I	R	B	M	H	N	P	O	U	T	I	E	T	I	A	N	P		
E	A	D	V	L	R	O	H	B	A	J	D	I	D	L	B	G	E	B	A	B	Y	E	G	S	E	R	A	M	L	A	P	A	I	F	K	S	
L	D	I	Z	W	E	G	C	A	F	R	I	C	A	N	A	E	U	U	L	K	P	G	U	C	N	E	M	U	E	N	G	E	N	H	O	N	
I	E	P	L	A	O	Z	S	V	P	I	K	X	N	S	P	A	A	L	I	J	L	I	S	A	R	B	N	L	Z	V	N	V	E				
W	L	A	S	Z	H	A	I	H	A	B	R	M	A	N	D	E	S	E	O	T	B	W	W	I	Z	E	I	F	S	A	I	O	G	W	E		
R	S	I	H	T	W	E	X	A	T	B	I	U	D	C	P	V	B	P	R	D	O	Z	W	I	D	S	E	S	E	D	N	A	L	O	H	D	
E	M	B	H	I	M	V	C	S	W	I	K	T	G	Y	P	F	I	J	V	A	D	K	L	N	I	B	M	U	Z	G	O	C	T	E	I	R	
V	K	E	X	Q	I	O	E	H	F	I	A	B	G	N	A	O	E	P	O	C	A	C	O	L	O	N	I	A	L	R	U	C	M	M	E		
D	X	R	N	J	X	A	K	C	V	J	T	O	F	E	Q	L	H	D	O	H	L	E	V	E	G	R	O	J	O	L	T	F	I	B			
R	O	D	B	J	K	Y	N	N	A	U	R	J	M	O	X	U	N	K	R	O	S	I	O	R	G	O	T	A	M	U	T	A	Z	C	A		
N	Q	A	A	R	I	E	L	I	S	A	R	B	O	R	F	A	E	K	B	I	N	G	L	A	T	E	R	R	A	R	I	U	L	O	F	L	
P	J	D	B	E	G	M	H	R	A	O	S	I	Y	R	E	S	I	S	T	E	N	C	I	A	S	Q	L	X	T	S	L	R	D	D	D	L	
Y	Z	E	L	I	Y	U	R	P	N	V	I	T	A	G	O	B	X	R	F	W	T	Y	M	C	O	K	P	O	L	L	O	A	I	K	N	I	
N	M	I	N	A	S	G	E	R	A	I	S	A	M	G	L	Z	O	X	I	B	Z	U	X	B	C	U	E	T	Z	O	M	Y	R	S	I	B	
A	I	R	X	K	I	S	V	B	O	A	C	I	L	O	B	A	Z	K	B	H	A	U	I	R	G	R	A	R	A	O	B	H	K	F	E	D	
E	D	E	V	M	J	S	E	X	A	G	E	N	A	R	I	O	S	Y	E	S	C	R	A	V	O	S	B	I	N	Y	O	L	Y	N	S	A	
H	B	X	A	G	L	Q	C	J	D	R	I	R	F	M	E	B	W	B	F	A	C	I	R	F	A	Z	C	O	R	M	S	E	I	W	Y	P	

@cacapalavrasdidaticas Caça-palavras didáticas

Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/Uew6Va>. Acesso em: 28 fev. 2021.

SUGESTÃO DE OBRAS LITERÁRIAS

- **As tranças de Bintou** de Sylviane A. Diouf. (<https://22dj.short.gy/dvp8bO> - acesso em: 24 set. 2021).

- **Koumba e o tambor de diambê** de Madu Costa e ilustração de Ruben Filho - Fala do som do tambor para cantar a música da liberdade e se livrar do preconceito racial (<https://22dj.short.gy/uh3iEE> - acesso em: 24 set. 2021).

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério Da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde - Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Raças E Etnias: Adolescentes E Jovens Para A Educação Entre Pares - Saúde e Prevenção nas Escolas**. Brasília, 2010.

KI-ZERBO, JOSEPH. (coord.). **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática/UM.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, v. 28, p. 56 -63, dez./fev. 95/96. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364/30222>. Acesso em: 03 mar. 2021.

ZUCCHI, Bianca Barbagallo. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: teoria, conceitos e uso de fontes**. São Paulo: Edições SM, 2012.



Fonte: Disponível em: <https://22dj.short.gy/5kjJyU>.
Acesso em: 16 mar. 2021.

MÓDULO DE APRENDIZAGEM 3: *ANALISANDO A FAMÍLIA E O COTIDIANO*



Fonte: Disponível em: <https://22dj.short.gy/aLQteJ>.
Acesso em: 16 mar. /2021.

CONVERSA INICIAL

Não é nenhuma novidade afirmar que o Brasil é um país multirracial, bem como circulam discursos de que o Brasil vive uma democracia racial, isso é fato. Entretanto, o que é preciso esclarecer é que para assegurar essas afirmações de que ele é “multirracial”, é preciso acreditar que existem muitas “raças” e para engendrar a ideia de “democracia racial”, para além de acreditar em muitas “raças”, é necessário conceber que essas vivem harmonicamente em solo brasileiro.

Sabe-se que os homens e mulheres africanos/as contribuíram muito para a formação social, cultural e econômica do Brasil. Mais que os homens “brancos e superiores” dessa nação, pois foram trazidos para essas terras contra suas vontades.

Seria fácil fazer essas afirmações e continuar o discurso que as elites intelectuais brasileiras disseminaram no período histórico da formação do país como nação. Discurso esse em consonância com as normas cartesianas e eurocêntricas. Porém, é fundamental se posicionar à margem desses conhecimentos e fazer ecoar

o brado dos que foram silenciados na história dessa nação.

Portanto, este material fundamenta-se no instrumental teórico metodológico do pensamento decolonial, o qual critica a “colonialidade⁴⁸ do poder, do saber, do ser e de gênero”. Para fazer essa crítica, é preciso entender o processo de deslocamento⁴⁹ do período histórico Modernidade e compreender que este giro espacial⁵⁰ e temporal serviu para beneficiar nações europeias e perpetuar sua hegemonia.

Nações europeias – França, Alemanha e Inglaterra -, que subjugaram, silenciaram, classificaram e categorizaram os povos não europeus, fundamentadas no conceito de “raça”. Foi a noção de “raças diferentes” - superiores e inferiores - que estruturou as sociedades colonizadas.

Essa noção de classificação por “raça” influenciou na separação dos povos superiores dos inferiores e deixou seus resquícios até os dias atuais, influenciando diretamente no trato das questões raciais no Brasil.

RAÇA, MESTIÇAGEM E MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

⁴⁸ QUIJANO (2000, 2005, 2007, 2009) - autor do Grupo Modernidade e Colonialidade o qual cunha esses conceitos.

⁴⁹ Para entender o deslocamento da modernidade, ler: DUSSEL (2009) e MIGNOLO (2017).

⁵⁰ Para entender o giro espaço-temporal, sugere-se a leitura da primeira parte dessa obra.

O uso etimológico do termo “raça” sempre esteve ligado à controvérsias. Primeiro, referente à classificação de plantas, animais e, mais tarde, seres humanos. De acordo Almeida (2019, p. 24), a noção de raça - como distintas categorias de seres humanos - remonta ao século XVI.

Por isso, discutir aqui conceitos de raça, mestiçagem e mito da democracia racial, desembocando nas questões raciais que atravessam o cotidiano e as práticas diárias em uma sociedade racista a negar seu passado.

Para compreender as origens da marginalização, subjugação e subalternização de alguns povos, concebe-se o conceito de “raça” como mecanismo central de classificação. Por isso, é imperioso analisá-lo como instrumento de dominação e exploração a categorizar não europeus em povos racializados e inferiores. Desta forma, notar como esse mecanismo funcionou no Brasil, não só nos tempos de escravização dos negros africanos, mas, sobretudo, no pós-abolição com a exclusão desses povos e seus descendentes dos processos sociais e políticos da sociedade.

As elites dirigentes do Brasil, nos períodos subsequentes à sua Independência, não estavam interessadas em incluir indígenas e negros/as nos processos sociais da nação. Ao contrário, o interesse era que

permanecessem excluídos das decisões políticas e sociais do país.

Portanto, as mudanças que ocorreram no Brasil favoreceram a permanência das relações de poder já estabelecidas, assegurando a exclusão de sujeitos históricos. Após excluir indígenas e negros/as dos cargos públicos, dos trabalhos braçais das indústrias e até das lavouras, com a inserção dos imigrantes europeus a exclusão estava consumada.

O apoio e as concessões de benefícios aos imigrantes serviram para a inclusão de mão de obra mais qualificada e moderna – justificativa baseada em discurso eugenista e racista para garantir que os/as negros/as libertos/as não se encaixassem nos referenciais de qualificação para o trabalho – sobretudo, para “embranquecer” a população brasileira.

Nos dias atuais, o termo mestiçagem está ligado tanto às concepções biológicas quanto às correntes sociológicas e antropológicas de utilização cultural e de senso comum. Para Munanga (1999, p. 21), este conceito em sua obra serve para designar a generalidade dos cruzamentos ou miscigenação entre populações biologicamente diferentes, porém que não deixa de influenciar os fatos sociais, psicológicos, econômicos e políticos decorrentes desse fenômeno biológico.

De posse desse instrumental teórico, é admissível que o processo de

embranquecimento da população do Brasil baseado na mestiçagem consolidou a classificação social dos sujeitos a partir do conceito de raça.

Apesar de não ter usado o termo “democracia racial”, a obra de Gilberto Freire (2003), publicada pela primeira vez em 1933, colaborou com a ideologia de harmonia entre as raças, a noção de igualdade, paridade, equilíbrio e conformidade começou a circular no país na década de 1930. A obra do autor engrossou o paradigma interpretativo de igualdade entre as raças no Brasil e fez circular até mesmo fora do país a ideia de “democracia racial”.

A manutenção da desigualdade racial no Brasil opera por meio do preconceito e discriminação racial explícita e velada em todos os âmbitos da sociedade. E na escola não seria diferente. O preconceito e a discriminação racial atentam contra o direito à dignidade da pessoa humana, garantido pela Constituição Federal.

CONCEITOS IMPORTANTES

Mestiçagem: [...] utiliza-se o conceito para designar a generalidade de todos os casos de cruzamento ou miscigenação entre populações biologicamente diferentes, colocando o enfoque principal das análises não sobre o fenômeno biológico em si, mas

sobre os fatos sociais, psicológicos, econômicos e político-ideológicos decorrentes deste fenômeno biológico inerente à história evolutiva da humanidade (MUNANGA, 1999, p. 21).

Mito da Democracia Racial: de acordo com a ideia de democracia racial, no Brasil, não haveria discriminação baseada na raça/cor, principalmente considerando que é um país mestiço. No entanto, esse discurso de não discriminação contradiz com as práticas cotidianas e institucionais pautadas pelo racismo, preconceito e discriminações raciais. Por isso, estudiosos e pessoas preocupadas com a temática racial passaram a considerar a ideia de democracia racial um mito, uma falsa noção.

O mito de democracia racial, pautado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades, impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão de que são vítimas na sociedade (MUNANGA, 1999, p. 80).

Projeto de Embranquecimento: o projeto de branqueamento, sustentado e

experimentado pela elite ideológica e estrategista, como solução às mazelas raciais, não surtiu totalmente seus efeitos. Não somente porque foi abandonado nos meados deste século, mas porque havia resistências populares às uniões inter-raciais, conforme comprovado por algumas enquetes sociológicas. Em função dessas resistências, nem todos os mestiços teriam a chance de casar com as pessoas mais claras para terem filhos branqueados, assim como não teriam a possibilidade de encontrar parceiros sexuais mestiços e brancos que lhes dariam filhos mestiços, futuros candidatos ao branqueamento. Talvez alguns mestiços e negros, muitos ou poucos (pois, estou a especular por falta de estatísticas) não tiveram outra escolha, a não ser o intercurso sexual nos limites do seu grupo étnico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.
- DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Lisboa: CES, 2009.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 481ª ed. São Paulo: Global, 2003.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade o lado mais escuro da modernidade, Tradução de Marco Oliveira. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 32, n. 94, jun./2017.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- QUIJANO, Aníbal; Coloniality of power, ethnocentrism, and Latin America. **Nepantla**, v. 1, n. 3, p. 533-580, 2000.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas, 2005.
- QUIJANO, Anibal, **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar / Universidad Central-IESCO /Siglo del Hombre Editores, p. 93-126, 2007.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder e Classificação Social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Editora Cortez, 2009.

OFICINA 1 DO MÓDULO 3

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Conhecer a própria história, construindo a identidade.	História da família e do cotidiano.	Observar se as crianças conseguem perceber as diferenças da organização familiar através do tempo e do espaço e suas características étnico-raciais, relacionando com as próprias famílias e de seus colegas.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.
- ✓ Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos.
- ✓ Mundo pessoal: meu lugar no mundo.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ✓ O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.
- ✓ O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.

- ✓ Os vínculos pessoais: as diferentes formas de organização familiar e as relações de amizade.

HABILIDADES

- ↳ (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados às condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
- ↳ (EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.
- ↳ (EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias das famílias.
- ↳ (EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar, de modo a reconhecer as diversas configurações de família, acolhendo-as e respeitando-as.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Identificar percepções étnico-racial a partir de imagens de famílias e de diálogos.
- ✓ Identificar diferentes composições familiares.

METODOLOGIA

Iniciar a oficina, solicitando que os/as alunos/as ouçam a música “Ninguém é igual a ninguém”, composição de Milton Karam (<https://22dj.short.gy/EZi012> – acesso em 20 fev. 2021). Depois, realizar uma conversa informal sobre o que perceberam na música.

Falar o objetivo central do projeto que é abordar sobre as diferenças e a sua valorização, principalmente as diferenças étnico-raciais. Ressaltar que estas diferenças estão em todos os lugares e é preciso respeitá-las.

Desta forma, observar as famílias de vários tempos e lugares e depois as famílias de cada aluno/a.

- Expor para a turma em folha A4 imagens xerocopiadas de diferentes representações familiares em diversos tempos históricos (Podem ser imagens retiradas de revistas e/ou livros).

Na sequência, em uma roda de conversa, questionar a turma sobre:

- O que as imagens representam?
- Quem são as pessoas que aparecem nas imagens?
- Quais sentimentos e lembranças tiveram ao observar as imagens?
- Quais os elementos visualizam em cada imagem? (Pedir que relatem de forma detalhada cada imagem observada).

- Como estão organizadas as personagens em cada imagem? Que cores foram utilizadas?

- As imagens foram produzidas no mesmo tempo e lugar?

- Quais diferenças culturais, sociais e econômicas conseguem perceber entre as famílias das imagens/

- Quais diferenças étnico-raciais notam entre as famílias das imagens?

Após os questionamentos e a observação da percepção dos/as alunos/as quanto às diferenças na formação étnico-racial das famílias apresentadas nas imagens, é importante explorar a diversidade que compõe as famílias: homens, mulheres, crianças, adultos, idosos, negros, brancos ou outros segmentos étnico-raciais, pessoas com deficiência, brasileiros e estrangeiros, entre outros. Essa sugestão está contida na obra BRASIL (2014, p. 49).

SUGESTÕES DE ANÁLISE

Além da diversidade que compõe as famílias, é importante analisar as semelhanças dessas imagens com as pessoas de suas próprias famílias e com outras da cidade onde vivem, relacionando características físicas, organizações familiares, aspectos sociais, entre outros, com as suas vivências.

Conversar com os/as alunos/as que o conceito de família, seu papel social e sua composição mudam com o tempo e de sociedade para sociedade. Bem como, podem incluir as mais variadas composições, tanto filiações não biológicas entre aqueles que nela convivem quanto diversas formas de alianças conjugais.

Há vários estudos⁵¹ que apontam para mudanças na composição das famílias brasileiras. Elas podem ser monoparentais, tendo um só responsável ou um casal homoafetivo ou heteroafetivo; compostas de filhos biológicos e/ou adotivos, agregados, entre outros. A própria Constituição Federal não estabelece hierarquias entre entidades familiares e sequer define o conceito de família.

De acordo com o texto constitucional, o casamento deixou de ser a única forma de constituição da família, passando o Estado a proteger de forma igualitária as famílias constituídas pela união estável (CF, parágrafo 3º, artigo 226) e a família monoparental, formada por qualquer dos pais e seus descendentes (CF, parágrafo 4º, artigo 226). Reconhecer as novas formas de organização da família faz parte do direito à dignidade humana e é mais do que uma questão constitucional.

✓ Pedir aos alunos que representem suas famílias através de desenhos, considerando o que foi sobre composição familiar e características étnico-raciais.

➤ Solicitar que os alunos tragam para a escola uma foto de sua família, para que seja organizado um painel de exposição, destacar que se empenhem em conseguir fotografias tanto dos membros mais distantes (como avós, tios avós, etc.) quanto dos mais novos.

PRODUTO

Fazer um desenho representando sua família.

✓ Recolher os desenhos e guardá-los para serem analisados na próxima aula.

✓ Indagar aos estudantes, se as famílias apresentadas nos desenhos são iguais e em que elas se diferenciam.

RECURSOS

- Imagens de diversas formas de famílias xerocopiadas em papel sulfite A4;
- Revistas e livros;
- Cola branca;
- Folha sulfite A4 para colar as imagens retiradas de revistas e livros;
- Folha sulfite A4 para representação das famílias através de desenhos;

⁵¹ As informações estão em: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e**

- Lápis de escrever e de cor.
- Notebook, televisão e cabo HDMI para reproduzir a música.

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e suas produções.

FIQUE DE OLHO

Fique atento as respostas dos/as alunos/as e alunas com relação às suas percepções de pertencimento a que grupo étnico-racial, assim como a classificação de seus familiares. Observar também suas percepções sobre as diferenças de organizações familiares, como estas mudanças alteram no tempo e no espaço e relacioná-las com as próprias famílias e de seus colegas.



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/u8iBFI>. Acesso em: 12 set. 2020.

Em várias sociedades africanas⁵², as famílias são compostas por todos os parentes, inclusive os antepassados, como membros que pertencem e participam dos assuntos da família.

✓ Sugerir que as crianças pesquisem as mudanças e permanências na composição das famílias no tempo e no espaço.

✓ Propor que as crianças pesquisem como se organizam as estruturas familiares na África, no passado e atualmente.

✓ Solicitar que os/as alunos/as pesquisem como as famílias se organizam nos municípios/bairros em que moram.

ATIVIDADE⁵³ PARA REGISTRAR NO CADERNO

ESCOLA _____	DATA: ____/____/____
PROFESSORA _____	
NOME - _____	
Poema: Diferentes tipos de família	pg 1
<p>Família é uma confusão Porém seu significado É de Paixão, E de grande coração.</p> <p>O amor de família É de verdade É puro, e contém Solidariedade.</p> <p>Muitas vezes a família É muito engraçada, Acabamos falando sem querer, Um tanto de piada.</p> <p>Família não precisa Ser de DNA Pois família que é família É baseada em amar.</p> <p>Família faz diversos Programas de diversão, Jogar um jogo, ir ao parque Ou ver um dvd na televisão.</p> <p>Minha família Não é aquela sorridente da TV Somos a família engraçada Cabeça pra baixo, doidona Que só quem está de perto E a gente consegue ver.</p> <p>Minha família é pura união, Nunca me deixa na solidão.</p>	 <p>E corações partidos, Sendo de famílias, Permanecem unidos.</p> <p>Família. Família... Todos temos, Dela viemos, Nela nascemos... Então crescemos.</p> <p>Para uns, a família é só o pai, para outros, só a mãe, muitos só têm o avô... Mas é família: sinônimo de calor!</p> <p>Tem família que é completa, repleta, discreta, seleta, aberta...</p> <p>Blog: http://lee-com-prazer.blogspot.com</p>

⁵²Sobre isso ver: <http://www.ikuska.com/Africa/Etnologia/familia.htm>. Acesso em: 12 set. 2020.

⁵³ É sempre interessante apresentar textos e atividades e conversar com os alunos para ver como suas famílias se organizam e se relacionam.

pg 2

Outra, é engraçada, atizada, afinada, engrenada, esforçada, empenhada...

Mas tem família complicada, indelicada, desajustada, desacertada, debilitada...

Família... Família é assim: lá não temos capa - nada nos escapa! Máscaras, como usar?

Não, não dá prá enganar! Às vezes queremos fingir, mas isto é apenas mentir...

E, é lá dentro de casa que surge, cresce, aparece, o lobo voraz, o urso mordaz, elefantes ferozes, (com trombas e tudo) leões velozes com unhas e dentes inclementes...

Família... Família é lugar onde convivem os diferentes: um é risonho, outro tristonho; um é exibido, outro imibido; um é calado, outro exagerado; um é cabeludo, outro testudo; um é penteado, outro descabelado...

Família... Família é assim: nunca é possível contentar, pois onde há diferenças, haverá desavenças, como a todos agradar?

Mas entre todos os valores Cultivados entre nós Há algo como uma voz Muito enfática a dizer: "Cultive a educação, faça lazer, baja afeição; dê carinho, tudo aos seus! Mas o maior valor - maior até que o amor - é cultivar Deus!"

Noélio Duarte




Blog: <http://ler-com-prazer.blogspot.com>

Fonte: Imagens disponíveis em: <https://22dj.short.gy/pwU2Q7>. Acesso em: 15 set. 2020.

PRODUZINDO UMA HISTÓRIA

1) Pesquise com os membros da sua família histórias vividas por eles. Escolha a de que você mais gostar e escreva um texto com o tema: "Contos de família".



CONTOS DE FAMÍLIA

ONDE VIVE MINHA FAMÍLIA

1) Complete o questionário abaixo:

QUANTAS PESSOAS MORAM NA SUA CASA, INCLUINDO VOCÊ?

QUANTAS NASCERAM NA MESMA CIDADE?

COMPLETE O QUADRO COM O NOME DE ALGUNS PARENTES, A CIDADE E O ESTADO ONDE NASCERAM, INCLUINDO VOCÊ.

NOME	CIDADE	ESTADO

2) Agora, localize e pinte, no mapa do Brasil, o Estado onde você nasceu.



22

Fonte: Imagens disponíveis em: <https://22dj.short.gy/wbFKyK>. Acesso em: 15 set. 2020.



SUGESTÕES DE VÍDEO

Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/CIBdk4>. Acesso em: 14 set. 2020.

SUGESTÃO DE MÚSICAS



Fonte: Imagem disponível em:
<https://22dj.short.gy/rUqywN>. Acesso em: 14 set. 2020

✓ Quintal Da Cultura – *Minha família*
 (<https://www.youtube.com/watch?v=1ZM5EUcv2js> - Acesso em: 14 set. 2020).

✓ *Família* – Música de Rita Rameh
 (<https://www.youtube.com/watch?v=1qDnRDbzgs>). Acesso em: 14 set. 2020.

Letra⁵⁴ da Música Família:
 Rita Rameh

Diga quem mora na sua casa
 Quem mora com você
 Com quem você divide o que gosta
 Quem olha por você
 Moro com meu pai, minha mãe e minha irmã
 Eu moro com a minha avó
 Moro com minha mãe, meu avô e meu irmão

Eu moro só com o meu pai
 Diga quem mora na sua casa
 Quem mora com você
 Com quem você divide o que gosta
 Quem olha por você
 Moro com meu pai, minha mãe e três irmãos

⁵⁴ Letra da música no link:
<https://22dj.short.gy/YkHn0K>. Acesso em: 14 set. 2020.

Meu cachorro mora aqui também
 Moro com a minha mãe, seu marido e meio-irmão
 E no sábado com meu pai
 Tantas famílias tão diferentes
 Famílias com pouca, com muita gente
 Isso não importa, o gostoso é ter
 Sempre uma família bem pertinho de você

✓ *Mundo Bitá* – *Nossa família*
 (<https://22dj.short.gy/kB4dMq> - Acesso em: 15 set. 2020).

OBSERVAÇÃO: É sempre interessante mostrar os vídeos e perguntar aos alunos como suas famílias se organizam e se relacionam.

SUGESTÃO DE HISTÓRIA



Fonte: Imagem disponível em:
<https://22dj.short.gy/TGC1Jb>. Acesso em: 14 set. 2020.

✓ *A família do Marcelo*
 (<https://www.youtube.com/watch?v=M7VGsXvu970> - Acesso em: 14 set. 2020).

✓ *As famílias do Mundinho* – Varal de Histórias

([youtube.com/watch?v=PAq8OTpIqX8](https://www.youtube.com/watch?v=PAq8OTpIqX8) - Acesso em: 14 set. 2020).

✓ *O menino Nito. Então, homem chora ou não?* – autoria de Soni Rosa e ilustração de Vistor Tavares - Conta a história do menino Nito que chorava à toa, até que um dia seu pai lhe disse que homem não chora. Nito engolia todo choro e adoeceu; o médico foi chamado e o menino teve que desachorar. O pai aprendeu a lição que chorar deixa o homem mais homem (<https://www.slideshare.net/andreaperez1971/o-menino-nito> - Acesso dia 25 set. 2021).

OFICINA 2 DO MÓDULO 3

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Conhecer a própria história, construindo a identidade.	As relações étnico-raciais no cotidiano.	Observar se as crianças conseguem perceber as diferenças das características étnico-raciais de suas famílias, de seus colegas e da sua comunidade cotidiana.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ O lugar em que vive.
- ✓ Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo.
- ✓ Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ↳ A produção dos marcos da memória: formação étnico-racial da família e da população onde vive.
- ↳ A vida em família e os diferentes vínculos e configurações.
- ↳ O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.

HABILIDADES

- ↳ (EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.
- ↳ (EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços.
- ↳ (EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano, no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças ocorridas ao longo do tempo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Relatar oralmente fatos marcantes da vida de sua família e de sua vida.
- ✓ Identificar diferenças físicas devido à etnia, cor.
- ✓ Identificar elementos sociais, econômicos, culturais e étnico-raciais de seus familiares e relacionar com as características de seus colegas e comunidade cotidiana.

METODOLOGIA

Iniciar a aula, retomando as considerações feitas no primeiro encontro. Recolher as fotos trazidas pelos/as alunos/as e entregar aos alunos as representações feitas de suas famílias

através de desenhos, para que possam fazer a análise coletiva.

↪ Logo após, fazer os seguintes questionamentos:

- As famílias apresentadas nos desenhos são iguais? Em que elas se diferenciam?

- Que traços são iguais e diferentes na organização familiar dos colegas e quais as diferenças étnico-raciais de cada um?

➤ Esperar que cada aluno/a fale suas percepções de semelhanças e diferenças, tanto da forma de organização familiar quanto as características étnico-raciais.

↪ Propor a atividade do dia:

Para iniciar a oficina, assistir ao vídeo sobre a obra *Que cor é a minha cor?* de Martha Rodrigues, desenhos de Rubem Filho e dublagem de Nadirjane Medeiros (<https://www.youtube.com/watch?v=MxeFfyF5bp4> - Acesso em: 14 set. 2020).

➤ Conversa informal sobre o que os/as alunos/as perceberam no vídeo apresentado.

↪ Retomar com as crianças sobre a observação que fizeram sobre como suas famílias se organizam e as relações étnico-raciais de cada uma. Assim, o/a professor/a deve propor para analisarem com relação a

si próprios, fazendo alguns questionamentos.

Fazer um levantamento com as crianças das seguintes questões:

- Qual é a sua cor?

- Qual a cor dos seus pais?

- Qual é a cor de pele da maioria dos componentes do grupo familiar a que você pertence?

- Qual a porcentagem de negros/as em sua família, incluindo os ancestrais?

- Qual a predominância dos grupos étnicos das famílias de nosso grupo de estudo?

- Você conhece a origem de seus familiares?

- Eles são afrodescendentes?

- Eles são eurodescendentes? De qual país?

- Quais os lugares que você frequenta em seu município?

- Qual o perfil das pessoas em relação à cor de pele dos que frequentam os lugares que, geralmente, você também frequenta?

➤ **OBSERVAÇÃO:** observar se as crianças fixaram o conhecimento de que a “raça” é uma construção social e que existe apenas uma raça, a humana. Problematizar, pois é bem provável que as crianças, que se

identificarem eurodescendentes saberão o nome do país de origem de seus familiares, enquanto as crianças afrodescendentes não saberão os nomes dos países.

O/a professor/a deverá problematizar essa questão das descendências europeias serem consideradas superiores e a necessidade de reforçar a descendência branca, enquanto os negros ou foram silenciados e proibidos de saberem suas origens ou não o fazem pela construção coletiva de inferioridade e subalternidade, negando suas origens. O/a professor/a deve fazer as perguntas e esperar que todos respondam.

☞ Cada aluno deve registrar em folha de papel sulfite A4 as suas respostas.

➤ Na sequência, organizar um painel para exposição com as fotografias que os alunos trouxeram e os desenhos em que eles representaram suas famílias.

➤ Pedir que as crianças relatem sobre fotografia, explicitando porque a escolheu e qual a importância dela?

➤ Após os relatos sobre as fotografias e da análise das diferenças dos grupos familiares dos/as alunos/as, pedir que relatem alguns fatos como:

➤ Principais diferenças entre as famílias daquele grupo.

➤ O que acha interessante e importante entre os grupos de uma família,

➤ O que gostaria que fosse diferente em sua família.

PRODUTO

Narrativa e exposição oral sobre a organização das famílias e outras características observadas entre as famílias de seu grupo e o perfil dos moradores de sua cidade.

Organização de um painel de fotografias e desenhos de representações das famílias dos/as alunos/as.

Registro no caderno sobre os questionamentos.

RECURSOS

➤ Fotografias de arquivos pessoais dos/as alunos/as.

➤ Desenhos da representação da família de cada aluno/a em papel sulfite A4.

➤ Notebook, televisão e cabo HDMI para reproduzir o vídeo.

➤ Papel pardo para organizar o painel ilustrativo de fotografias e desenhos.

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos/às colegas às suas opiniões e às suas produções.

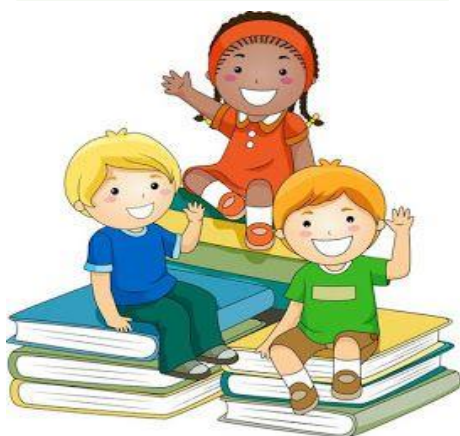
FIQUE ATENTA/O

As respostas dos/as alunos/as com relação às suas percepções sobre diferenças e semelhanças entre as famílias –

principalmente com relação ao pertencimento étnico-racial, a classificação de seus familiares, como relacionam essas características com os moradores de sua cidade, como caracterizam o perfil dos moradores de sua cidade – devem ser registradas no diário de campo do/a professor/a.

Registrar também suas percepções com relação à sua autoidentificação e classificação, bem como percebem a predominância dos grupos étnicos das famílias de seu grupo de estudo.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/RMPg1Q>. Acesso em: 14 set. 2020.

➤ No trajeto para sua casa observe o perfil relacionado à cor/raça das pessoas que trabalham nas lojas, hotéis, hospitais, postos e outros estabelecimentos comerciais e de saúde. Qual é esse perfil?

➤ Em sua opinião, qual o perfil geral da população de seu município em relação à raça/cor?

No dia seguinte, conversar com as/os alunas/os sobre as percepções/resultados que tiveram na sua pesquisa de campo.

SUGESTÃO DE VÍDEO



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/i4OIXv>. Acesso em: 14 set. 2020.

✓ *Histórias que voam – uma história africana* (<https://22dj.short.gy/vITCmX>). Acesso em: 14 set. 2020).

SUGESTÃO DE PESQUISA



Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/oWV58F>. Acesso em: 14 set. 2020.

➤ Pesquisar os tipos de famílias monoparental ou “família extensa ou estendida” e famílias nucleares.

➤ Pesquisar o recorte racial dos gestores do município em que mora e ocupantes dos cargos legislativos, executivos e judiciário.



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/DorHJh>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Na obra de Zucchi⁵⁵ (2012, p. 61-62) há sugestões de como trabalhar atividades relacionadas à família, a exemplo:

➤ Há aspectos sobre o passado de suas famílias que vocês desconhecem ou gostariam de saber?

➤ Seus avós sempre viveram onde vivem atualmente ou eles vieram de outros locais?

➤ Quais são os principais costumes (festas, hábitos, brincadeiras, relações de trabalho, composição etc) de sua família?

➤ O que você sabe sobre a infância de seus avós e de seus pais?

MATERIAL DE APOIO

- *O livro da família* - (<https://www.youtube.com/watch?v=YZisyPtTDOw> – Acesso em: 15 mai. 2021) – o/a professora/a pode ser expor no data show para facilitar a leitura dos/as alunos/as e a visualização das imagens/ou pode xerocopiar a história em folha sulfite A4 (<https://22dj.short.gy/kSNC8b-> Acesso em: 15 set. 2020).

- Plano de aula para o Ensino Fundamental I - *A Família de cada um: diferentes tipos de família e relação de parentesco* (<https://22dj.short.gy/bA0EdN-> Acesso em: 15 set. 2020).

- *Princesa arabela, mimada que só ela* – autoria de Mylo Freemam e tradução de Ruth Salles - Conta a história de uma princesa mimada que queria um presente diferente e ordenou a seus pais que trouxessem um elefante de presente. Os servos do rei andaram por sete dias e sete noites para encontrar, mas o elefante não queria obedecer às ordens da menina, pois desejava voltar para casa e começou a

⁵⁵ ZUCCHI, Bianca Barbagallo. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental:**

teoria, conceitos e uso de fontes. São Paulo: Edições SM, 2012. – (Somos mestres).

chorar, até que Arabela resolveu levá-lo para sua casa. Lá chegando sua mãe disse a ele que estava feliz com seu retorno e ainda levou o presente que tanto queria. O elefantinho respondeu que era uma princesa de verdade (<https://22dj.short.gy/eE4C70> - Acesso em: 25 mar. 2021).

OFICINA 3 DO MÓDULO 3

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Conhecer a própria história, construindo a identidade.	As relações étnico-raciais no cotidiano.	Observar se as crianças já conversaram com algum adulto, sobretudo na família e na escola sobre sua cor e a relação desta com sua ancestralidade.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ A comunidade e seus registros.
- ✓ Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo.
- ✓ Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos

OBJETOS DE CONHECIMENTO

↳ A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas.

↳ A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial.

↳ O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.

HABILIDADES:

↳ (EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.

↳ (EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.

↳ (EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família e à escola.

↳ (EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Relatar fatos marcantes da vida de sua família e de sua própria vida.
- ✓ Identificar diferenças físicas devido à etnia, cor.
- ✓ Identificar sua cor e sua ancestralidade e construir sua própria identidade.

METODOLOGIA

Começar a aula, retomando as considerações feitas nos encontros anteriores sobre família, os tipos de famílias e as percepções sobre as diferenças em arranjos, culturas, costumes e nuances de

cor das famílias da sua sala de aula e de seu município.

Conversar sobre o perfil das pessoas que trabalham nos comércios de sua cidade (atividade proposta aos/às alunos/as no dia anterior, para que observassem o seu trajeto para casa).

↳ Propor a atividade do dia:

As/os alunas/os irão entrevistar alguém da família (de preferência algum dos componentes mais velhos: avós, tio avós, tios, etc.).

Após as perguntas iniciais de identificação da pessoa, pedir que essa lhe ensine (e se possível grave) uma cantiga, música antiga cantada por seus pais e falem se ela tem algum significado para a/o entrevistada/o.

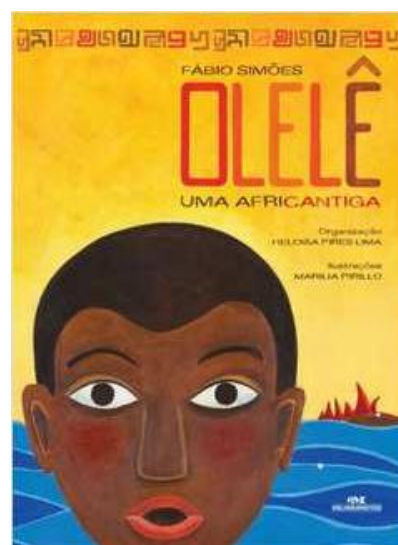
OBSERVAÇÃO: No dia seguinte, fazer uma roda de conversa e indagar às crianças:

- Quais dificuldades foram encontradas para realizar a entrevista?
- Conseguiram realizar a entrevista?
- Quais depoimentos chamaram sua atenção?
- Você conhecia esses detalhes sobre a sua família?

Após essa conversa inicial, as crianças devem cantar ou colocar a música (se tiver gravado) de uma canção ensinada pelos entrevistados, para que os colegas

escutem. Observar se outras crianças conhecem a música.

↳ Como a atividade para realizar a entrevista com membros da família será feita em casa, em sala de aula conte a história *Olele-uma-cantiga-da-África*, produzida por Fábio Simões – a história conta a migração das famílias que moram nas partes baixas do Rio Cassai (rio localizado na República Democrática do Congo na África). Para a parte mais alta do Rio, o morador mais velho do lugar reúne as crianças para contar a história dessa migração e ensina a música Olelê,



No Guia Literário do PNLD/2018 do Ensino Fundamental (https://rhjlivros.com.br/assets/guia_pnld_2018-literario_ensino_fundamental.pdf - Acesso em: 15 set. 2020) faz a descrição da obra e no final do livro dá dicas sobre a força da palavra para esses povos, como

cantar a música, de onde vem essa cantiga, com mapa e as famílias de língua da África.

A história e a música são contadas e cantadas (<https://22dj.short.gy/PNDQMI> - Acesso em: 15 set. 2020).

➤ Após contar a história e/ou apresentá-la em data show (veja link anterior), organizar os alunos em coro para que tentem cantar a música *Olelê*.

↳ Propor aos/às alunos/as que façam trios ou duplas para confeccionarem barquinhos (de papel sulfite A4 colorido) e personagens de dedoches⁵⁶ (de papel carmem), para representar os personagens da história contada.

PRODUTO

Narrativa e exposição oral sobre a organização das famílias e outras características observadas entre as famílias de seu grupo e o perfil dos moradores de sua cidade, confecção de barcos e personagens (dedoches) da história contada.

RECURSOS:

➤ Notebook, televisão e cabo HDMI para reproduzir a história contada e cantada.

➤ Livro literário: *Olele-uma-cantiga-da-África*, de Fábio Simões.

➤ Papel sulfite A4 colorido para confecção dos barquinhos.

➤ Papel carmem de várias cores para os personagens da história.

AValiação

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas, às opiniões e às produções textuais e artísticas.

Na obra de Zucchi⁵⁷ (2012, p. 61-62) há sugestões de como trabalhar atividades relacionadas à família, a saber:

- Peça aos/às alunos/as que anotem no caderno as perguntas que gostariam de fazer na entrevista e oriente-os na investigação sobre o passado de suas famílias.
- Ajudar a formular algumas possibilidades de pesquisa.
- Entrevistas com pais, tios, avós e outros parentes.
- Fotografias e vídeos sobre a família
- Documentos como certidões de nascimento, certidões de casamento, cédula de identidade etc.
- Construir a linha do tempo com os familiares: avós, pais e a própria linha do tempo Zucchi (2012).

⁵⁶ Pequeno fantoche, geralmente de pano, que se encaixa no dedo, usado para contar histórias infantis – neste caso o material não será pano, mas papel carmem.

⁵⁷ ZUCCHI, Bianca Barbagallo. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: teoria, conceitos e uso de fontes**/Bianca Barbagallo Zucchi. – São Paulo: Edições SM, 2012. – (Somos mestres).

- Outra sugestão de atividade é pesquisar como se alimentavam, que tipo de moradia seus familiares habitavam e quais os lugares onde viveram (ZUCCHI, 2012, p. 75).

➤ O/a professor/a poderá propor como produto a confecção de um livro da família, em que o/a aluno/a pode sistematizar os resultados de sua pesquisa, organizando as informações, utilizando fotos, frases, desenhos, trechos dos depoimentos obtidos, etc.

➤ Outra proposta é retomar as perguntas iniciais e questionar:

- Chegaram a alguma resposta em relação às perguntas formuladas?

- Encontraram alguma informação surpreendente ou diferente do que imaginavam que encontrariam?

- A investigação provocou novas perguntas?

- Quais foram as dificuldades que encontraram?

OBSERVAÇÃO: As perguntas acima foram retiradas da obra de Zucchi (2012, p. 62).

SUGESTÃO DE ATIVIDADE



Fonte: Imagem disponível em <https://22dj.short.gy/qQz8gw>. Acesso em: 15 set. 2020.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE DE ENTREVISTA

DESAFIO FAMILIAR

① Coloque V (verdadeiro) ou F (falso) nas afirmativas abaixo, relacionadas à família.



O pai do meu primo é irmão da minha mãe.
O meu irmão mais novo é o caçula da casa.
Minha mãe é mais velha do que a minha avó.
Primogênito é o filho mais velho.
Meu tio é filho da minha avó.
Minha mãe é casada com o meu tio.
Meu avô é o pai da minha mãe.
Meus primos são filhos de meus avós.
Os filhos de meus avós são meus tios.

② Escolha dois nomes de parentes e escreva acrósticos ressaltando as qualidades deles, conforme o modelo.




--	--

ENTREVISTANDO

1 Escolha uma pessoa da sua família (pai, mãe, tio, tia, irmão, primo) para ser entrevistada. Siga o roteiro de perguntas abaixo.

NOME:
DATA DE NASCIMENTO:
LOCAL DE NASCIMENTO:
GRAU DE PARENTESCO:
COMIDA PREFERIDA:
O QUE GOSTA DE FAZER:
COR PREDILETA:
PROFISSÃO:
DIVERSÃO PREFERIDA:
ACONTECIMENTO ENGRAÇADO COM A FAMÍLIA:

2 Com os dados obtidos em sua entrevista, crie um pequeno texto sobre o entrevistado. Não se esqueça de lhe dar um título.



20

Fonte: Imagens disponíveis em: <https://22dj.short.gy/GR9yqU>. Acesso em 15 set. 2020.

(<https://22dj.short.gy/gDwLwU>. Acesso em: 15 set. 2020).

↪ *Olélé Moliba Makasi – Berceuse Africaine avec paroles* (<https://www.youtube.com/watch?v=wIeM4PM7aZw>. Acesso em: 15 set. 2020).



Fonte: Imagens disponíveis em: <https://22dj.short.gy/eytm8v> Acesso em: 16/ set. 2020.

SUGESTÃO DE SITES



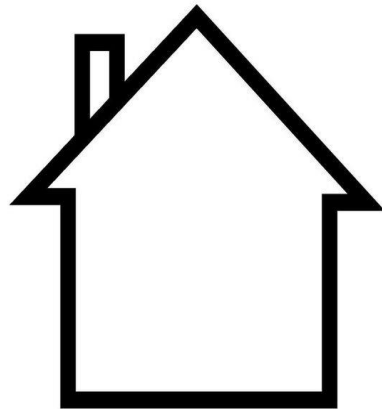
Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/Z96C7l>. Acesso em: 15 set. 2020.

↪ *Olelé* – Fabio Mukanya Simões em Moçambique (<https://www.youtube.com/watch?v=mmfJhgM4Ywg> - Acesso em: 15 set. 2020).

↪ Coreografia da música *Olélé* com Moliba Makasi

As crianças desenham suas famílias no modelo abaixo, utilizando lápis de cor, giz de cera, tinta guache ou de recorte de imagens.

A minha Família



twistynoodle.com

Fonte: Imagem disponível em: <https://twistynoodle.com/a-minha-familia-5-coloring-page/>. Acesso em: 15 set. /2020.

OUTRAS ATIVIDADES QUE PODEM SER DESENVOLVIDAS NESTE

- ✓ Os estudantes poderão construir móveis de fotografias das famílias ou podem fazer suas árvores genealógicas.
- ✓ Atividade artística com papel ou rolinhos de papel higiênico, representando a família



Fonte: Imagem disponível em: <http://karapachristina.blogspot.com/2014/04/7.html?sref=pi>. Acesso em: 16 set. 2020.

Gráficos com informações das famílias da sala:



Fonte: Imagem disponível em: <https://semeandovaloreseconhecimento.blogspot.com/2018/08/sugestoes-dia-dos-pais.html>. Acesso em: 16 set. 2020.

- **OBSERVAÇÃO:** Esta é uma sugestão para a Educação Infantil que poderá ser adaptada pelo/a professor/a de acordo com os conteúdos de outras disciplinas em estudo.

- ✓ Atividades com origamis



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/80iRCr>. Acesso em: 16 set. 2020.



Fonte: Imagem disponível em:
<https://alunoon.com.br/infantil/atividades.php?c=65>
 2. Acesso em 20 mai. 2020.

- Confeccionar uma maquete de sua casa, usando caixas de papelão:



Fonte: Imagem disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/296956169171345879/>
 Acesso em: 16 set. /2020.

SUGESTÕES DE OBRAS LITERÁRIAS

- *Que cor é a minha cor*, da escritora Martha Rodrigues e desenho de Ruben

Filho - A menina fala de sua cor e de seus pais e da mistura de muitas cores e etnias no Brasil para formar o povo brasileiro. É uma história que ilustra bem o assunto trabalhado nesta oficina. (<https://www.slideshare.net/roseligsantos/que-cor-a-minha-cor> – Acesso em: 26 mar. 2021).

- Na minha escola todo mundo é igual, escrito por Rossana Ramos e ilustração de Priscila Sanson – A história fala das diferenças, de crianças com necessidades especiais (autista, down, deficientes visuais, cadeirantes etc) ou não, que são importantes na escola. (<https://www.slideshare.net/EliseteNunes/na-minha-escola-todo-mundo-igual-13105069> - Acesso em: 29 mar. 2021).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil.** -- Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014. p. 48.

ZUCCHI, Bianca Barbagallo. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental:** teoria, conceitos e uso de fontes. São Paulo: Edições SM, 2012.



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/EkLvKy>. Acesso em: 16/ mar. 2021.

MÓDULO DE APRENDIZAGEM 4: *MINHA HISTÓRIA E OUTRAS HISTÓRIAS*



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/sQe9Yh>. Acesso em: 16 mar. 2021.

CONVERSA INICIAL

Para construir posturas antirracistas é preciso levar para o debate e discussões em sala de aula o tema das relações étnico-raciais, a discriminação, os preconceitos, os estereótipos e o racismo. Levando em consideração a diversidade cultural e a memória coletiva de grupos que integram nossa sociedade e que, em processos de marginalização e categorização, foram classificados como inferiores e silenciados na construção de sua identidade e de sua história.

Munanga (2005, p. 16) afirma a importância de resgatar a memória coletiva e a história da comunidade negra. Destaca ainda que recebemos uma educação envenenada pelos preconceitos e os alimentamos. Essa memória não pertence somente aos negros, mas a todos.

Apesar da complexidade da luta contra o racismo, o referido autor assevera que não há leis no mundo capazes de erradicar as atitudes preconceituosas e que revertam os quadros preconceituosos a que os grupos étnicos raciais negros já foram expostos ao longo da história. Mas, a educação pode oferecer possibilidades de desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade introjetados pela cultura racista.

Para o autor devemos tomar a atitude corajosa de se assumir racista, o que

é uma transformação das nossas estruturas mentais herdadas do mito da democracia racial. Essa postura, além de aceitar a existência de preconceitos étnico-raciais, poderá ajudar a combater o racismo com estratégias educativas pedagógicas (re) inventadas.

Munanga (2005, p. 19) ressalta que para combater o racismo, é necessário ir além do cientificismo que afirma a não existência biológica de raças – ela é uma construção social –, ir além da moral cristã que fixa igualdade a todos perante Deus e se posicionar contra a lógica da razão, pois ela não modifica o imaginário e as representações coletivas negativas que se têm dos grupos racializados em nossa sociedade – negros e indígenas.

Para o autor, supracitado as estruturas do psiquismo possuem dimensões afetivas e emocionais de onde brotam e cultivam as crenças, valores e estereótipos que se materializam em atitudes, é preciso inventar técnicas para superarem esses limites, refletir sobre os grupos subordinados, silenciados e minimizados para construir na prática educativa mecanismos que ajudem desconstruir mitos e estereótipos.

COR E RAÇA: particularidades do racismo no Brasil

O passado do Brasil, marcado pelo longo processo de escravização de homens e mulheres africanos/as, deixou profundas marcas que se refletem na contemporaneidade. Para compreender esse passado, é preciso que não se esqueça da diáspora pelo Atlântico, do lento processo abolicionista, do lugar da ciência que ajudou a consolidar a discriminação contra negros no Brasil. Para lutar contra o racismo no Brasil, é fundamental antes de tudo, se reconhecer como racista em potencial ou cairemos no que atesta Schwarcz (1996), de que no Brasil há racismo sem racistas.

Schwarcz (1996), em sua pesquisa, demonstra as porcentagens de pessoas que não se acham preconceituosas, mas que conhecem pessoas preconceituosas em suas relações pessoais. Assim, a autora conclui: “Todo brasileiro se sente como em uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados” (p. 155). É o racismo sem racistas.

A autora certifica que o racismo se manifesta de forma escancarada ou silenciosa, uma vez que o discurso a amenizar ou a negar a presença do preconceito e da discriminação racial no país contribui para mascarar o racismo.

Esperava-se a cidadania no pós-abolição, o que não aconteceu e até hoje há uma luta contra a desigualdade racial

arraigada pelo mito da democracia racial. A grande manobra das relações de poder transformou algo natural como a cor da pele em um mecanismo ideológico de segregação, classificação e marginalização.

Teses⁵⁸ que asseguravam ser as desigualdades raciais no Brasil resquícios de um passado escravocrata e tenderiam a desaparecer ou que a discriminação racial e o racismo resultaram de competições existentes no capitalismo, foram desconstruídas a partir do aporte teórico de Aníbal Quijano (1993, 1998, 2000), o qual articula a perspectiva da colonialidade do poder. Segundo esse autor, o racismo e a construção das categorias raciais começam com a formação de divisão internacional do trabalho no final do século XV (em 1492) e suas características capitalista/patriarcal moderno/colonial.

Com base na perspectiva da colonialidade do poder, a pirâmide social da sociedade brasileira expressa a manutenção das hierarquias raciais que existem desde o período escravista. Quijano (1993, 2000) observa que os Estados latino-americanos e norte-americanos, com exceção do Haiti, se tornaram independentes dos impérios europeus, mas nunca descolonizaram suas hierarquias étnico-raciais do poder político, econômico e social.

⁵⁸ Figueiredo e Grosfoguel (2009).

Esses Estados se tornaram independentes, porém controlados pelos filhos dos europeus que neles já estavam e deixaram intactas as hierarquias raciais existentes. Deste modo, negros, pardos, índios e mestiços foram relegados aos espaços e profissões desvalorizados, marginalizados e estereotipados.

Nem a abolição da escravidão de homens e mulheres africanos/as foi suficiente para mudar o destino dessa população marginalizada. Os respectivos autores afirmam que:

A abolição da escravatura foi um processo importante, mas não suficiente para a descolonização das sociedades. No Brasil, a “independência sem descolonização” manteve os negros, pardos e indígenas excluídos, explorados, marginalizados, segregados dos espaços de poder social, cultural, econômico, político e educativo (FIGUEIREDO e GROSGOUEL, 2009, p. 225).

Portanto, os autores asseveram que a abolição sem a descolonização do pensamento intelectual ligado diretamente à epistemologia eurocêntrica da geopolítica do conhecimento, não contribuiu para organizar uma sociedade desigual e, além de não contribuir para isso, ela reforçou e encobriu hierarquias de poder raciais hegemônicas.

Essas hierarquias mantiveram os racializados do país (negros, pardos e indígenas) excluídos, invisíveis, silenciados

e subalternizados dos processos de participação dos espaços de poder, econômico e político.

O Estudo das Relações Raciais no Brasil é historicamente produzido com base na suposta horizontalidade das relações raciais, embora destaque as verticalidades entre grupos racialmente diferenciados. Os estudos das “relações raciais” no Brasil mostram que estes estavam permeados por uma epistemologia euro-brasileira e mantinham uma comparação com os Estados Unidos.

Ao comparar o racismo brasileiro com o norte-americano, pesquisadores abordam aspectos como a importância da raça na construção do Estado-nação, a escravidão negra e a própria definição de raça e racismo em ambos.

O racismo à brasileira é uma especificidade das desigualdades raciais dessa sociedade. Isso porque muitos reconhecem a existência das desigualdades raciais, porém há uma dificuldade em identificar práticas racistas no cotidiano da sociedade, embora haja o reconhecimento desde as pesquisas de Florestan Fernandes de que os brasileiros têm preconceito de ter preconceito. Estamos imersos em tantas práticas racistas e sexistas que naturalizamos o racismo.

Figueiredo e Grosfoguel (2009, p. 229) afirmam que:

Não só o Brasil é um país em que existe racismo sem que haja racistas, como o racismo é visto como algo abstrato. Quase todos concordam com a existência das desigualdades raciais, mas é quase impossível constatar o racismo existente em nossa sociedade.

Nessa mesma assertiva, a pesquisa de Schwarcz (2012, p. 76) usa a expressão “ilha de democracia”. Em suma, é procedente dizer que o racismo existe em nossa sociedade, ainda que muitas pessoas não se considerem racistas. Nesse sentido, é preciso se inspirar na fala da filósofa norte-americana Angela Davis: “não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”.

CONCEITOS IMPORTANTES

Antirracismo: termo que designa um movimento de rejeição consciente ao racismo e suas manifestações.

Intolerância: corresponde à atitude mental e social caracterizada pela hostilidade ou ausência de vontade em reconhecer e respeitar diferenças em pessoas, crenças e opiniões. A intolerância está baseada no preconceito e pode levar à discriminação. Formas comuns de intolerância incluem ações discriminatórias, tais como racismo, sexismo, homofobia, intolerância religiosa e intolerância política.

Racismo: é um pensamento, uma ideologia que justifica a organização desigual da sociedade ao afirmar que grupos raciais ou étnicos são inferiores ou superiores, em vez de considerá-los simplesmente diferentes.

Racismo estrutural: [...] o racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém, o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo (ALMEIDA, 2019, p. 50-51). Após entender que o racismo no Brasil tem suas especificidades e trata-se de um entrelaçamento estrutural na sociedade, precisamos admitir que ele perpassa as relações estabelecidas em solo escolar.

Racismo institucional: ocorre quando as instituições deixam de oferecer um serviço qualificado às pessoas em função de sua origem étnico-racial, da cor da pele ou de sua cultura. Manifesta-se por meio de normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano de trabalho, resultantes da ignorância, da falta de atenção, do preconceito ou da incorporação e da naturalização dos

estereótipos racistas. Resulta em um tratamento diferencial e desigual para os diversos grupos sociais, comprometendo a qualidade e o funcionamento dessas instituições e dos serviços prestados à população e colocando determinado grupo racial em desvantagem.

No Brasil, o conceito de racismo institucional demonstra que o racismo transcende as ações individuais, frisando a dimensão do poder não só de um indivíduo sobre uma raça, mas de um grupo racial sobre outros, quando de posse dos aparatos institucionais na formulação de regras e padrões sociais. As instituições são a materialização das estruturas sociais, ou seja, as teorias racistas que nelas circulam só prevalecem porque a sociedade é racista (ALMEIDA, 2019, p. 47).

Relações étnico-racial: são relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural (GOMES, 2011, s/paginação).

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso

entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (CNE/CP 3/2004, p. 05).

REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**. Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, jul./dez. 2009.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NUNES, Sylvia da Silveira. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **Psicologia-USP**, 2006, 17, 89-98.

QUIJANO, Aníbal. 'Raza', 'etnia' y 'nación' en Mariátegui: cuestiones abiertas. In: FORGUES, Roland (Ed.). **José Carlos Mariátegui y Europa: el otro aspecto del descubrimiento**. Lima: Amauta, 1993.

QUIJANO, Aníbal. La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana. In: BRICEÑO-LEÓN, Roberto; SONNTAG, Heinz R. (Eds.). **Pueblo, época y desarrollo: la Sociología de América Latina**. Caracas: Nueva Sociedad, 1998.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power, ethnocentrism and Latin America. **Nepantla**, v. 1, n. 3, p. 533-580, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. (1996). As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: o contexto brasileiro. In: L. M. Schwarcz & R. S. Queiroz (Orgs.), **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, p. 147-185.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

OFICINA 1 DO MÓDULO 4

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Conhecer a própria história, construindo a identidade.	História das famílias, suas histórias e o cotidiano.	Observar se as crianças conseguem perceber que algumas expressões são usadas em nosso dia a dia sem passar por uma reflexão.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.
- ✓ Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

↳ O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.

↳ O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.

HABILIDADES

↳ (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive,

aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.

↳ (EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.

↳ (EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Identificar percepções étnicas a partir de estereótipos colocados pela sociedade.
- ✓ Identificar percepções do que é racismo em atitudes cotidianas.
- ✓ Compreender os mecanismos de discriminação racial em expressões usadas em espaços educativos e não educativos que prejudicam a formação da identidade.
- ✓ Refletir sobre o papel da escola na construção de representações positivas da cultura negra e sua história.

METODOLOGIA

Iniciar o diálogo, lembrando os conceitos⁵⁹ de racismo, preconceito e discriminação.

➤ Expor que existem falas, frases, piadas e brincadeiras na sociedade e na escola que são preconceituosas, naturalizam o racismo sem que nos demos conta e precisamos refletir sobre tais atitudes, pois são formas de “puxar o gatilho” e matar o sonho e a esperança de muitas pessoas.

➤ Nessa aula-oficina, vamos usar um filme⁶⁰ curta metragem: *Dúdú e o lápis cor de pele* (19min05s), disponível no link: <https://22dj.short.gy/Lh9CVy> - Acesso em: 18 set. 2020.

➤ Para propor o estudo e reflexão de um filme, o/a professor/a precisa estar ciente de que ele é um texto visual⁶¹ e, assim como o texto escrito, precisa de análise externa e interna.

➤ Para iniciar o exercício de utilização de filme lançar os seguintes questionamentos⁶²:

- Quais são os tipos de filmes que vocês assistem?
- Vocês valorizam a interpretação dos atores, a mensagem e/ou a conteúdo da obra?

- Vocês buscam filmes que apenas mexem com as emoções e/ou os que também exigem um maior trabalho intelectual?

↪ Explicar aos estudantes que assistirão um filme curta metragem, o qual contém expressões conhecidas ou não deles. Por isso, devem ficar atentos às expressões, atitudes e sentimentos dos personagens.

↪ Colocar o filme curta metragem: *Dúdú e o lápis cor de pele*, produzido por Cinema na Veia Produções e Take a Take Films.

➤ Depois do filme, novos questionamentos podem ser feitos, tais como:

- Quais falas mais você conhece que está presente em seu cotidiano e que naturaliza a discriminação e o racismo?
- Alguém se encaixa na “tal” cor lápis “cor da pele”?
- Nos ambientes que você frequenta existe preconceito e discriminação racial?
- Nos ambientes que você frequenta como o racismo se manifesta?

⁵⁹ Podem ser encontrados em: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006, p. 217;221;222) e em MINISTÉRIO DA SAÚDE (2010, p. 17). Os conceitos também podem ser encontrados em MUNANGA (2005), nos textos de Antônio Olímpio de Sant’Ana e de Vera Neusa Lopes.

⁶⁰ Sobre a utilização de obras cinematográficas, FONSECA (2003) afirma que podem ampliar o campo temático e documental e dá ao aluno condições de conhecer diferentes abordagens e conceitos, levando-os a refletir sobre seu próprio espaço histórico e social.

⁶¹ Sobre texto visual ler: KORNIS (1992).

⁶² Essa é uma proposta de SILVA (2012, p. 52).

- Você acha que alguma fala sua pode ofender uma pessoa, mesmo que ela seja feita em forma de brincadeira?

- Quais os tipos de frases, brincadeiras, piadas mais comuns dentro da escola que demonstram discriminação e racismo?

- ✓ Após essas indagações, deixar os/as alunos/as comentarem sobre o filme e as situações envolvidas com o lápis cor da pele.

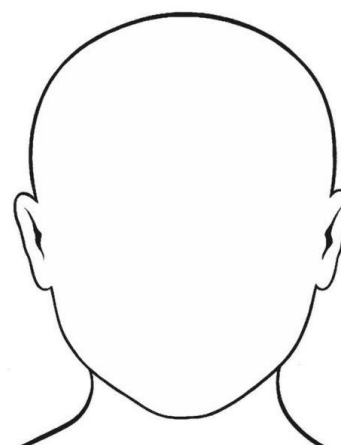
- ✓ Propor uma resenha⁶³ crítica para as turmas de 5º ano. Na ficha técnica deve conter: nome do filme, país de origem, ano, gênero, direção, roteiro, duração, patrocínio e autor. Além disso, o/a aluno/a deve expressar qual filme analisa; falar sobre o/a personagem/ns principal/is; semelhança da história narrada, a realidade brasileira e sua realidade; dizer e vale a pena assistir ao filme e qual é sua opinião sobre o filme, entre outros aspectos que o/a professor/a pode acrescentar nessa abordagem.

SUGESTÕES DE ATIVIDADE

Levar para sala de aula tinta guache de várias cores para os alunos misturá-las e tentar descobrir uma cor que mais se aproxima com sua cor de pele. Se não tiver esse material, o/a professor/a poderá levar uma paleta de maquiagem de contorno para

as crianças descobrirem sua cor, sendo que a testagem será feita na parte interna do antebraço.

Entregar aos/às alunos/as uma folha com a imagem de um busto, para que as crianças completem com os detalhes de seu rosto e cabelo e pintem com a nuance de cor experienciada na tinta ou paleta de maquiagem.



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/0pnkAT>. Acesso em: 18 set. 2020.

- ↳ Outra opção é a própria criança traçar o perfil de seu rosto e realizar a atividade proposta.

- ↳ Após a descoberta da sua nuance de cor por cada aluno/a, o/a professor/a poderá fazer uma tabela com as cores, a fim de que verifiquem a diversidade.

PRODUTO

⁶³ Sugestão da obra de Silva (2012, p. 60).

Conversa informal sobre as percepções do filme assistido; experiência com cores de tinta guache para descobrir a nuance de sua cor e atividade em folha.

RECURSOS

- Notebook, televisão e cabo HDMI para reproduzir o filme curta metragem.
- Tinta guache de várias cores.
- Atividade xerocopiada com o busto para ser completado e/ou papel sulfite A4 para desenhar o próprio perfil.

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e suas produções.

SUGESTÃO DE LEITURA DE APOIO

✓ **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados** (apud MUNANGA, 2005, p. 60 a 65) - texto de Antônio Olímpio de Sant'Ana, a fim de conceituar: racismo, preconceito, discriminação, discriminação racial, gênero e estereótipo.

✓ **Racismo, preconceito e discriminação.** Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos (apud: MUNANGA, 2005, p. 185-200) - texto de Vera Neusa Lopes, o qual aborda sobre os conceitos discutido nesse encontro.

SUGESTÃO DE VÍDEOS

✓ **Como pintar pele negra com a caixa de 12 cores / mateandro** – <https://www.youtube.com/watch?v=Q6-53r7hFdo> (Acesso em: 28 fev. 2021).

✓ **Como pintar pele negra com lápis de cor - apenas 4 lápis** - <https://www.youtube.com/watch?v=0RZquAJrTFo> (Acesso em: 28 fev. 2021).



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/hZWhty>. Acesso em: 18 set. 2020.

✓ Utilizar trabalhos com argilas e outros materiais para criar perfis.

✓ Produções textuais das perguntas que foram direcionadas a partir do filme curta metragem, relacionando-o com o cotidiano das crianças.

✓ Analisar comportamentos das crianças e adolescentes e suas relações consigo e com o outro.

✓ As artes visuais ajudam expor as discriminações raciais. Por isso, observar

em imagens como os negros estão representados nos livros didáticos. **SUGESTÃO:** aproveitar as imagens que foram recortadas pelos/as alunos/as no Módulo 2 da Oficina 1 para fazer cartaz ou olhar em livros didáticos e revistas como estão representados⁶⁴, verificando se estão associados a figuras socialmente subalternizadas, desqualificadas, delinquentes, primitivas ou quaisquer outros estereótipos de inferiorização.

ATIVIDADE EM FOLHA

RACISMO

Expressões racistas que usamos sem saber!

Cor do pecado. Doméstica. Estampa étnica. Cor de pele. Meia tigrêia. Ovelha negra. Cabelo ruim. Samba do crioulo doido. A coisa tá preta. Denegrir. Não sou tuas negras. Negro de traços finos. Moreno(a). Ter um pé na cozinha. Serviço de preto. Mulata.

Atividade 1
Pinte no diagrama as palavras-chave da imagem. São 26.

Atividade 2
Descubra o significado das expressões racistas através da leitura do QR-CODE.

Palavras-chave: cor, pecado, mulata, cabelo, ruim, pé, cozinha, moreno, serviço, preto, negras, traços, finos, denegrir, preta, samba, crioulo, doido, meia, tigrêia, pele, estampa, étnica, ovelha, negra, doméstica.

Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/kuCi4z>. Acesso em: 16 fev. 2021.

SUGESTÃO DE SITE



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/91fa7z>. Acesso em: 18 set. 2020.

✓ <https://www.geledes.org.br/precon-eito-racial-vida-tem-cor-que-voce-pinta/>.

Acesso em: 18 set. 2020.

✓ <https://www.soescola.com/2016/11/atividades-para-o-dia-da-consciencia.html>.

Acesso em: 18 set. 2020.

SUGESTÃO DE OBRA LITERÁRIA

- **Não faz mal ser diferente**, de Todd Parr (2019) - o texto aborda várias coisas que circulam pela sociedade de que é ruim ser diferente (<https://22dj.short.gy/c2nf9y> – acesso em: 26 mar. 2021).
- **Meninos de todas as cores**, de Luisa Ducla Soares (2010) - o texto narra as aventuras do menino branco, que, em suas viagens pelo mundo,

⁶⁴ A sugestão se encontra na obra MUNANGA (2005, p. 132).

conhece meninos de outras cores.
Uma história mostrando a riqueza de
nossa diversidade
(<https://22dj.short.gy/Wac1Rg> – acesso
em: 26 mar. 2021).

OFICINA 2 DO MÓDULO 4

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Desenvolver atitudes de respeito mútuo, empatia e solidariedade.	História das famílias, suas histórias e o cotidiano.	Observar se as crianças conseguem perceber que algumas brincadeiras, piadas e expressões são usadas em nosso dia a dia e ferem o direito do outro.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.
- ✓ As questões históricas relativas às migrações.

OBJETOS DE CONHECIMENTO:

↳ O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.

↳ O surgimento da espécie humana na África e sua expansão pelo mundo.

HABILIDADES:

↳ (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive,

aspectos relacionados às condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.

↳ (EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.

↳ (EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Identificar percepções étnicas a partir de estereótipos colocados pela sociedade.
- ✓ Identificar percepções do que é racismo em atitudes cotidianas.
- ✓ Identificar posturas preconceituosas nas pessoas de forma geral.
- ✓ Respeitar pessoas que pertencem a diferentes classes sociais, étnico-racial, religião, etc.

METODOLOGIA

Começar o diálogo rememorando algumas expressões, brincadeiras e piadas que circulam no cotidiano da nossa sociedade são disseminadas sem passar por uma reflexão, pois tais gracejos machucam pessoas e ferem seus direitos.

Muitas pessoas se sentem lesadas, outras enfurecidas ou envergonhadas de suas origens e negam seu passado e a sua ancestralidade. Em muitos casos, essas atitudes racistas estão presas às ideias de inferioridade divulgadas no período de escravização dos negros africanos e circulam até hoje.

Como essas ideias estão presentes até os dias atuais, se a abolição da escravatura já aconteceu há mais de 130 anos?

OBSERVAÇÃO: O/a professor/a pode fazer esse questionamento aos alunos e observar suas respostas.

Sabe-se que a categorização⁶⁵ dos povos não europeus aconteceu tendo a raça como base dessa classificação, a qual estruturou e sustentou a divisão de trabalho e o domínio dos bens produzidos. As representações imagéticas dos povos negros aparecem em livros didáticos e em outros veículos de informação de forma estereotipada, caricaturada e marginalizada. De forma geral, representam os povos negros sendo escravizados ou em desenvolvimento de atividades consideradas inferiores pela branquitude.

Quando se trata de relações étnico-raciais na sala de aula, em sua maioria, há um reforço do racismo ou de situações

vexatórias para as populações afrodescendentes. É preciso conhecer para valorizar a diversidade da cultura negra.

CONTANDO HISTÓRIA

↳ Levar para sala de aula a história *Romeu e Julieta* (1977), da escritora Ruth Rocha, utilizando a exposição de slides de power point no data show ou folhas xerocopiadas. Pedir que as/os alunas/os prestem atenção na história contada a fim de participarem das reflexões posteriores.

Romeu e Julieta - Ruth Rocha

Resumo no site:
<https://www.geledes.org.br/preconceito-racial-vida-tem-cor-que-voce-pinta/>
 (acesso em: 18 set. 2020).

Há muito tempo, não muito longe daqui, havia um reino muito engraçado. Todas as coisas eram separadas pela cor. Branco, amarelo, azul, vermelho, preto. As borboletas brancas só visitavam o canteiro branco. As borboletas azuis só visitavam o canteiro azul. Neste reino vivam Julieta e Romeu. Julieta era uma borboleta amarela do canteiro amarelo e Romeu uma borboleta azul do canteiro azul.

Seus pais sempre avisavam para que não passeassem em canteiros de outra cor.

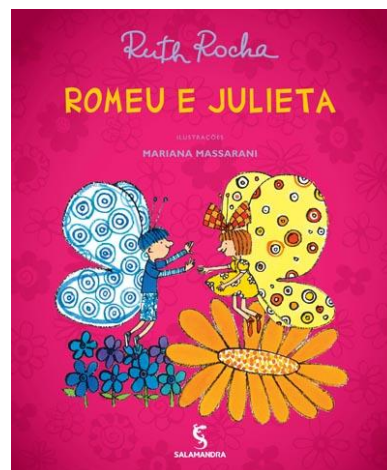
⁶⁵ Quanto à ideia de raça como classificação e dominação, ler QUIJANO (2014).

Um dia, na primavera, Ventinho convidou Romeu para dar um passeio no canteiro amarelo. Chegando lá, ventinho apresentou Romeu à Julieta e os dois logo ficaram amigos. Romeu e Julieta começaram a brincar e saíram para conhecer melhor o reino. Ficaram encantados com tudo o que viram e acabaram entrando na floresta. Quando a noite chegou, Romeu e Julieta não conseguiram encontrar o caminho de volta.

Enquanto isso, lá no canteiro amarelo, a mãe de Julieta estava desesperada, e lá no canteiro azul, o pai de Romeu estava preocupadíssimo. Eles não sabiam o que fazer para encontrar os filhos, até que a borboleta amarela tomou coragem e foi falar com a borboleta azul, falaram com o senhor Vento e todas as borboletas saíram de canteiro em canteiro procurando o Romeu e a Julieta.

Quando amanheceu o dia, o céu estava cheio de cores. Quando Romeu e Julieta viram seus pais, ficaram felizes em poder voltar para casa.

E quando chegou de novo a primavera tudo estava diferente naquele reino. Os canteiros tinham todas as cores misturadas. Margaridas, cravos, dalias, miosótis, rosas, cresciam juntas, misturadas. E juntas brincavam as borboletas.



Fonte: Imagem disponível em: <http://www.ruthrocha.com.br/livro/romeu-e-julieta>. Acesso em: 18 set. 2020.

O site mencionado sugere esses questionamentos às/aos alunas/os após contar a história:

- O que vocês acharam da história?
- O que Romeu fez?
- Por que vocês acham que Romeu descumpriu a regra de que cada borboleta deveria ficar no seu canteiro?
 - Vocês concordam com essa regra?
 - Para vocês, as borboletas deveriam continuar vivendo separadas por cor?
- O que aconteceu quando Romeu descumpriu a regra?
 - Vocês já viram pessoas separadas por cor? Onde?
 - É possível que as pessoas vivam separadas pela cor?
 - Que outras características além da cor podem separar as pessoas? Por que isto acontece?

AGORA É HORA DE COLOCAR A MÃO NA MASSA

↳ Pedir que os/as alunos/as a partir do curta metragem *Dúdí e o lápis cor de pele* e da história de *Romeu e Julieta* elaborem contextos em que se manifestam situações semelhantes e/ou parecidas com as vistas no livro e no filme, em seguida, encenem.

✓ Se necessário fazer a divisão em grupos para essa teatralização.

✓ Depois conversar com as/os alunas/os como foi desenvolver esse trabalho e dramatizar a cena de seu personagem.

PRODUTO

Diálogos informais em rodas de conversa sobre suas percepções da história contada.

Dramatizações de cenas da vida real ou situações semelhantes de racismo que acontecem em casa, escola ou outros lugares.

Roda de conversa sobre suas percepções a respeito da dramatização.

RECURSOS

- Notebook, televisão e cabo HDMI para reproduzir a história *Romeu e Julieta* de Ruth Rocha e o filme *Dúdí e o lápis cor de pele*.

- Ou a história *Romeu e Julieta* de Ruth Rocha xerocopiada ou o livro com a história.

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e suas produções.



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/pnuqud>. Acesso em: 18 set. 2020.

✓ Aqui é possível falar de forma breve e sucinta sobre o *Apartheid* na África do Sul e a lei Jim Crow dos Estados Unidos da América.

✓ É possível abordar também sobre Martin Luther King.

✓ Trazer para a discussão o nome de brasileiros que lutam contra o racismo: Luís Gama, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Abdias Nascimento, Djamilia Ribeiro, Elza Soares, Joaquim Barbosa, dentre outros ativistas e intelectuais que lutaram e lutam em busca de respeito.

Confeccionar um livro ou uma maquete dos jardins citados na história *Romeu e Julieta* de Ruth Rocha, ficando

cada jardim sobre a responsabilidade de um grupo ou fazer cartazes representando os jardins.

✓ **A Menina e o Tambor** é um vídeo de animação (04min17s) e está disponível no link: <https://vimeo.com/15043708> (acesso em: 04 mar. 2021). Direção e Animação de Thiago Sacramento feita para a série Livros Animados, em exibição no Canal Futura, a partir do livro *A Menina e o Tambor* de Sonia Junqueira. Ilustrações de Mariângela Haddad. Trilha sonora original composta por Fernando Moura. No vídeo a menina tenta de tudo para alegrar as pessoas, se comunicando verbalmente ou não verbal, até que ela sente uma batida em seu coração e começa a tocar seu tambor. A partir daí ela consegue tocar o som do coração das pessoas.

➤ Fazer a exposição do vídeo, conversar com os/as alunos/as e depois pedir que construam os diálogos da história que se apresenta muda.

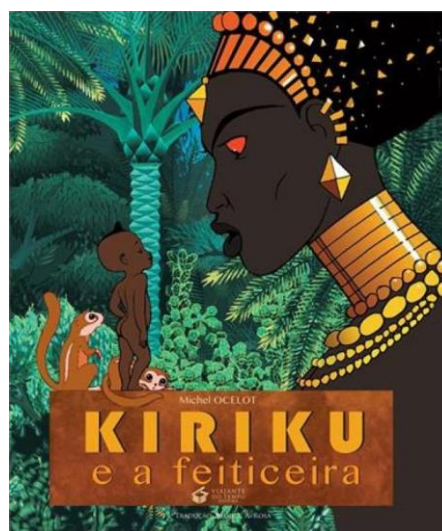
SUGESTÃO DE SITE

✓ **Geledés** disponível no link: <https://22dj.short.gy/dhPtIS>. Acesso em: 18 set. 2020.

ATIVIDADE EM FOLHA

Contar a história *Kiriku e a Feiticeira*, adaptação de Janete Lins Rodrigues, Josilane Maria Aires, Maria

Carmelita Lacerda com ilustração de Lelo Alves, Izaac Brito e Alzir Alves



Fonte: Imagem disponível em: <https://www.saraiva.com.br/kiriku-e-a-feiticeira-9404928/p>. Acesso em: 04 mar. 2021.



OFICINA 3 DO MÓDULO 4

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Identificar semelhanças nas histórias de vida, nas experiências e conhecer sua própria história.	História das famílias, suas histórias e o cotidiano.	Observar se as crianças conseguem perceber que os nomes possuem história e significados que estão muito ligados à cultura e a ancestralidade.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo.
- ✓ As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.
- ✓ Circulação de pessoas, produtos e culturas.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ↳ A vida em família: diferentes configurações e vínculos
- ↳ O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.
- ↳ A circulação de pessoas e as transformações no meio natural.

HABILIDADES

↳ (EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade. As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade

↳ (EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.

Observação: As habilidades foram retiradas do 1º ano, porém, servem de complemento para as atividades que iremos desenvolver nesta oficina.

↳ (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.

↳ (EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.

↳ (EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano, no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças ocorridas ao longo do tempo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Conhecer a história de seu nome.

✓ Vivenciar lembranças de seu crescimento a partir de objetos familiares

✓ Reconhecer semelhanças e diferenças nas histórias de vida de seus colegas de sala.

METODOLOGIA

O/a professor/a deve iniciar o diálogo apresentando para a turma o significado de seu nome. Se possível trazer para a sala fotos e objetos que representem sua trajetória e de sua família, assim como objetos que fazem referência aos valores sentimentais para você ou para sua família.

Explicar aos alunos que os nomes e os sobrenomes das pessoas contam histórias e vêm carregados de ancestralidades.

↳ Perguntar se algum aluno sabe o significado de seu nome, observando as respostas das crianças.

O QUE VAMOS FAZER?

↳ Propor⁶⁶ aos alunos que, assim como você fez com seu nome e com objetos de lembranças de seu crescimento, as crianças farão com seus próprios nomes e com os objetos de sua história pessoal.

↳ Os/as alunos/as farão uma caixa de relicário: explicar que ela conterá objetos de

lembranças de seu crescimento, de coisas importantes para a criança e para sua família. Depois de organizado, ela deve apresentá-lo à turma.

↳ Os estudantes também uma pesquisa sobre o significado de seu nome, qual a origem dele e outras curiosidades que encontrar, além de perguntar aos seus familiares se sabiam do significado de seu nome ou o escolheram porque achava “bonito, interessante”.

↳ Na obra de Silva (2012, p. 81 -82), há uma proposta⁶⁷ semelhante, porém acrescenta fotos de animais de estimação, objetos que relembrem alguma viagem, DVD de algum filme de preferência, brinquedos eletrônicos e tradicionais, camisa de alguma equipe esportiva, medalha conquistada em algum torneio etc.

↳ O/a professor/a pode solicitar para pesquisar os significados dos nomes dos pais e avós para diversificar e enriquecer a atividade.

AGORA É HORA DE COLOCAR A MÃO NA MASSA

Os/as alunos/as deverão pegar a caixa de sapato ou qualquer outra que trouxeram para a sala de aula e enfeitá-la

⁶⁶ Essa atividade é proposta de forma semelhante, porém, com algumas variações em *Modos de brincar* (2010, p. 118 – 120).

⁶⁷ A obra propõe também a exposição museológica dos objetos trazidos pelos/as alunos/as, organizando as legendas para chamar a atenção do público e ajudar na compreensão da exposição (p. 82).

com as opções de materiais que o/a professor/a levou para os estudantes.

SUGESTÃO

Tecidos de cores variadas, papéis de diversas texturas e cores, EVA, TNT, tinta guache, pincéis, miçangas, grãos, macarrão, colas, etc.

Deixar as/os alunas/os usar sua criatividade para enfeitar sua caixa.

Levar a caixa para casa e trazê-la na próxima aula com os objetos de lembranças de seu crescimento e a pesquisa feita sobre seu nome.

OBSERVAÇÃO: Para realizar a apresentação dos relicários faça sorteio, utilize a ordem alfabética dos nomes ou deixe a critério das/os alunas/os para mostrarem seus trabalhos. Mas, gerencie o tempo, para que todos participem da apresentação, se necessário direcione mais de uma aula para essa atividade. É importante que todas/os as/os alunas/os participem e socializem suas descobertas.

PRODUTO

Confecção da caixa relicário e pesquisa sobre a história de seu nome.

Apresentação dos relicários e pesquisa de cada aluno/a.

RECURSOS

- Tecidos de cores variadas,

- Papeis de diversas texturas e cores,
- EVA,
- TNT,
- Tinta guache,
- Pincéis,
- Miçangas,
- Grãos,
- Macarrão,
- Colas,
- Etc.

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e suas produções.

OUTRAS SUGESTÕES DE ATIVIDADES



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/6ryrq6>. Acesso em: 19 set. 2020.

✓ Como sugerido pela obra *Modos de brincar* (2010, p. 121), confeccionar o próprio boneco com papel pardo, levar para casa ou enfeitá-lo em sala de aula.

SUGESTÃO DE OBRA LITERÁRIA

- *As cores de Mateus*, de Mariza López Soria e ilustração Katarzyna Rogowicz. - <https://www.slideshare.net/jifontesecca/as-cores-de-mateus> (Acesso em: 30/03/2021).

OFICINA 4 DO MÓDULO 4

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Identificar a representação dos povos africanos e afro-brasileiros através das histórias infantis.	A cultura africana e formação da identidade afro-brasileira.	Observar se aparecem traços de discriminação ou mesmo de revolta pelo tipo de cabelo.

OBSERVAÇÃO: A oficina 5 deste módulo tratará sobre a imposição de padrões de belezas para a estética capilar.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social.
- ✓ Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ↳ Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.
- ↳ A vida em família e os diferentes vínculos e configurações.

HABILIDADES

- ↳ (EF05HI04-C) Entender que para viver em sociedade é preciso respeitar,

tolerar e exercer a equidade com os diferentes grupos e culturas que a constituem.

↳ (EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar, de modo a reconhecer as diversas configurações de família, acolhendo-as e respeitando-as.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Combater a discriminação e valorizar a cultura afro-brasileira.
- ✓ Respeitar colegas e professores que pertencem a diferentes classes sociais, raças, religiões, etc.
- ✓ Identificar a diversidade dos povos em nossa comunidade e respeitá-los.

METODOLOGIA

Começar o encontro falando que o cabelo carrega a nossa história. Ele identifica quem somos, o que gostamos. Por isso, é sobre os nossos cabelos que vamos falar nessa unidade.

Mostrar a história: *As tranças de Bintou* de Sylviane A. Diouf, disponível no link: <https://22dj.short.gy/uKJk0I> (Acesso em: 19 set. 2020) e a história contada na obra literária *O cabelo de Lelê* de Valéria Belém e ilustrações de Adriana Mendonça, publicado pela Companhia Editora Nacional.

➤ Realizar conversa informal sobre a história e relacionar com experiências que já viveram ou presenciaram.

SUGESTÕES DE ATIVIDADE⁶⁸

Depois da conversa, propor a brincadeira:

- Vedar os olhos de uma criança por vez e essa tentará adivinhar quem é o colega, tocando somente o seu cabelo. Fazer esse processo com vários alunos e alunas, em seguida, dialogar sobre as sensações e percepções.

Perguntar às crianças:

- Como vocês queriam que fosse o corte e a cor de seu cabelo?
- Vocês sabiam que o nosso cabelo é parte de quem a gente é? (Por exemplo, quando eu penso em alguém, logo lembro do tipo de cabelo que esta pessoa tem).
- Quando vão ao cabeleireiro, quem escolhe o seu corte de cabelo?
- Qual o penteado que vocês já usaram ou já viu alguém usar que acharam diferente, “esquisito”?
- Como é o cabelo de seus ancestrais (avós)?
- Quem sabe o que é um Cabelo Black Power? (Falar que esse penteado surgiu na década de 60, quando o Movimento Negro

passou a exaltar o orgulho de ser negro e como o cabelo é um corte símbolo de nossa identidade. Esse penteado ganhou o nome por causa do volume, da altura e da beleza dele).

- Expor que há uma menina que adora o seu Black Power e ela pode carregar o mundo em seu cabelo. Para isso, os/as alunos/as assistirão o vídeo da história de Livros Animados III - Ep. 03 - *O mundo no Black Power de Tayó / Nikké e a história dos cabelos*, disponível em: <https://22dj.short.gy/OMPP2y> (Acesso em: 19 set. 2020).

✓ Logo após, conversar com as/os alunas/os sobre a história de Tayó, fazendo questionamentos e anotando as respostas dadas:

- Tem alguém que está insatisfeito com seu tipo de cabelo? Por quê?
- Alguém já sofreu algum tipo de brincadeira ou piadinha por causa de seu tipo de cabelo?

Conversar com os alunos sobre como a personagem da obra *O cabelo de Lelê* de Valéria Belém resolveu sua situação com relação aos cabelos.

EXPERIMENTANDO NOVO VISUAL

disponível em: <https://22dj.short.gy/hAkWUg> (Acesso em: 19 set. 2020).

⁶⁸ Atividades e questionamentos com base em **O mundo de Black Power de Tayó/ Nikké e a história dos cabelos**. Livros animados III - Ep. 03,

Pedir às meninas que soltem seus cabelos e façam a atividade de mistura de cabelos. Para isso, colocar as crianças lado a lado e as meninas, por exemplo, jogam seus cabelos sobre as cabeças dos meninos, a fim de verificar como cada um deles vai se apresentar. Fotografar essa experiência.

PRODUTO

Conversa informal sobre a história e relacionar com experiências que já viveram ou presenciaram. Brincadeira da sensação e percepção dos cabelos. Registro em folha de papel sulfite A4 sobre o seu tipo de cabelo.

RECURSOS

- Notebook, televisão e cabo HDMI para reproduzir as histórias em vídeos (já indicadas).
- Papel sulfite A4 para registro da atividade sobre o seu tipo de cabelo.
- Tecido para vendar os olhos.

AValiação

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e suas produções.

OUTRAS SUGESTÕES DE ATIVIDADES



Fonte: Imagem disponível em: <https://www.teachingenglishgames.com/games/allchange.htm>. Acesso em: 19 set. 2020.

✓ Propor uma aula de arte e pintura com tinta guache em papel pardo.

Os alunos serão divididos em grupos de três a quatro elementos. Cada grupo receberá um pedaço de papel pardo e tintas guache, para que possam desenhar o rosto de um personagem qualquer e fazer os cabelos bem coloridos e arrumados como os das personagens das histórias: *As tranças de Bintou* e *O mundo no Black Power de Tayó*. Ou seja, tentar reproduzir suas impressões dos tipos de cabelos dessas personagens, apresentar seu personagem à turma e fazer a exposição dos cartazes para a escola.



Fonte: Imagem disponível em:
https://pt.pngtree.com/freepng/primary-school-students-cartoon-match-humanities-textbox_4827752.html. Acesso em: 19 set. 2020.

✓ O link abaixo dá sugestões de outras atividades para serem aplicadas: é uma série de livros animados com sugestões e indagações. <https://22dj.short.gy/XR1tjv> (Acesso em: 19 set. 2020).

OFICINA 5 DO MÓDULO 4

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Reconhecer e respeitar as diferentes identidades e valorizar a ancestralidade.	Identidade negra e empoderamento.	Observar se as crianças conseguem perceber posturas preconceituosas na imposição de padrões de belezas de modelos e enquadramentos de estéticas.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

✓ Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

↳ As tradições orais e a valorização da memória.

HABILIDADES

↳ (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.

↳ (EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços. (OBS: esta unidade temática foi retirada do 1º ano do Ensino Fundamental I, porque complementa a ideia da oficina).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Respeitar as diferenças;
- ✓ Conhecer as dificuldades enfrentadas para o reconhecimento dos povos africanos;
- ✓ Desconstruir padrões de belezas de cabelos com bases em estereótipos brancos.
- ✓ Valorizar a ancestralidade e identidade afro-brasileira.

METODOLOGIA

Dar início à oficina com o vídeo *Lado de cima da cabeça* de Naira Évine, com duração de 14min06s, disponível no link: <https://22dj.short.gy/mzCytO> (Acesso em: 01 mar. 2021).

O vídeo expõe a fala de experiência de jovens sobre preconceitos e discriminações por causa do tipo de cabelo. Sendo assim, o vídeo discute:

- Questões de estereótipos;
- Modelo de cabelo pelo padrão social (aprende a ouvir que é feio porque não se encaixa em tal modelo);
- A ancestralidade vai brotar no couro cabeludo;

- A escravização física e mental;
- Alisar o cabelo para se encaixar num padrão que não é natural;
- A rebeldia mais bonita é se assumir.
- Não vou mais me agredir para enquadrar nesses modelos de beleza.
- Empoderar-se usando o cabelo natural.

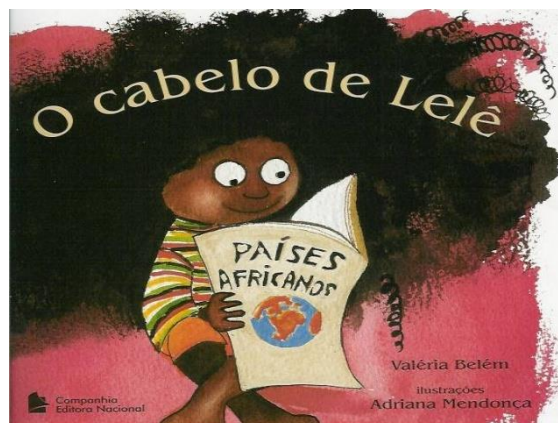
RODA DE CONVERSA

- O que mais chamou sua atenção no vídeo?
- Algo semelhante já aconteceu com alguém da sala? Ou com alguém que você conheça?

SUGESTÃO DE VÍDEO

- *Menina do cabelo crespo* (Música Infantil) - Canal Malamalenga - <https://22dj.short.gy/Z7SzDJ> (Acesso em: 01 mar. 2021).

Após a conversa, ler a história *O cabelo de Lelê* de Valéria Belém.



Disponível em: <https://atividadespedagogicas.net/2018/08/livro-o-cabelo-de-lele-para-imprimir.html>. Acesso em: 01 mar. 2021.

LELÊ NÃO GOSTA DO QUE VÊ. JOGA PRA LÁ, PUXA PRA CÁ. JEITO NÃO DÁ, JEITO NÃO TEM. DE ONDE VEM TANTOS CACHINHOS? A PERGUNTA SE MANTÉM.

TODA PERGUNTA EXIGE RESPOSTA. EM UM LIVRO VOU PROCURAR! PENSA LELÊ NUM CANTO A CISMAR. A PERGUNTA SE MANTÉM. FUÇA AQUI, FUÇA LÁ.

MEXE E REMEXE ATÉ ENCONTRAR O TAL LIVRO, MUITO SABIDO! QUE TUDO AQUILO PODE EXPLICAR LELÊ GOSTA DO QUE VÊ! DEPOIS DO ATLÂNTICO, A AFRICA CHAMA E CONTA UMA TRAMA DE SONHOS E MEDOS DE GUERRAS E VIDAS E MORTES NO ENREDO

TAMBÉM DE AMOR NO ENROLADO CABELO

LELÊ GOSTA DO QUE VÊ VAI À
VIDA, VAI AO VENTO, BRINCA E
SOLTA SENTIMENTO.
DESCOBRE A BELEZA DE SER COMO
É HERANÇA TROCADA NO VENTRE
DA RAÇA DO PAI, DO AVÔ, DE
ALÉM-MAR ATÉ

O NEGRO CABELO É PURA MAGIA,
ENCANTA O MENINO E A QUEM SE
AVIZINHA.

LELÊ JÁ SABE QUE EM CADA
CACHINHO EXISTE UM PEDAÇO DE
SUA HISTÓRIA
QUE GIRA E RODA NO FUSO DA
TERRA DE TANTOS CABELOS QUE
SÃO A MEMÓRIA.

LELÊ AMA O QUE VÊ! E VOCÊ?

A história está publicada no link:
https://www.youtube.com/watch?v=_FRS63MaBhc (Acesso em: 01 mar. 2021)

RODA DE CONVERSA

Perguntar aos/às alunos/as: E você,
gosta do que vê?

Levar um espelho para sala de aula
para cada aluno/a se olhar, observar seus
cabelos e responder a pergunta.

Conversar sobre a história narrada, a
ancestralidade e a história que está presente
em nossos cabelos.

PROPOSTA DE ATIVIDADE

Propor um desfile dos cabelos, em
que cada um se arruma como quiser. Após
o desfile, colocar a música *Seu Cabelo* de
Duda Pimenta (clipe oficial), divulgado no
link: <https://22dj.short.gy/CqzNJM> (Acesso
em: 01 mar. 2021).

PRODUTO

Conversa informal sobre a história e
relacionar com experiências que já viveram
ou presenciaram.

Desfile.

RECURSOS

- Notebook, televisão e cabo HDMI
para reproduzir o vídeos
- Espelho grande;
- Pente, gliter, piranhas, elásticos e
outros enfeites de cabelo.

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento
e respeito aos colegas e suas produções.

**OUTRA SUGESTÃO DE
ATIVIDADE**

O site *Piraporiando Educação para a Diversidade*, propôs no dia 28/02/2021, uma espécie de oficina, intitulada "Se Esta História Fosse Minha" (evento online e gratuito), em que a escritora Janine Rodrigues contou a história *Nuang, caminhos da liberdade* (2017).

Após as histórias, as crianças são convidadas a fazer a atividade "Se esta história fosse minha", usando desenhos e outras narrativas para propor um novo final para a história e/ou uma continuidade para ela, colocando seus olhares, usando sua criatividade, imaginação e análise crítica.

Também fazer um bate papo com crianças de 7 a 12 anos. A minha sugestão é que os/as alunos/as façam esse processo "Se esta história fosse minha", modificando o final da história, usando a criatividade para a escrita e desenhos da história *Os cabelos de Sara*, a qual está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=oxW2LK-K-5o> (Acesso em: 01 mar. 2021).

ATIVIDADES EM FOLHA

ESCOLA _____ DATA _____ SÉRIE _____
 PRO _____ ALUNO(A) _____

Educação
e
Transformação

O cabelo de Lelê
Valéria Belém

Lelê não gosta do que vê.
De onde vêm tantos cachinhos?
Pergunta sem saber o que fazer.

Joga pra lá, puxa pra cá.
Jeito não dá, jeito não tem.

Toda pergunta exige resposta.
Em um livro vou procurar!
Pensa Lelê num canto a cismar.

Fuça aqui, fuça lá,
Mexe e remexe até encontrar o tal livro,
muito sabido! que tudo aquilo pode explicar.

Depois do Atlântico, a África chama
e conta uma trama de sonhos e medos
de guerras e vidas e mortes no enredo.
Também de amor no enrolado cabelo.

Lelê gosta do que vê
Vai à vida, vai ao vento,
Brinca e solta o sentimento.

Descobre a beleza de ser como é
Herança trocada no ventre da raça do pai,
do avô, de além-mar até...

O negro cabelo é pura magia,
Encaixa o menino e a quem se avizinha.
Que gira e roda no fusão da Terra.
De tantos cabelos que são a memória.

Lelê já sabe que em cada cachinho
Existe um pedaço de sua história
Lelê ama o que vê! E você?

Educação e Transformação

Atividade

1-QUEM É A PERSONAGEM PRINCIPAL DA HISTÓRIA?

2-O QUE A MENINA QUERIA SABER?

3-COMO A MENINA DESCOBRIU QUE, EM CADA CACHINHO DO SEU CABELO, EXISTIA UM PEDAÇO DE SUA HISTÓRIA?

4-NO INÍCIO DA HISTÓRIA, LELÊ:
 () NÃO GOSTAVA DO SEU CABELO.
 () GOSTAVA DO SEU CABELO.

5-O QUE ACONTECEU NO FINAL DA HISTÓRIA?

6-E VOCÊ, GOSTA DO SEU CABELO? POR QUÊ?

Educação e Transformação

F) E SE ELA GANHAR MAIS 3 NOTAS DE 5 REAIS, ELA VAI FICAR COM:

9- USANDO APENAS NOTAS DE 10 REAIS E MOEDAS DE 1 REAL, DESENHE OS VALORES ABAIXO:

R\$34,00

R\$45,00

EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

7- QUE OUTRO FINAL VOCÊ DARIA À HISTÓRIA?

8- LELÊ É MUITO VAIDOSA E VAI SAIR COM SUA MÃE PARA COMPRAR NOVAS TIARAS PARA ENFEITAR SEU CABELO. LELÊ VAI LEVAR O DINHEIRO QUE GANHOU DE SEU AVÔ. CONTE A QUANTIA EM DINHEIRO QUE LELÊ GANHOU DE SEU AVÔ:

A) QUANTO LELÊ GANHOU? _____

B) COMO ESCRREVEMOS ESSE VALOR? _____

C) COLOQUE O NUMERAL FORMADO NO QUADRO VALOR DE LUGAR:

CENTENA	DEZENA	UNIDADE

D) SE LELÊ GANHAR MAIS 1 REAL, ELA VAI FICAR COM: _____

E) SE LELÊ GANHAR MAIS 1 NOTA DE 10 REAIS, ELA VAI FICAR COM: _____

EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

Fonte: Imagens disponíveis em: <https://educacaoetransformacaooficial.blogspot.com/2018/11/atividades>. Acesso em: 02 mar. 2021.

OUTRA SUGESTÃO DE VÍDEO

- *Kamalu e sua turma - Cabelo do leão* - <https://22dj.short.gy/CY6aKm> (Acesso em: 01 mar. 2021).

SUGESTÃO DE SITE

- Atividades sobre a história *O cabelo de Lelê* de Valéria Belém - <https://atividadespedagogicas.net/2018/08/1ivro-o-cabelo-de-lele-para-imprimir.html> (Acesso em: 02 mar. 2021).

MATERIAL DE APOIO

Artigo *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra* de Nilma Lino Gomes - disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_sociologia/Negra.pdf (Acesso em: 03 mar. 2021).

MAIS SUGESTÕES DE VÍDEOS E QUESTIONAMENTOS

Cabelo Maluco - (3min58s) - texto de Carla Vasques - disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OmwS WohxK4s> (Acesso em: 03 mar. 2021).

↪ A história destaca aspectos importantes (trecho a seguir) para fazer questionamento com os/as alunos/as:

Ouçó várias coisas:

Que cabelo teimoso! - Teimoso não curioso- meu cabelo tem ouvidos

Que cabelo difícil! Difícil não sensível- meu cabelo tem voz

Que cabelo rebelde! Rebelde não, cabelo cacheado tem alma de artista, a gente é versátil.

Eu não gosto quando falam, que cabelo descabelado.

Cabelo maluco – eu heim? Maluco é quem me diz.

- Pedir que os/as alunos/as façam o “Dia do Cabelo Maluco”, indo para a escola com um penteado bem criativo, como quiserem se arrumar. Tirar fotos e gravar vídeos dos/as alunos/as expondo suas percepções e sensações sobre essa experiência

(<https://www.youtube.com/watch?v=MJu8j3JWeqA> - Acesso em: 03 mar. 2021).

DOCUMENTÁRIO E QUESTIONAMENTOS

O teu cabelo não nega (13min47s) - Documentário – Direção e produção de Gabriela Rocha - <https://22dj.short.gy/KDXLy5> – Acesso em: 03 mar. 2021)

- O documentário ressalta a fala das entrevistadas:

Pra os seus filhos ter o cabelo bom você tem que casar com um homem branco.

Não tenho incentivo nem na família nem na mídia, as princesas são brancas do cabelo liso.

Só fico bonita quando estou de cabelo liso (cabelo arrumado).

Como construir a identidade positiva se você tem que negar suas características o tempo inteiro.

Quem é negro sente isso (discriminação) na pele e ver os amigos sentirem e tenta juntar-se para fortalecer.

Olhar no espelho e encontrar a identidade, algo que faz parte de mim.

No começo do século XX, pessoas com o cabelo crespos eram consideradas: sujas, relaxadas, e sem educação, isso começa a mudar nos anos 60 com o apoio de movimentos que deram força a beleza negra como o famoso Black power, entretanto dos anos 80 para cá a mídia insiste na estética do alisamento, obrigando mulheres negras a isso.

Você se forma com os elementos culturais e os valores que te cercam.

O racismo eu não posso controlar, por fugir do meu controle o que eu preciso fazer é mostrar que ele existe, que é errado e que machuca os outros.

Você deixar de cabelo alisado para cabelo crespo é um processo interno, não é uma coisa simples, é processo de se auto reconhecer, isso é um processo.

Não é só o cabelo, é se colocar como cidadão no mundo.

Você precisa se reconhecer e se valorizar.

140507040653/eje3-7.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

SILVA, Marco Antônio; PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática.** Belo Horizonte: Rona, 2012.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL, Ministério Da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde - Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais: **Raças e Etnias: Adolescentes e Jovens para a Educação Entre Pares - Saúde e Prevenção nas Escolas,** 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas: Papirus, 2003.

KORNIS, Mônica Almeida. História e cinema: um debate metodológico. **Estudos históricos: teoria e história.** Rio de Janeiro, FGV, n. 10, p. 246-47. 1992.

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (Orgs.) **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

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

QUIJANO, Aníbal. **“Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui.** In: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder – Eje 3. Buenos Aires: CLACSO, 2014, p. 757-776. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20>



Fonte: <https://22dj.short.gy/Sq5p3u>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MÓDULO DE APRENDIZAGEM 5: *MEU LUGAR NO MUNDO*



Fonte: Disponível em:
<https://22dj.short.gy/qYQHNO>. Acesso em: 16 mar. 2021.

CONVERSA INICIAL

Há quase cinco séculos, os homens e mulheres africanos/as, de diferentes povos e lugares do continente africano, fazem parte da história do povo brasileiro, deixando um legado inquestionável a esta sociedade. Porém, a consolidação dos valores culturais e costumes foram incorporados das mais diversas formas marginalizadas, estigmatizadas ou silenciadas. O que se pode afirmar com veemência, é que não é possível falar da cultura brasileira sem mencionar os/as africanos/as e seus descendentes na sua composição.

Para ressaltar a contribuição das culturas africanas na sociedade brasileira, não se pode evidenciar apenas sua parte na economia, na sua experiência singular de subjugação ao processo de escravização, que este povo viveu por mais de três séculos e meio. Todavia, é preciso levantar os olhos para outro prisma, salientando sua contribuição na música, na língua falada e escrita, festas populares, linguagem corporal, culinária, religiões de matriz africana, entre outras contribuições destes povos tão plurais em suas manifestações.

Para além da contribuição e influência econômica e nos

relacionamentos sociais, o que dizer de sua influência na política? A sua participação na política se deu indiretamente, porque situações de levante e rebeldia da população escravizada anos após à abolição eram conteúdos tratados com temor pela elite agrária do país.

Após os processos de independência e de abolição da escravidão, negros e índios permaneceram às margens⁶⁹ das decisões políticas, econômicas e sociais da nação. As decisões que se sucederam no pós-abolição, sobretudo os processos de mestiçagem engrossada pelos mecanismos de branqueamento da população brasileira com a ampla aceitação e estimulada pela imigração europeia, impactaram sobremaneira a vida dos afrodescendentes em nossa sociedade de forma negativada.

Dentre os impactos negativos estão a exclusão dessas populações dos processos sociais, políticos e econômicos; a representação no imaginário popular ligado apenas ao suplício da escravização; o racismo, a relegação e a marginalização desses povos aos locais ínfimos da sociedade, negando-lhes direitos básicos, como educação, saúde e moradia. É preciso dar visibilidade para as formas como os homens e mulheres africanos/as se reinventaram e se reconstruíram e,

⁶⁹ Como afirma Quijano (2005, p. 116), as elites dos estados independentes, o Brasil está neste meio, não

tinham interesse em inserir na sociedade os índios e negros, estes permaneceram excluídos das decisões políticas e sociais da nação.

sobretudo como ainda fazem nos dias atuais, enfocando os processos históricos e a história de luta de cada pessoa, que fazia emergir a esperança do reconhecimento, da valorização e do respeito.

Sabe-se que os processos históricos, políticos e sociais para implantação e implementação da Lei nº 10.639/2003 não aconteceram da noite para o dia nem por benevolência governamental. Isso exigiu demandas ativistas, intelectuais do Movimento Negro Brasileiro e movimentos afins.

O PESO DA LEI Nº 10.639/2003

Os diversos entraves, conflitos e lutas que se sucederam, desde os anos 1970 e os esforços dos simpatizantes da causa negra nos anos 1980 e 1990, os intensos movimentos a favor da afirmação da identidade negra, somados ao grande número de negros e negras que reivindicavam a promulgação da lei de amparo e valorização dos povos afrodescendentes na sociedades brasileira, os anos 2000 passam a ter força com a aprovação da Lei nº 10.639/2003.

A referida legislação institui obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino público e particular em níveis

fundamental e médio, propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana.

Tal lei (BRASIL, 2003⁷⁰) também altera a LDB, acrescentando o Art. 26-A que assegura a inclusão do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política. E o Art. 79-B que assegura: “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. A Lei é um avanço em relação às discussões raciais no Brasil e para o movimento negro uma conquista histórica.

A inserção da data mencionada é uma significativa conquista, pois representa a luta contra o preconceito, a discriminação racial e o racismo no Brasil. Afirma ser um ganho, pois nem sempre as relações raciais foram temas discutidos e debatidos nesta sociedade, resquícios do mito da democracia racial.

Um exemplo dessa afirmação é a comemoração do dia 13 de maio nas escolas, geralmente abordado como data comemorativa, em que se ressalta a parte da escravidão – e não de escravização – e que

⁷⁰ BRASIL. Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003.

uma princesa – boazinha branca e nobre – liberta os escravos e estes se tornam livres.

A parte que ressalta os interesses econômicos e políticos por detrás dessa história de escravização não é ressaltada, a outra parte da falta de política de inserção dos afrodescendentes na sociedade brasileira no pós-abolição também não é destacado. Na verdade, na maioria das vezes, esse conteúdo é folclorizado nas séries iniciais.

A inclusão da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, resgata a contribuição desses povos na participação e contribuição da sociedade brasileira.

Esse espírito de reconhecimento da contribuição dos povos africanos para a nação brasileira, não para apenas no sentimento de reconhecimento e valorização. É para além disso, pois busca romper com visões racistas, abrindo espaço para o diálogo, recuperando as vozes de quem foi silenciado e negado sua importância. O respeito que se busca não é o de tolerância, é o de conhecer, reconhecer e valorizar.

AS RELAÇÕES RACIAIS NOS CURRÍCULOS

Até o final dos anos 1999, os currículos escolares estavam carregados de uma visão eurocêntrica do saber, repletos de

“verdades” e unicidades que não abarcavam as necessidades das representações sociais da sociedade brasileira, marcada pela sua multiplicidade étnica.

A aprovação da Lei nº 10.639/2003 é uma luta para romper com a segregação, silenciamento e marginalização dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

Com os currículos escolares brasileiros demarcados por essa visão única, sobrecarregados pelo olhar da elite, tornando-se perceptível a exclusão de grande parte da população brasileira. Eles eram disseminados nas escolas e pouco contribuiu para a formação ativa, participativa e autêntica da grande massa popular.

Os/as negros/as por sua vez são representados nestes currículos e nos livros didáticos como submissos estancos na posição de escravos, despreparados, estereotipados, marginalizados, vagabundos, entre outros adjetivos pejorativos a que foram relegados. Os indígenas são preguiçosos, folclorizados e tornados seres exóticos.

É notória a necessidade de desconstrução desse discurso que circula na nossa sociedade. Como afirma Nascimento (2016, p. 111), a história registra um longo e antigo processo de genocídio perpetrado contra os afro-brasileiros, desde a grosseira classificação em selvagens e inferiores até a

tentativa de erradicação da “mancha negra” da população brasileira com a miscigenação. Porém, o autor ressalta (p. 114), ignorar a presença irrefutável das populações negras na história da sociedade brasileira é forma de genocídio, é preciso apelar para a consciência humana para erradicar de vez toda e qualquer forma de discriminação racial, seja no cotidiano social, seja em ambientes escolares que, em tese, deveriam promover a igualdade.

A evasão escolar em sua maioria reflete a situação de desvalorização e discriminação, pois os/as alunos/as não se sentem representados de diversas formas nos materiais didáticos das escolas e vão pouco a pouco evadindo do espaço escolar.

Não se sentindo representados no espaço escolar, a grande maioria abandonava as escolas e, conseqüentemente, foram passo a passo sendo banidos aos espaços inferiores e marginalizados da sociedade. A lei nº 10.639/2003 veio contribuir no trato deste conteúdo em sala de aula.

A primeira discussão trata-se de que não são escravos, são escravizados. Ser escravo é diferente de tornar-se escravizado por uma colonização, expressando domínio e poder. Daí a necessidade de esclarecer os conceitos para romper com uma visão de subordinação e obediência.

Os/as professores/as devem ressaltar as culturas africanas e afro-brasileiras como

parte importante da formação e consolidação dessa sociedade. Os/as negros/as devem ser considerados como sujeitos históricos, imersos numa sociedade que esgotava seu suor e seu sangue. Em contrapartida, não aceitaram, não foram submissos e passivos, pois ocorreram levantes, conflitos e resistências.

O/a professor/a deve munir-se de ferramentas que as/os ajudem a desmistificar essa visão sobre os negros em nossa sociedade, ressignificando e valorizando as culturas de matrizes africanas, respeitando a diversidade cultural dessa sociedade. Principalmente, fazendo as crianças perceberem que a valorização é pelo conhecimento e reconhecimento de contribuição e influência em todo território nacional.

O/a professor/a precisa ter consciência de que o debate sobre o racismo no Brasil é estrutural. Como afirma Munanga (2005, p. 18), devemos tomar a atitude corajosa de se assumir racista para transformar nossas estruturas mentais enraizadas do mito da democracia racial, que nos impede de perceber a existência do preconceito racial para, a partir daí, inventar estratégias educativas de combate ao racismo.

De acordo com Ribeiro (2019), a falta de reflexão constitui a base para a perpetuação da discriminação racial, pois o processo histórico naturaliza e torna comum

a violência mesmo que pessoas brancas tenham atributos morais positivos. A autora afirma a necessidade de questionar a branquitude, o lugar de fala, pois este tem a ver com o lugar social.

Questionar porque há poucas pessoas negras em espaços de poder e gerência, porque ao circularem em ambientes são comumente confundidas com copeiras, faxineiras etc. Não é questionar a dignidade dessas profissões, é entender porque as pessoas negras estão sempre sendo estereotipadas.

É preciso questionar os privilégios dos homens brancos em relação à mulheres brancas e destes em relação a homens e mulheres negras. O lugar de fala colocado por Ribeiro (2019, p. 35), é o *lócus social*, o ponto de onde as pessoas partem para pensar e existir no mundo. É preciso tirar da invisibilidade as questões raciais na sala de aula, dizer “eu não vejo cor” não contribui, mas silencia e quiçá leva à culpa.

A autora assevera que não é buscar culpados, pois a culpa leva a inércia. É responsabilizar-se, pois a responsabilidade leva à ação. Só quando tomarmos consciência de nosso papel transformador, que nossas atitudes de omissão são um silenciamento e representa sim racismo. Deixar de lado porque é coisa de criança, as brincadeiras, gracejos e piadinhas, isso é naturalizar o racismo e alimentar o espaço, para que ele prevaleça.

Carece trazer para o debate, que as brincadeiras de cunho racista têm fundo moral e fere o outro. Não se pode mais deixar no anonimato essas piadinhas, mas discutir, debater, responsabilizar para agir. Haja vista que não basta não ser racista, é fundamental ser antirracista, Angela Davis já nos advertiu. As/os alunas/os não farão isso por conta própria, mas necessitam da condução e mediação do adulto. Para isso, ele/a precisa ter consciência de seu papel de constante luta contra o racismo estrutural imbricado em nossa formação, enquanto sujeitos de uma sociedade com bases sociais excludentes e racializadas, que se esbarra em argumentos racistas para priorizar a branquitude e marginalizar a negritude.

CONCEITOS IMPORTANTES

Ação Afirmativa: conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (BRANDÃO e TRINDADE, 2010, p. 92).

Relações étnico-raciais: são relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a

raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural. (GOMES, 2011).

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. Entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (CNE/CP 3/2004, p. 05).

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (Orgs.) **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, 09 de janeiro de 2003.

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

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005.

OFICINA 1 DO MÓDULO 5

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Conhecer a própria história, construindo a identidade.	Minha história e outras histórias, famílias são diferentes.	Observar como as crianças percebem o racismo em seu cotidiano.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social.
- ✓ Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.
- A escola, sua representação espacial e sua história individual.

HABILIDADES

- ↪ (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.
- ↪ (EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família e à escola.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Compreender-se como parte de uma história contínua;
- ✓ Relatar oralmente fatos marcantes da vida de sua família e de sua vida.
- ✓ Perceber as diferenças sociais, econômicas, culturais e étnico-raciais entre as famílias de seu município.

METODOLOGIA

Iniciar a aula com o vídeo *Toda vida tem uma história*, produzido por Pedro Gabriel de Figueiredo Rosa (<https://www.youtube.com/watch?v=ml4s9diLkGU> - Acesso em: 22 set. 2020).

- Incentivar os/as alunos/as a comentarem sobre a história de cada personagem.
- Perguntar se conhecem e querem contar histórias de vida de outras pessoas que vivem situações diferentes das expostas no vídeo.
- Pedir que os/as alunos/as falem de forma espontânea sobre a história da própria vida.
- Fazer com que percebam alguns traços e características dos personagens do vídeo e reflitam sobre seu cotidiano.
- Fazer o “teste da boneca” com base no vídeo *Doll Test – Os efeitos do racismo em crianças* (<https://www.youtube.com/watch?v=CdoqqmNB9JE> - Acesso em: 22 set. 2020) com duração de 2min44s.

Colocar as duas bonecas em cima da mesa, entregar um papel sulfite A4 (com as questões abaixo xerocopiada) para cada aluno/a, pedir que coloquem seus nomes e registrem as respostas:

QUESTIONAR:

1. Qual a boneca branca? () DIREITA () ESQUERDA
2. Qual a boneca negra? () DIREITA () ESQUERDA
3. Qual a boneca bonita? () DIREITA () ESQUERDA
4. Qual a boneca feia? () DIREITA () ESQUERDA
5. Qual a boneca boa? () DIREITA () ESQUERDA
6. Qual a boneca má? () DIREITA () ESQUERDA

❖ Analisar as respostas dos/as alunos/as, relacionando-as ao vídeo assistido.

SUGESTÕES DE ANÁLISE

➤ Entregar uma folha de papel sulfite A4 para cada aluno registrar sua resposta aos questionamentos:

1. O que é o racismo?
2. Será que o ser humano nasce racista?
3. Como uma pessoa se torna racista?
4. Porque as pessoas são racistas?

5. Quais os efeitos do racismo?
6. Como e quando você acha que surgiu o racismo?
7. Você já sofreu racismo?
8. Você já presenciou algum tipo de racismo?
9. Porque existe o racismo?
10. Se existe racismo, por que negros como Pelé e Neymar são aclamados pelo público em geral?
11. Você considera colocar apelidos nas pessoas uma ofensa? Por quê?
12. Você considera o seu ambiente familiar racista? Por quê?
13. Você considera a comunidade do seu bairro racista? Por quê?
14. Você considera sua cidade racista? Por quê?

Abrir para o debate, deixando os/as alunoa/as à vontade para manifestarem suas respostas.

PRODUTO

Exposição oral sobre o vídeo.

Registro em papel dos resultados do “teste da boneca” e sobre as questões de racismo, debate e comparações.

RECURSOS

- Notebook, televisão e cabo HDMI
- Folhas de papel sulfite A4 (atividades xerocopiadas, inclusive as questões para facilitar aos/as alunos/as desenrolar da atividade).

AValiação

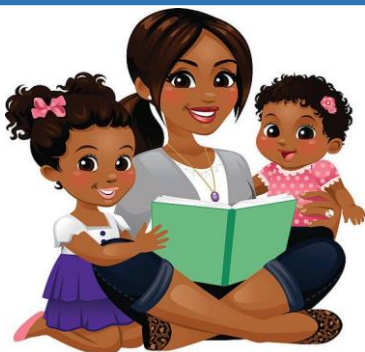
Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e suas produções.

FIQUE DE OLHO

Nas percepções das/os alunas/os ao assistir os vídeos e analisá-los associados às respostas dadas à questões propostas sobre o racismo.

Ademais, observar e registrar traços fisionômicos dos/as alunos/as ao serem questionados sobre o racismo, bem como o comportamento ao falarem de suas experiências.

SUGESTÃO DE LIVROS



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/x5kM7C>. Acesso em: 22 set. 2020.

✓ **O presente de Ossanha – Joel Rufino dos Santos (2000):** Através de uma linguagem simples, sensível e bem cuidada, o autor expõe a história de dois meninos que viviam em um engenho de açúcar. Um era filho do dono e o outro filho de escravo. Sob este cenário, os personagens se deparam com situações nunca antes vividas que

geram questionamentos sobre a sociedade em que estão inseridos.

✓ **Que cor é minha cor – Martha Rodrigues (2006):** Com o objetivo de trabalhar a identidade afrodescendente na imaginação infantil, o livro de Martha Rodrigues trata muito além do colorismo. É justamente à imaginação que esses livros falam a partir de uma composição sensível, de textos curtos e poéticos, associados a belas ilustrações. Modo lúdico de reforçar a autoestima da criança a partir da valorização de seus antepassados, de sua cultura, cor e identidade.

✓ **A cor de Coraline - Rocco (2016):** “*Me passa o lápis cor de pele?*”. É essa pergunta que move o livro de Alexandre Rampazo, lançado no ano passado. Mas afinal, “*cor de pele é uma só?*”, questiona a personagem. Ao colocar uma criança negra no centro dessa pergunta, o autor propõe uma reflexão sobre identidade, representatividade, empatia e consciência sobre a pluralidade. A história chama a atenção para como o preconceito é socialmente construído, e, portanto, apreendido pelas crianças a partir da atitude dos adultos.

✓ **Cor de gente, gente de cor –FTD (2017):** o artista gráfico e escritor Mauricio Negro parte de uma expressão perigosamente naturalizada na sociedade para definir uma pessoa negra: “gente de cor”. A sacada é mostrar como todo ser humano compartilha

das emoções, medos e angústias. A cada virada de página, o leitor se depara com dois personagens: um tem a pele negra, o outro tem a pele de outra cor. Lado a lado, eles vivem momentos de fome, frio, calor, raiva, ou alegria.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

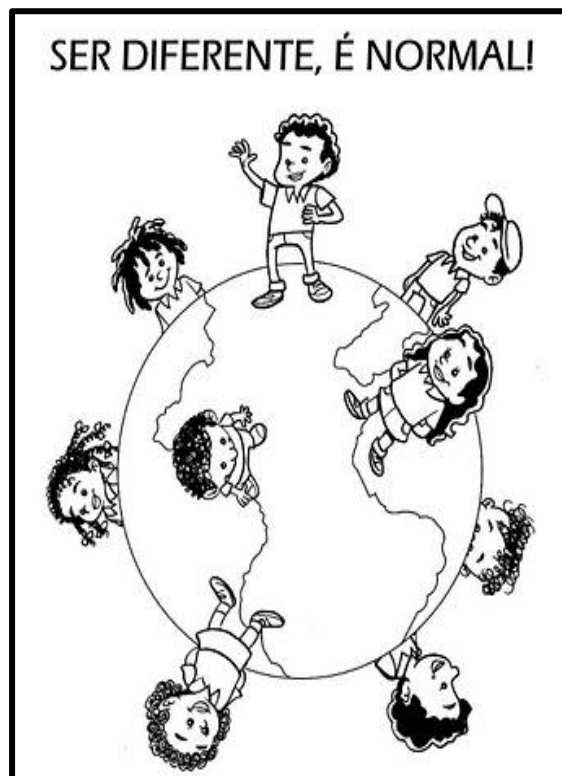


Fonte: <https://22dj.short.gy/Zr13Bz>. Acesso em: 22 set. 2020.

➤ Apresentar a história *Menino de todas as cores* de Luísa Ducla Soares (<https://pt.slideshare.net/cruzluc/meninos-de-todas-as-cores-7243302> - Acesso em: 22 set. 2020).

➤ Desenvolver as atividades escritas que estão disponíveis no link: <https://dani-alfabetizacaodivertida.blogspot.com/2011/11/cultura-afro-brasileira.html> (Acesso em: 22 set. 2020).

SUGESTÃO DE PAINEL



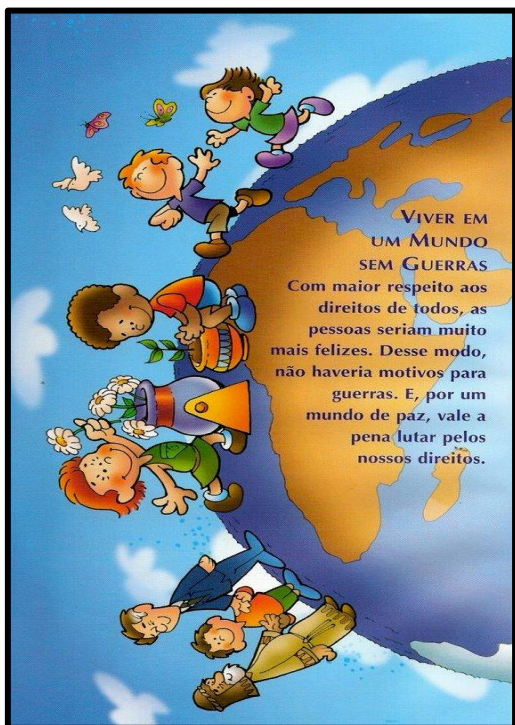
Banco de palavras

Preconceito

A palavra **preconceito**, você já deve ter ouvido muitas vezes. E possivelmente já sabe que se trata de uma coisa que ninguém deve ter, já que é uma **opinião** ou **sentimento**, favorável ou desfavorável, dito sem que se conheça muito bem do que está se falando. **Preconceito** é sinônimo também de **ignorância**.

A palavra **preconceito** é composta do radical **pré**, que significa algo que **vem antes**, mais a palavra **conceito**, que significa **idéia, ponto de vista, opinião, julgamento**, etc. Ter **preconceito** significa falar sobre algo ou alguém antes de **conhecer** muito bem, ou fazer um **pré-julgamento**. Por exemplo, falar de um povo, de um país ou de uma pessoa sem nem mesmo saber de onde veio, o que faz, ou de sua importância.

O **preconceito** é a maior barreira contra a paz entre os seres humanos. E, infelizmente, ainda existe muito por aí. Portanto, antes de sair falando coisas sem saber, é muito importante, **primeiro, conhecer**.



Fonte: Imagens disponíveis no link: <https://www.pragentemiuda.org/2010/05/ideia-para-painel-diversidade.html?m=1>. Acesso em: 22 set. 2020.

OBSERVAÇÃO: O/a professor/a pode sugerir que as crianças vejam as imagens e elas próprias montem um painel com desenhos e colagens.

OFICINA 2 DO MÓDULO 5

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Identificar a percepção de pessoas negras e não negras sobre as questões raciais.	A população negra no Brasil, representações em filmes.	Observar se as crianças conseguem perceber que algumas brincadeiras até mesmo alguns estereótipos de beleza são colocados pela sociedade (mídias) e que são amplamente aceitos, por que isso acontece?

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

✓ As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.

- ✓ Teatro
- ✓ Experiências estéticas

OBJETOS DE CONHECIMENTO

↳ O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.

- ↳ Processos de criação.
- ↳ Processos de criação

HABILIDADES

↳ (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.

↳ (EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

↳ (EF04LP40) Criar narrativas ficcionais, desenvolvendo enredos, personagens e cenários, utilizando técnicas diversas como a linguagem descritiva, narrativas em primeira e terceira pessoas e diálogos.

↳ (EF05LP42) Criar narrativas ficcionais que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, personagens, tempo, espaço, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

✓ Compreender os conceitos de estereótipo, preconceito e discriminação racial.

✓ Identificar atitudes cotidianas que se enquadram em racismo.

✓ Compreender os mecanismos de discriminação racial que afetam as crianças e jovens negros nos espaços educativos e não educativos.

✓ Refletir sobre o papel da escola na construção de representações positivas da cultura negra, sua história e cultura.

METODOLOGIA

Para iniciar a unidade, relembrar filmes que retratam a discriminação racial, conceituando estereótipo, preconceito e discriminação, com base na palestra do psicólogo e professor do Departamento de Psicologia Social da USP, Alessandro Santos do Instituto AMMA Psique e Negritude que debate os conceitos (<https://www.fazendohistoria.org.br/blog-geral/2017/11/22/sistematizao-da-oficina-racismo-e-suas-implicaes-no-acolhimento>. - Acesso em: 22 set. 2020).

➤ Depois, para estabelecer diferença entre os conceitos: discriminação racial, preconceito racial e racismo, assistir o curta metragem: *Vista Minha Pele* (<https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>. - Acesso em: 22 set. 2020)

Sinopse

O filme traz uma inversão da realidade das relações raciais brasileiras. Ou

seja, a história mostra os negros como a classe dominante e os brancos com um histórico de escravização.

A protagonista é Maria, uma menina branca pobre, que estuda num colégio particular graças à bolsa de estudos que tem pelo fato de sua mãe ser faxineira na escola. A garota é constantemente hostilizada por sua cor e por sua condição social. Maria quer ser Miss Festa Junina da escola e, por isso, enfrenta todo preconceito dos colegas por conta de sua estética fora do padrão socialmente aceito. Desta forma, a menina, junto com sua melhor amiga, vai passar por um processo de enfiamento à discriminação racial que é evidente na escola. Tempo de duração: 26min25seg - Ano e país de lançamento: Brasil, 2003 - Direção: Joel Zito Araújo.

➤ Em roda, possibilitar que todos os/as estudantes possam expor suas percepções em relação ao filme. Solicitar aos/as estudantes que tentem identificar se e como a escola, retratada no filme, reproduz os casos de discriminação e racismo.

➤ Questionar aos/as aluno/as, se no seu cotidiano escolar acontecem coisas parecidas com o que foi retratado no filme, justificando suas respostas.

LEVANTAR OS SEGUINTEs QUESTIONAMENTOS

- O racismo é um preconceito contra o quê?
- Você já sofreu algum preconceito? Qual(ais)?
- Você já presenciou situação de preconceito/discriminação racial? Onde? Quando? Com quem?
- Para você, o que é preciso fazer para que acabe com as discriminações raciais?
- Você considera o seu ambiente escolar racista? Por quê?
- Em sua opinião, as manifestações de preconceitos mais frequentes na escola estão relacionadas a quê?

PRODUTO

Diálogos e conversas informais acerca de suas percepções sobre o filme.

RECURSOS

- Notebook, televisão e cabo HDMI para reproduzir os vídeos.

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e suas produções.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE



Fonte: Imagem disponível em: <https://twitter.com/vashtiharrison/status/929837339823804416>. Acesso em: 22 set. 2020.

✓ Realizar as atividades abaixo disponibilizadas no link: <http://ejalugarfeitopravoce.blogspot.com/p/dia-dia-do-professor-da-eja-vol-2.html> (Acesso em: 22 set. 2020).

PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO

1 Procure, no dicionário, o significado das palavras abaixo.

PRECONCEITO	DISCRIMINAÇÃO
_____	_____
_____	_____
_____	_____

2 Na sua opinião, por que ocorre o preconceito e a discriminação entre as pessoas?

3 Você já presenciou ou sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação? Relate.

4 Quais os outros tipos de preconceito e discriminação que atingem as pessoas?

✓ A atividade é uma sugestão que envolve a disciplina de Geografia (mapa), História (relações étnico-raciais) e Arte (recorte e colagem):



✓ Outra indicação é as atividades propostas pela Prefeitura de Petrópolis-RJ por meio da Secretaria de Educação - Departamento de Ensino Fundamental, as quais podem ser encontradas no link: <http://web2.petropolis.rj.gov.br/see/educacao-em-casa/uploads/arquivos/5-ano-9-semana-pdf.pdf> (Acesso em: 22 set. 2020).

SUGESTÃO DE SITE



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/s5GrrI>. Acesso em: 22 set. 2020.

✓ **Por um ensino de várias cores** - Com a Lei nº 10.639/03 a história e a cultura afro-brasileiras tornaram-se conteúdos obrigatórios em sala de aula e pauta para o Projeto Político Pedagógico (PPP) - <https://novaescola.org.br/conteudo/8921/po-r-un-ensino-de-varias-cores> (Acesso em: 22 set. 2020).

✓ **Site de apoio para se inteirar sobre a Lei nº 10.639/2003** - <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm> (Acesso em: 23 mar. 2020).

✓ **Atividade: sequência didática da história:** As cores de Mateus no link: <https://educacaoetransformacaooficial.blogspot.com/2018/11/atividades-do-livro-as->

cores-de-mateus.html Acesso em 22 set.
2020.

**SUGESTÃO DE
OUTRAS
ATIVIDADES**

O/a professor/a poderá utilizar as habilidades de Língua Portuguesa e de Arte, levantadas no início da aula oficina, para explorar de diversas maneiras: entre elas a criação da própria narrativa ficcional ou de cenas da vida real para dramatização.

OFICINA 3 DO MÓDULO 5

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Identificar a representação dos povos negros através de uma música.	A cultura africana e formação da identidade e afro-brasileira.	Observar se as crianças conseguem perceber posturas e ideias preconceituosas na letra da música.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social.
- ✓ Experiências estéticas

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ↳ O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.
- ↳ Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.
- ↳ Processos de criação.

HABILIDADES

- ↳ (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

↳ (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.

↳ (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.

↳ (EF03LP37) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias). Experiências estéticas Processos de criação.

↳ (EF03LP38) Criar narrativas ficcionais, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Combater a discriminação e valorizar a cultura afro-brasileira.
- ✓ Identificar posturas preconceituosas da sociedade.
- ✓ Desenvolver o senso crítico e ético através das reflexões sobre o racismo e a cultura afrodescendentes;

METODOLOGIA

Colocar os/as alunos/as para ouvirem a música: *Cor* de Douglas

Campos (<https://22dj.short.gy/ou63C4> - Acesso em: 23 set. 2020).

Logo após a audição musical, entregar uma cópia da letra da canção para cada aluno/a a fim de analisar o tema abordado nos seguintes aspectos:

- seus significados históricos e as discriminações existentes ao longo da história.

- conteúdo ideológico de raça superior e lugar de inferioridade.

- se algo o/a impactou ao ouvir a letra da música.

- Observar falas e depoimentos de alunos com relação às suas impressões e vivências recordadas ao ouvir a canção.

Cor

Douglas Campos

A cor da minha pele não te diz quem sou.
 O meu cabelo crespo, não te diz quem sou.
 O que eu visto no corpo, não te diz quem sou.
 Quanto eu levo no bolso, não te diz quem sou.
 Quem sou (repetir 3x).
 Restos do passado esquecido eu sou.
 Marcada pela mão branca do opressor, eu sou.
 Lutando em meio ao caos da ignorância vou viver.
 Resto do pelourinho, pesado sofrido eu sou.
 Marcado pelo açoite ao pé do tronco eu sou.
 Lutando pela inserção nessa nação que não me vê.
 Restos do quilombo perseguido eu sou.
 Marcado pelo ardor da escravidão eu sou.
 Lutando pela aprovação da pele preta sem ceder eu sou.
 O choro, que chora dor, minha dor, eu sou.
 A cor da minha pele não te diz quem sou.

O meu cabelo crespo, não te diz quem sou.
 O que eu visto no corpo, não te diz quem sou.

Quanto eu levo no bolso, não te diz quem sou.

Quem sou (repetir 3x).

Paz exclusão, discriminação racismo é um império sem chão.

Passa daqui a hipocrisia que a cor homogênea é padrão.

Tira a mão branca gelada da frente que eu quero passar com minha cor.

Tira o discurso pesado da boca, Deus não te fez superior.

Tira as mazelas que trazes na alma, são gás disseminador.

Tira a ilusão da escravização, o negro é seu próprio senhor.

Eu sou Mandela, sou Luther King, sou Bob Marley, Zumbi,

Sou Rosa Parks Elza Soares eu luto pra não sucumbir.

Mentes fechadas, atrofiadas buscando um antídoto assim.

Presas no escuro em cima do muro ferem alguém sem sentir.

Fora nazismo, fascismo, racismo, ismo é um grito no abismo.

Fora machismo contra o modismo, eu quero cantar quê.

A cor da minha pele não te diz quem sou.

O meu cabelo crespo, não te diz quem sou.

O que eu visto no corpo, não te diz quem sou.

Quanto eu levo no bolso, não te diz quem sou.

Quem sou (repetir 3x).

Meu paladar é amargo, azedo e tem gosto de sangue.

Frutos dos tempos de fardo, das surras na beira do mangue.

Hoje acordei diferente, chorando com os pés sobre os cacos.

Mostro minha cor consciente que nós não somos “macacos”.

LEVANTAR OS SEGUINTEs QUESTIONAMENTOS

❖ Refletir sobre o interesse de alguém determinar o lugar de inferioridade a outra pessoa.

❖ Conversar sobre a ideologia de raça e a ideia de branqueamento da população brasileira.

❖ Conversar sobre grupos que defendem a valorização da cultura africana e afro-brasileira. O que acham disso?

ATIVIDADE

Entregar uma folha de papel sulfite a4 (com as perguntas xerocopiadas) para cada aluno/a registrar suas respostas das questões:

❖ Qual o papel de cada um nesse processo de discriminação de qualquer gênero?

❖ Qual o papel da escola nesse processo de formação da identidade dos/as alunos/as?

❖ Para você, qual é a relação entre educação e diversidade étnico-racial?

❖ Como é o seu desempenho na escola? Se sente acolhido (a) na escola? Por quê?

❖ Sente-se diferente dos seus colegas? Fale sobre isso.

❖ Há uma relação de amizade/afetividade na sala de aula?

❖ Alguma vez já se sentiu discriminado (a) na escola? Qual a razão?

PRODUTO

Diálogos e rodas de conversa sobre suas percepções sobre a letra da música.

Atividade escrita sobre situações do cotidiano e o papel de cada um.

RECURSOS

- Notebook, televisão e cabo HDMI para reproduzir a música.
- Papel sulfite A4 (perguntas xerocopiadas).

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e suas produções.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/Z9mAo5>. Acesso em: 22 set. 2020.

↳ O/a professor/a poderá sugerir a dramatização da letra da música.

↳ Pesquisar os ícones da luta contra o racismo e a discriminação racial apontados na letra da música e apresentá-los em cartazes.

↳ Dividir a letra da música em trechos, para que as/os alunas/os represente cada um com imagens.

↳ O/a professor/a poderá utilizar as habilidades de Língua Portuguesa para realizar atividades de Produções de Textos de diferentes maneiras (Histórias em quadrinhos, Tirinhas etc.).

OFICINA 4 DO MÓDULO 5

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Perceber que os povos, suas culturas, suas ancestralidades são diferentes e precisam ser respeitados.	A cultura africana e formação da identidade afro-brasileira.	Observar se as crianças conseguem perceber posturas e ideias preconceituosas na história contada e conseguem valorizar sua ancestralidade.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

✓ Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social.

✓ Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

↳ As tradições orais e a valorização da memória

↳ A vida em família: diferentes configurações e vínculos. (OBS: esta unidade temática foi retirada do 1º ano do Ensino Fundamental I, porque complementa a ideia da oficina).

HABILIDADES

↳ (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.

↳ (EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços. (OBS: esta unidade temática foi retirada do 1º ano do Ensino Fundamental I, porque complementa a ideia da oficina).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Respeitar as diferenças;
- ✓ Conhecer as dificuldades enfrentadas para o reconhecimento dos povos africanos;
- ✓ Despertar para a valorização e o respeito das raízes africanas no Brasil.

METODOLOGIA

➤ Começar a oficina contando a história *Minha mãe é negra sim!* de Patrícia Santana e ilustrações de Hyvanildo Leite. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

A história contada pode ser encontrada no link: <https://www.youtube.com/watch?v=duUQQLi7wq0> (Acesso em: 23 set. 2020).



Fonte: Imagem disponível em: <https://www.bangsontarget.com/products/wholesale-kinky-curly-360-lace-frontal-wigs>. Acesso em: 23 set. 2020.

Mostra a história do garoto Eno, um menino negro que percebe o preconceito da professora, através da sugestão que ela dera, em sala de aula, para que ele pintasse o desenho da mãe, negra, na cor amarela, que ela considerava mais bonita. O incômodo de Eno reflete os vários modos como o racismo atravessa o psicológico da criança negra. Por fim, seu avô o ensina a identificar e valorizar desde a cor preta até costumes da cultura negra presentes na família e na história, fortalecendo sua autoestima e construindo, com o menino, um repertório cultural.

Disponível em: <https://casavogue.globo.com/LazerCultura/Livros/noticia/2019/11/13-livros-infantis-sobre-representatividade-negra.html>. Acesso em: 23 set. 2020.

✓ Pedir para observar traços da cultura do personagem apresentados em seus costumes como alimentação, expressões (racistas, dar apelidos de coisas ou bicho), palavras (banzo: tristeza profunda);

- ✓ Expor os motivos porque o personagem se ir à escola;
- ✓ Procurar no dicionário a palavra “preto”, assim como o personagem fez;
- ✓ O papel do avô dando aula ao neto e os ensinamentos passados;
- ✓ As atitudes do personagem para resolver os impasses com a professora.

ATIVIDADE

➤ Entregar a atividade xerocopiada, para que as/os alunas/os circulem a imagem que mais se assemelha com o tipo de cabelo de sua mãe:



Fonte: Imagem disponível em: <https://www.bangsontarget.com/products/wholesale-kinky-curly-360-lace-frontal-wigs>. Acesso em: 23 set. 2020.

➤ Conversar com as crianças sobre as semelhanças e as diferenças em texturas e cores.

➤ Depois, poderão escolher entre as imagens⁷¹ a seguir os traços que mais se assemelham para a representação de sua mãe e completar os traços do rosto e cor de pele.



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/v00TXb>. Acesso em: 23 set. 2020.



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/4UuPKN>. Acesso em: 23 set. 2020.



Fonte: Imagem disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/172896073183937298/> Acesso em: 23 set. 2020.



Imagem disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/62459304205557601/> Acesso em: 29 out. 2020.

⁷¹ Nos links citados há outras opções de imagens que o/a professor/a poderá acessar para levar para sala. Aqui é só uma amostra de opções.



Fonte: Imagem disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/133348838951474319/>
 Acesso em: 29 out. 2020.



Fonte: Imagem disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/181762534937481584/>
 Acesso em: 29 out. 2020



Fonte: Imagem disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/703406035525412971/>
 Acesso em: 29 out. 2020.



Fonte: Imagem disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/181762534937481501/>
 Acesso em: 29 out. 2020.



Fonte: Imagem disponível em:
<https://22dj.short.gy/7bvUaj>. Acesso em: 29 out. 2020.

PRODUTO

Diálogos e conversas informais sobre suas percepções sobre a história narrada. Atividade em papel sobre a representação da mãe.

RECURSOS

- Notebook, televisão e cabo HDMI para reproduzir a história.
- Atividade xerocopiadas das representações que se assemelham com as

mães das/os alunas/os e as texturas de seus cabelos.

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e suas produções.

SUGESTÃO DE OBRAS LITERÁRIAS

- **Ninguém é igual a ninguém**, de Regina Otero e Regina Rennó – conta a história que cada um na rua é diferente e queria ser de outro jeito. O mais o legal da história é que ela é interativa, pede para as crianças desenharem ou escreverem sobre alguns sentimentos como raiva, medo, etc. (<https://22dj.short.gy/K6jsps> - Acesso em: 24 mar. 2021).

OFICINA 5 DO MÓDULO 5

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Identificar a representação dos povos negros através de expressões.	Manifestações de racismo e discriminação racial.	Observar se as crianças conseguem perceber expressões, posturas e ideias preconceituosas em piadas, memes e charges.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social.
- ✓ A comunidade e seus registros.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

↳ A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas. (OBS: esta unidade temática foi retirada do 2º ano do Ensino Fundamental I, porque complementa a ideia da oficina).

↳ Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.

HABILIDADES

↳ (EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que

aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.

↳ (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Combater a discriminação racial disseminadas em expressões racistas.
- ✓ Identificar posturas preconceituosas da sociedade expressas em piadas e chavões.
- ✓ Desenvolver o senso crítico e ético através das reflexões sobre o racismo presentes em piadas e brincadeiras.

METODOLOGIA

Iniciar a oficina, lembrando que estamos imersos em uma sociedade racista que se nega racista. Porém, as brincadeiras, piadas e outros meios de comunicação e expressão expressam o racismo. Portanto, precisamos refletir sobre nossas falas, brincadeiras e posturas que podem reforçar o racismo.

É comum ouvir piadas e brincadeiras de cunho racista, porque vivemos em uma sociedade racista. Por isso, devemos refletir sobre elas para não continuarmos reforçando e divulgando essas ideias. Não podemos aceitar que é uma brincadeira sem sentido e não afeta ninguém. Pelo contrário, fere, machuca e

diminuem as vítimas. Portanto, deve deixar de ser comum entre nós, não pode ser considerada natural e desinteressada.

Nessa oficina vamos trabalhar com expressões de cunho racista e precisamos que tanto/a professor/a como aluno/as façam o processo de reflexão/ação.

O/a professor/a deve apresentar em slides ou impressas as imagens abaixo e instigar as/os alunas/os a observarem e se posicionarem, quanto suas opiniões e percepções.



Fonte: Imagem disponível em: <http://www.ccms.saude.gov.br/igualdaderacialnosus/charges.php#>. Acesso em: 23 out. 2020.



Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/7ggHjSA> Acesso em: 23 out. 2020.



Fonte: Imagem disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/664210645015344205/> Acesso em: 23 out. 2020.



Fonte: Imagem disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/853432198109248061/> Acesso em: 23 out. 2020.



Fonte: Imagem disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/834432637191094373/> Acesso em: 23 out. 2020.



Fonte: Imagem disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/507851295470731672/>
 Acesso em: 23 out. 2020.



Fonte: Imagem disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/439523244859938680/>
 Acesso em: 23 out. 2020.



Fonte: Imagem disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/561753753525092238/>
 Acesso em: 23 out. 2020.



Fonte: Imagem disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/732820170588238535/>
 Acesso em: 23 out. 2020.



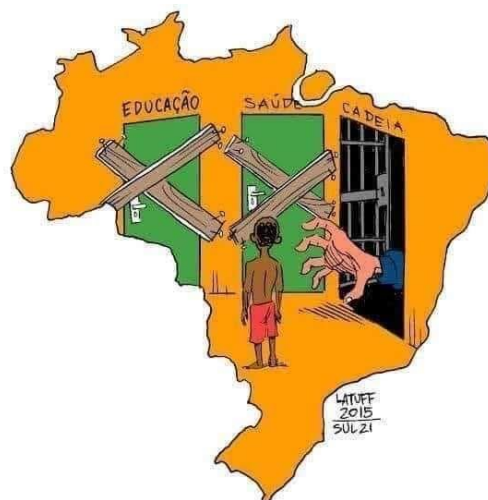
Fonte: Imagem disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/422001427561463354/>
 Acesso em: 23 out. 2020.



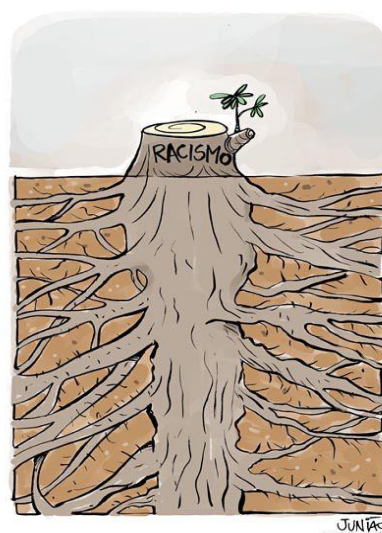
Imagem disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/485825878550368933/>
 Acesso em: 23 out. 2020.

LEVANTAR OS SEGUINTESS QUESTIONAMENTOS

- ✓ Na imagem 1: Por que o homem branco não enxerga o racismo?
- ✓ Na imagem 2: Você já viu ou ouviu algo semelhante ou parecido?
- ✓ Na imagem 3: Porque você acha que a criança negra foi tão precisa em sua afirmação?
- ✓ Qual sua opinião sobre a imagem 4?
- ✓ Na imagem 5: a qual marca a criança se refere?
- ✓ Na imagem 6: o que há de errado?
- ✓ Na imagem 7: porque as frases das mães são diferentes se as situações são iguais?
- ✓ Na imagem 8: o que aconteceu?
- ✓ Na imagem 9: porque a criança negra não se importa com a alteração da lei?
- ✓ Na imagem 10: qual sua opinião sobre ela?
- ✓ Na imagem 11: o que você pensa sobre ela?



Fonte: Imagem disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/476677941808776711/>
Acesso em: 23 set. 2020.



Fonte: Imagem disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/811140582859649947/>
Acesso em: 23 set. 2020.

OUTRAS IMAGENS

Também podem ser discutidas



Admirar signos da cultura negra apenas em pessoas brancas é sinal de racismo. Afinal, fazer isso é se esquecer que o uso de dreads - assim como o de turbantes e tranças - faz parte da cultura africana e tem significados importantes para pessoas negras. A apropriação cultural destes signos ser vista como algo estiloso, enquanto seu uso por pessoas negras ser visto com preconceito é, além de racista, hipócrita.

SUPER
DIVERSIDADE

Fonte: Imagem disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/574420127471840803/>
 Acesso em: 23 set. 2020.



O corpo de outras pessoas deve ser respeitado - e isso inclui o cabelo. Tocar nos outros sem permissão é dar status de objeto àquela pessoa. E ninguém é objeto de ninguém, né?

SUPER
DIVERSIDADE

Fonte: Imagem disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/624311567072219003/>
 Acesso em: 23 set. 2020.



Assumir que alguém está ali para servir é voltar direto para a época da escravidão. Que tal não ter esse preconceito simplesmente porque a outra pessoa é negra?

SUPER
DIVERSIDADE

Fonte: Imagem disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/624311567072218996/>
 Acesso em: 23 set. 2020.

➤ Selecionar outras imagens e leva-las para a sala de aula, a fim de debater estes temas sem medo com os/as alunos/as. No entanto, o/a professor/a precisa ler sobre o assunto e se preparar para desmistificar o preconceito racial e as discriminações presentes em várias imagens que circulam em meios de comunicação em nosso dia a dia.

➤ Pedir que as crianças registrem em folha sulfite A4 outras frases que reconhecem como racistas no seu cotidiano.

PRODUTO

Diálogos e rodas de conversa sobre suas percepções a respeito das frases racistas que circulam nos meios de comunicação. Registro das frases consideradas racistas pelas/os alunas/os.

RECURSOS

- Notebook, televisão e cabo HDMI para reproduzir as imagens.
- Papel sulfite A4 (imagens xerocopiadas).
- Papel sulfite A4 para registrar respostas.

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e suas produções.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE



Imagem disponível em:
<https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/cartoon-character-vector-24958794>. Acesso em: 24 set. 2020.

OUTRAS SUGESTÕES DE ATIVIDADES

- Utilizar a obra *O racismo sutil por trás das palavras* (2020), divulgada pelo Ministério Público do Distrito Federal e Territórios – Secretaria de Justiça e Cidadania. A obra apresenta palavras e expressões que são usadas no cotidiano das pessoas, as quais estão carregadas de sentimentos que desqualificam a população negra, minimizando a imagem social dela, reproduzindo e reforçando no coletivo social o preconceito e discriminação racial.

Neste artigo *Frases racistas que você deve parar de usar*, você terá acesso a diversos exemplos:

“Ela é uma mulata bonita.”

“Pensa que eu sou tuas negas?”

“Ele é da cor do pecado?”

“Coloca ali no criado-mudo.”

“Ela trabalha como doméstica.”

“Eu não quero denegrir a imagem de ninguém.”

“Vamos fazer uma lista negra de fornecedores.”

“No mercado negro é mais barato.”

“Você foi promovido! Parabéns! Que inveja branca!”

“Amanhã é dia de branco.”

“Ele é um vendedor de meia tigela.”

“A coisa tá preta, não vendemos nada este mês””

“Que serviço de preto!”

Fonte: <https://22dj.short.gy/mL7VS>.

Acesso em: 23 set. 2020.

➤ Deve haver uma discussão sobre o uso dessas expressões carregadas de preconceito e discriminação racial. Elas não podem mais circular entre nós em sociedade como se fossem frases desinteressadas de um conteúdo racista.

SUGESTÃO DE SITES



Fonte: Imagem disponível em:
<https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/cartoon-character-vector-24958794>. Acesso em: 24 set. 2020.

- <https://www.geledes.org.br/18-expressoes-racistas-que-voce-usa-sem-saber/> (Acesso em 24 set. 2020).
- <https://22dj.short.gy/UJJFBa> (Acesso em 24 set. 2020).
- <https://22dj.short.gy/uuWJJH> (Acesso em 24 set. 2020).
- <https://22dj.short.gy/nqHFq0> (Acesso em 24 set. 2020).

REFERÊNCIA

SANTANA, Patrícia. **Minha mãe é negra sim**. Ilustrado por Hyvanildo Leite. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.



Fonte: <https://22dj.short.gy/S4ij4Z>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MÓDULO DE APRENDIZAGEM 6: *MARCAS POR TODAS AS PARTES*



Fonte: <https://22dj.short.gy/UO6ywZ>. Acesso em: 16 mar. 2021.

CONVERSA INICIAL

A educação foi tema presente, desde a Constituição Imperial de 1824, quando o Brasil era monarquia. Atualmente, o artigo 205 da Carta Magna de 1988 assegura que a educação é direito de todos, sendo dever do Estado e da família, devendo ser fomentada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Na Lei de Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 é consonante com a Constituição Federal em seu artigo 2º e estabelece em seu artigo 3º princípios para o desenvolvimento pleno do educando.

Embora esses preceitos estejam estabelecidos nas duas leis maiores que regem a educação brasileira, concluir a educação básica é uma realidade distante para muitos brasileiros. Haja vista que, em 2018 um terço da população com idade entre 19 e 24 anos não havia conseguido finalizar o ensino médio. Esse abismo se alarga ao fazer um recorte por cor da pele e gênero.

De acordo com dados⁷² da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2018, as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foram tabuladas pelo Instituto

Unibanco e revelam que o abandono escolar é um dos entraves da educação no país. Além disso, as taxas de reprovação e evasão escolar são mais acentuadas entre a população negra.

O racismo é estrutural na sociedade brasileira, afetando sobremaneira a população negra. Os alunos negros não se reconhecem nas representações dos livros didáticos, nas falas dos/as professores/as, nos painéis expostos, nas escolas de forma geral.

Apesar de contar com seus 17 anos de aprovação, a Lei nº 10.639/2003, que induz a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos e do trabalho com as questões étnico-raciais nas escolas públicas e particulares, na prática está longe de acontecer no cotidiano escolar.

O desafio de trabalhar com as relações raciais em sala de aula se dá porque precisamos tomar consciência de que o racismo é estrutural. Recebemos uma formação carregada de vícios, não aprendemos a lidar com a diversidade, com a diferença e, em muitos casos, fazemos “vista grossa” ao que Munanga (2005, p. 15) denominou de “política de avestruz”. Isto é, em algumas circunstâncias que poderíamos nos posicionar, como não

⁷²Ler: [https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml)

[terminaram-o-ensino-medio.shtml](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml). Acesso: 25 set. 2020.

fomos preparados, nos silenciámos. Como afirma Munanga (2005, p. 15):

[...] Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

Para que esse círculo vicioso se rompa, o/a professor/a precisa tomar consciência de que os materiais didáticos carregam os conteúdos viciados, preconceituosos e depreciativos das culturas e povos não oriundos do mundo ocidental. Esses preconceitos permeiam as relações sociais entre alunos e professores e as atitudes de acobertamento de situações de discriminação são constantes ao invés de construir um espaço de debate, enriquecido pelo conhecimento de todos. Ao contrário, contribui negativamente com a formação da identidade das/os alunas/os negras/os e descendentes.

O autor citado destaca que as desigualdades apresentadas nas práticas cotidianas da escola, nos livros e nas relações sociais colaboram para os altos índices de evasão e repetências dos/as alunos/as negros. Sem considerar que seus descendentes ocupam os níveis mais baixos de apropriação dos bens da sociedade (MUNANGA, 2005, p. 16).

Pautada nas afirmativas do autor, a herança deixada pelo “mito da democracia racial” nos faz não só aceitar os preconceitos étnico-raciais, mas também negar a existência de barreiras sociais baseadas na diversidade. É preciso uma atitude corajosa de se assumir racista, se despojar do medo de ser preconceituoso, para que possa criar estratégias educativas de combate ao racismo.

O preconceito é produto das culturas humanas e se transformou ideologicamente em arma para legitimar e justificar a dominação. Esta é fruto da sociedade, porém se projeta nos homens/mulheres de uma sociedade. É fundamental responsabilizar os indivíduos e não a sociedade, é preciso estar atento à seguinte questão: o racismo não desaparece com o uso da “razão” nem o simples fato de ir a uma universidade “cura” o racismo das pessoas.

A lógica da razão é importante, porém ela por si só não modifica as representações negativas por séculos construídas no imaginário coletivo. As/os professoras/es carecem tomar a consciência de sua participação, atuação e posicionamento. Segundo expõe Munanga (2005, p. 19), é preciso deixar aflorar os preconceitos escondidos nas estruturas do psiquismo, para que possamos inventar técnicas e linguagens capazes de superar as

crenças e valores estereotipados para colaborar com uma educação que liberta.

RECONSTRUÇÃO E VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE

É pautada na postura bem Paulo Freire de educar para a libertação, que a proposta deste material didático colabora. Pensando possibilidades de reconstrução e valorização na perspectiva da inserção da diversidade e das relações étnico-raciais como pedra angular para debater e discutir temas tão pertinentes à educação numa proposta antirracista.

Que o livro didático é um dos materiais pedagógicos mais utilizados, principalmente nas escolas públicas, é fato, O/a professor/a deve estar atento ao caráter de “verdade” veiculado através deste material, assim como à omissão, simplificação, marginalização, subalternização e estereótipos a que sujeitos do processo histórico são relegados.

As representações negativas dos negros em estereótipos e caricaturas inferiorizantes, que circulam nestes materiais didáticos até hoje, são reflexos da ideologia de branqueamento da população brasileira. Essas ideias negativas circularam para justificar a agressão e precisam ser desconstruídas, do mesmo modo que o mito da democracia foi desfeito. Porém, cabe

ao/à professor/a disseminar que essas teorias racistas caíram por terra.

É essencial trabalhar a história dos negros deixando de priorizar os papéis subalternos, frequentemente ligados à escravidão. Esse conteúdo deve ser trabalhado esclarecendo aos/às alunos/as porque foram escravizados. Todavia, deve-se reconstruir e valorizar sua história, seus conhecimentos e saberes para corrigir o que foi silenciado e deturpado por séculos de subjugação.

Para garantir a valorização da identidade negra, a/o professora/o precisa se referir ao passado dos povos africanos como homens livres antes da escravização, mostrar sua resistência, suas lutas pela libertação.

Para contrapor à estigmatização de homens e mulheres africanos/as e afrodescendentes na sociedade, o/a professor/a deve demonstrar que a capacidade intelectual não tem relação com o que convencionou chamar “raça” ou a cor da pele. Esses conhecimentos produzidos para inferiorizar a capacidade dos grupos estigmatizados e oprimidos nasceram para atender interesses das classes dominantes. Nesse sentido, deve-se ressaltar a identidade dos homens e mulheres africanos/as e afrodescendentes e recuperar a história silenciada, histórias de lutas, de saberes e de conhecimentos de técnicas e teorias que foram plagiadas e até tentaram

apagar, esse trabalho de pesquisar, indagar, refletir e analisar. É tarefa do/a professor/a para despertar em seus/as alunos/as a inquietude e a dúvida de conhecimentos prontos e acabados, o que a história chama de “verdade”.

O texto: “A desconstrução da discriminação no livro didático” de Ana Celia da Silva (*apud* Munanga 2005, p. 21-37) sugere que os professores indiquem obras artísticas, poetas, escritores, ativistas, pessoas da comunidade negra como meio de visibilizar o positivo e desconstruir as representações negativas. Quanto mais esses conhecimentos forem desmistificados e desmentidos com argumentos plausíveis, mais as/os alunas/os e a população em geral formarão hábitos e atitudes que respeitam e integram os povos que formaram e formam a sociedade brasileira.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS CULTURAS AFRICANAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Ano após ano, as escolas e professores reproduzem atividades de celebração de datas comemorativas sem reflexão, reforçando o que deveria ser combatido. As datas comemorativas, em sua maioria, celebram heróis, grupos e costumes, fatos históricos que seguem padrões que corroboram com uma visão

eurocêntrica de um povo brasileiro com uma visão única.

Em muitos casos, não há inovação nem das propostas nem das atividades. É comum, por exemplo, em abril, professores pintarem seus alunos, fantasiá-los, desenvolvendo uma série de estereótipos da imagem do indígena, enquadrando-os em uma única etnia e linguagem, como se assim o fosse. As pinturas corporais carregam significados para cada situação, no entanto, não são ressaltadas e são trabalhadas como folclore.

Da mesma forma que acontece com os indígenas, também sucede com os povos negros. É comum em maio haver comemoração pelo dia da libertação dos escravos feita pela Princesa Isabel. As/os professoras/es precisam atentarem-se se a história privilegiada não é uma reprodução de uma visão elitista. Existem inúmeros abolicionistas que precisam ser priorizados nessa história. Será que estamos priorizando as lutas de mulheres e homens escravizados contra o sistema de escravização e se tornaram anônimos na história? É indispensável resgatar a parte dessa história que foi silenciada e “esquecida”.

A própria inserção do dia da Consciência Negra (20 de novembro) como obrigatoriedade no calendário escolar, representa uma homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares, fato que deve ser ressaltado

pelos/as professores/as em sala de aula. No dia 20 de novembro de 1695, o grande líder Zumbi, do Quilombo dos Palmares foi morto, essa data é ressignificada, lembrada e celebrada pelos movimentos negros brasileiros como símbolo de luta e resistência.

As aulas de literatura⁷³ e oralidade podem ser enriquecidas pelas histórias e obras de Carolina de Jesus, Solano Trindade, Esmeralda Ribeiro, Conceição Evaristo, Heloísa Pires, Geni Guimarães, Maria Firmino dos Reis, Lima Barreto, Gonçalves Dias, Machado de Assis e tantos outros que colaboram com a divulgação da cultura e lutas dos povos africanos e afrodescendentes.

O que dizer das brincadeiras que são expressões próprias da natureza da criança? Nas brincadeiras, elas imaginam e comunicam, obedecem a regras e negociam. É necessário resgatar brincadeiras de origens africanas nas escolas, bem como as histórias e os contos colaboram de forma mágica para a divulgação das culturas africanas, a exemplo: *Histórias da Preta* (1998) de Heloisa Pires Lima, *Kiriku e a feiticeira* (1998) de Michel Ocelot, *O menino Nito* (2008) de Sonia Rosa e tantas outras que possibilitam o contato com as culturas afro-brasileiras e africanas, com

personagens que ressaltam a positividade da representação negra em histórias.

As canções populares podem ser reinventadas, explorando a criatividade das crianças, bem como a dança, as expressões corporais e o cuidado com o próprio corpo podem ser trabalhadas com aulas que exploram o significado e a importância do corpo, da música e da dança.

Ressaltar a influência e a colaboração dos homens e mulheres africanos/as e de seus costumes e culturas em nosso vocabulário e em nossa culinária deve ser constante em sala de aula. Enfim, o/a professor/a deve dedicar tempo para se reeducar, se livrando dos preconceitos para poder abraçar essa causa de uma educação antirracista que valoriza a multiplicidade de culturas e olhares.

CONCEITOS IMPORTANTES

Antirracismo: termo que designa um movimento de rejeição consciente ao racismo e suas manifestações.

Discriminação racial: Existe sempre que aparece alguma forma de distinção, exclusão, restrição ou privilégio baseado na raça/cor, na descendência ou na origem nacional ou étnica. Essa atitude tem como objetivo ou resultado impedir que certas

⁷³ Sugestões de: Ministério da Educação - SECAD, 2006.

peçoas possam, em igualdade de condições, usufruir de direitos humanos e liberdades fundamentais. Significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, os direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública.

Racismo estrutural: [...] O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém, o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis, ou ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo (ALMEIDA, 2019, p. 50-51). Após entender que o racismo no Brasil tem suas especificidades e trata-se de um entrelaçamento estrutural na sociedade, precisamos admitir que ele perpassa as relações estabelecidas em solo escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação - Secretaria da Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

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

OFICINA 1 DO MÓDULO 6

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Introduzir noções básicas sobre a história da África e alguns aspectos culturais.	Aspectos históricos da cultura africana.	Observar se os/as estudantes têm noção da influência da cultura africana na linguagem (vocabulário), tradições, costumes, festas, danças etc. que são tradicionais em nossa região (entre elas as Congadas de Pires do Rio e Catalão).

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.
- ✓ Registros da história: linguagens e culturas

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ↳ O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.
- ↳ Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.

HABILIDADES

↳ (EF03HI03-B) Relatar a influência das culturas africanas, indígenas e de grupos migrantes no território goiano (e na sociedade brasileira).

↳ (EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

↳ (EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Compreender que inúmeras palavras utilizadas no cotidiano têm origens africanas.
- ✓ Relatar a influência da cultura africana através do vocabulário em território goiano.
- ✓ Entender que a cultura brasileira é herança de várias culturas, entre elas a africana.
- ✓ Compreender que as tradições culturais deixadas como herança dos povos africanos e seus descendentes são utilizadas em nosso cotidiano.

METODOLOGIA

Retomar o assunto das aulas passadas, ressaltando a contribuição, influência e participação dos povos

africanos e afrodescendentes na construção social do Brasil.

Ressaltar que, embora escravizados e impedidos de viver em seu país de origem, muitos homens e mulheres africanos/as e seus descendentes se tornaram resistência, deram exemplos de liderança, entre eles, Zumbi e no convívio ao longo dos anos foram deixando suas tradições para as gerações que se sucederam em mais de três séculos da escravização. Essas tradições resitiram até hoje, a exemplo, a culinária, a arte, a religião, a música e o vocabulário. Tanto que, temos um número considerável de palavras de origem africana que usamos em nosso dia a dia e, às vezes, nem nos damos conta disso.

QUESTIONAR

➤ Alguém sabe de alguma palavra de origem africana utilizada em nosso cotidiano?

➤ Registrar as colocações dos/as alunos/as no quadro.

Aqui apresento o material do projeto *Memória das palavras*, coordenado por Ana Paula Brandão, no Rio de Janeiro, publicado pela Fundação Roberto Marinho (2006), que traz um dicionário das palavras de origem africanas faladas no Brasil.

➤ Apresentar o material em data show aos/as alunos/as.

↳ Realizar uma conversa informal, questionando se daquelas palavras apresentadas quais são usadas pelos/as alunos/as, por alguém da família ou por alguém conhecido (vizinhos, amigos etc.) e quais o significado de cada uma delas.

➤ Registrar as repostas dos/as alunos/as no quadro branco.

↳ Em seguida, propor aos/às alunos/as que se organizem em três grupos para confecção de um painel com as palavras de origens africanas, que são comuns em seu dia a dia na escola ou na família.

Entregar o material impresso e xerocopiado com as palavras de origens africanas retiradas do site: <https://22dj.short.gy/27jU6X> (acesso em: 26 set. 2020). As palavras disponíveis neste site são, em sua maioria, as mesmas da obra *Memória das palavras*.

↳ As divisões dos grupos devem considerar os seguintes aspectos:

a) O primeiro grupo ficará com a parte do alfabeto de A a D, totalizando 69 palavras.

b) O segundo grupo ficará com a parte do alfabeto de E a M, exceto a letra L, em um total de 68 palavras.

c) O terceiro grupo ficará com a parte do alfabeto de N a Z mais a letra L, totalizando 69 palavras.

↪ Cada grupo montará um cartaz em papel pardo, selecionando cinco palavras entre as de seu grupo, expondo o significado de cada uma e farão ilustrações adequadas a elas.

➤ Expor os cartazes dos/as alunos/as na escola, para que os outros participantes da instituição vejam a atividade desenvolvida.

PRODUTO

Diálogos em rodas de conversa sobre as palavras de origem africana usadas em seu cotidiano.

Confecção de um painel com palavras do vocabulário goiano de origem africana.

RECURSOS

- Notebook, televisão e cabo HDMI
- Material impresso e xerocopiado das palavras de origem africana
- Papel pardo;
- Pincel atômico;
- Cola.

AValiação

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e suas produções.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE



Fonte: Imagem disponível em: <https://twitter.com/VashtiHarrison>. Acesso em: 26 set. 2020.

✓ Apresentar em slides (Power point) o texto *Goiás: um Estado com fortíssima influência das expressões culturais negras*, retirado do link: <https://22dj.short.gy/0qMrVX> (acesso em: 26 set. 2020).

O texto aborda aspectos da nossa cultura que tem origem na cultura africana, tais como: roda de capoeira, samba, congada, práticas religiosas etc.

Assim, em uma conversa informal, questionar:

- Sabiam que o samba, ritmo musical tão usado, principalmente no carnaval no Brasil, tem origem do “semba” da África?
- Sabiam que muitas tradições religiosas e festivas deixadas pelos negros africanos ainda são marginalizadas por causa de pensamentos racistas seculares?

- Sabiam que as festas comuns em nossa sociedade e que são de origem africana, em sua maioria, têm interesses econômicos⁷⁴? Como fica a tradição herdada dos negros africanos?

- Pesquisar sobre as festividades de origem africana que ocorrem na cidade onde mora ou na região.



Fonte: Imagem disponível em: https://br.freepik.com/vetores-premium/garota-garoto-bonito-feliz-comer-comida-saudavel_6420111.htm. Acesso em: 26 set. 2020.

- ✓ <https://www.espacoeducar.net/2009/09/indice-20-de-novembro-dia-da.html> (acesso em: 26 nov. 2020).

- ✓ <https://blog.estantemagica.com.br/trabalhe-questao-racial-com-as-criancas/> (acesso em: 26 set. 2020).

⁷⁴ As festas, em sua maioria, perderam o sentido religioso para muitas pessoas, tanto que participam porque tem barrquinhas com bebidas comidas ou outros utensílios para venda, como é o caso das

- ✓ <https://educacaoinfantil.aix.com.br/diversidade-na-sala-de-aula/> (acesso em: 26 set. 2020).

“congadas” no município de Pires do Rio-GO. Isto é, as barracas com funções financeiras distraem a atenção religiosa.

OFICINA 2 DO MÓDULO 6

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Identificar a representação dos povos negros e sua cultura através de brincadeiras.	Brincadeiras de matriz africana.	Observar se as crianças conhecem essas e/ou outras brincadeiras de matriz africana.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ O lugar em que vive
- ✓ Mundo pessoal: meu lugar no mundo.
- ✓ Registros da história: linguagens e culturas.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ↳ A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.
- ↳ A escola e a diversidade do grupo social envolvido (apesar de ser retirado do 1º ano do Ensino Fundamental I, complementa o sentido dessa oficina)
- ↳ Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.

HABILIDADES

- ↳ (EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e

lugares (Apesar de ser retirada do 1º ano do Ensino Fundamental I, complementa o sentido dessa oficina).

↳ (EF03HI12-B) Identificar mudanças e permanências nas formas de lazer de outros tempos e espaços.

↳ (EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Experimentar brincadeiras populares do Brasil de origens africanas.
- ✓ Valorizar a importância desse patrimônio cultural, respeitando as diferenças individuais.
- ✓ Utilizar estratégias de participação em brincadeiras de origens africanas.
- ✓ Experimentar na escola e fora dela brincadeiras de matriz africana.

METODOLOGIA

Iniciar a oficina abordando a importância do brincar, desde a Antiguidade. As brincadeiras são passadas de geração a geração, tem se aprimorado e em várias culturas tomam variações diversas.

É preciso oportunizar o espaço do brincar e de interagir com outras crianças, trocar experiências, se expressar, se divertir, criar e ampliar seu universo cultural.

Ressaltar que há inúmeras brincadeiras do nosso cotidiano, que são de origem africana, dentre elas:

- Queimada;
- Barra manteiga;
- Labirinto;
- Pegue o bastão;
- Pular corda;
- Chicotinho queimado

As brincadeiras de matriz africana⁷⁵ podem ser propostas para trabalhar no pátio da escola ou na sala de aula. As duas brincadeiras propostas nesta oficina podem ser desenvolvidas em pouco espaço, são elas: amarelinha africana ou teca-teca e escravos de Jó. Cada brincadeira deverá ser executada por 30 minutos.

COMO BRINCAR

Amarelinha africana (também conhecida como Teca Teca - desenhar no chão o traçado do jogo, usando giz ou fita crepe, formando um quadrado com 16 quadrados menores dentro. Cada participante começa a brincadeira de um lado do gráfico, colocando cada pé em um quadrado. Eles devem pular para os quadrados à direita ao mesmo tempo. Depois de pular para os dois quadrados ao lado, eles pulam de volta onde começaram o jogo. Aí saltam para os

quadrados em frente. Uma de frente para a outra. Em algum momento, as crianças se encontram no meio da amarelinha. Se estiverem coordenadas, elas vão cruzar o tabuleiro sem bater uma na outra. A brincadeira pode ser visualizada no link: <https://www.tempojunto.com/2019/07/24/diversidade-de-culturas-na-brincadeira-de-amarelinha-africana/> (acesso em: 26 nov. 2020).

ETNOMATEMÁTICA

Aproveitar a amarelinha marcada no chão e colocar números (unidades) aleatórios dentro dos quadrinhos. O/a professor/a poderá trabalhar adição ou multiplicação.

Solicitar para cada aluno/a escolher dois números e fazer a adição ou multiplicação ou lançar perguntas como:

- Para eu ter 30 unidades, qual multiplicação preciso fazer? A criança deve pensar matematicamente e multiplicar 5×6 (por exemplo). Desta maneira, fazer outras perguntas, envolvendo adição e multiplicação.

- O/a professor também pode inverter a situação matemática: meu produto final é 12 unidades, qual será a operação matemática que devo fazer? Por exemplo, a

⁷⁵As sugestões de brincadeiras desta unidade são encontradas no livro didático: STALLIVIERI,

Roselise. *Manual do/a professor/a para Educação Física: 3º ao 5º ano*. Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2017, p. 28 a 40.

criança poderá somar 8+4 ou 9+3 etc ou multiplicar 4x3 ou 2x6.

Escravos de Jó - essa brincadeira estimula a atenção, concentração, coordenação motora, linguagem, ritmo, memória e a cooperação entre os participantes.

As crianças se sentam em círculo. Cada uma deve ter nas mãos uma pedrinha (optei por folha de papel amassada em forma de uma bolinha), que será o objeto repassado de uma criança para outra, numa coreografia de vai e vem, de acordo com o ritmo da música *Escravos de Jó*.

Escravos de Jó jogavam caxangá (as crianças participantes vão passando as pedras um para o outro do lado direito, de maneira que cada jogador fique somente com uma pedrinha nas mãos).

Tira (cada criança levanta a pedra que está em suas mãos)

Põe (colocam a pedra novamente no chão)

Deixa ficar (apontam com o dedo para a pedra no chão)

Guerreiros com guerreiros (voltam a passar a pedra para a direita)

Fazem Zigue (colocam a pedra na frente do jogador à direita, mas não soltam)

Zigue (colocam a pedra à frente do jogador à esquerda, mas não soltam)

Zá (colocam a pedra à frente do jogador à direita novamente e solta).

➤ **Observar:** se todos ficaram com uma bolinha de papel a sua frente. Brincar até que o grupo consiga harmonizar e entrar no ritmo.

PRODUTO

Somente brincadeiras no pátio da escola.

RECURSOS

- Giz ou fita crepe para desenhar a amarelinha no pátio.
- Bolinha de papel amassada em forma de uma bolinha.

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e suas produções.

SUGESTÃO DE BRINCADEIRAS



Fonte: Imagem disponível em: <https://chaosmamaweb.wordpress.com/2017/10/04/kindergarten-ja-oder-nein/> (Acesso em 27 out. 2020).

OUTROS JOGOS QUE PODEM SER PROPOSTOS:

Queimada: o material utilizado é uma bola de vôlei ou de borracha, de tamanho médio. O local é um terreno plano, de forma retangular, demarcado por linhas que devem ter mais ou menos 16m de comprimento por 8m de largura, sendo dividida em dois campos iguais por uma linha reta bem visível traçada no solo. O tamanho do terreno pode variar, conforme o

número de jogadores. Cada time fica situado em um campo e um dos jogadores de cada lado deverá ser colocado atrás da linha de fundo do campo adversário. O objetivo do jogo é fazer o maior número possível de prisioneiros em cada campo. O grupo vencedor será aquele que fizer o maior número de prisioneiros dentro de um tempo pré-estabelecido, ou então, aquele que aprisionar todos os jogadores adversários.

A partida do jogo é iniciada com o apito do instrutor. Um jogador do partido a quem coube a bola arremessa-a ao campo adversário com o objetivo de atingir, “queimar” algum jogador adversário.

O jogo de queimada pode ser conhecido por outras denominações como: Barra Bola; Bola Queimada; Cemitério; Mata-mata; Mata-soldado; Queimado; Caçador (Paraná e Rio Grande do Sul); Carimba (Ceará); Baleado (Bahia)⁷⁶.

➤ O jogo Queimada pode ser desenvolvido de forma interdisciplinar com Língua Portuguesa, ensinando o gênero textual denominado texto instrucional.

➤ Entregar o texto que explica os procedimentos da brincadeira, depois questionar aos/as alunos/as: de que trata o texto? Para que ele serve? Você já conhecia

a brincadeira? Ela é igual a forma que você brinca?

✎ Outras brincadeiras que serão desenvolvidas no pátio com os alunos e alunas:

- Barra manteiga;
- Matacuzana;
- Labirinto;
- Pegue o bastão;
- Yoté;
- Pular corda;
- Chicotinho queimado etc

SUGESTÃO DE SITES



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/VpFlvg>. Acesso em: 26 set. 2020.

Outras sugestões de brincadeiras:

✓ <https://almapreta.com/editorias/realidade/brincadeira-africanas-para-curtir-com-a-criancada-durante-a-quarentena> (Acesso em: 26 set. 2020).

⁷⁶Disponível no link: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/jogo-queimada.htm> (Acesso em: 26 set. 2020).

✓ <https://22dj.short.gy/GjstDB>

(acesso em: 26 set. 2020).

✓ [https://lunetas.com.br/cartilha-](https://lunetas.com.br/cartilha-reune-jogos-e-brincadeiras-africanas/)

[reune-jogos-e-brincadeiras-africanas/](https://lunetas.com.br/cartilha-reune-jogos-e-brincadeiras-africanas/)

(acesso em: 26 set. 2020).

✓ <https://22dj.short.gy/WbPqQ9>

(acesso em: 26 set. 2020).

✓ Definição do conceito da etnomatemática:

<https://22dj.short.gy/5NvwrE>. (acesso em:

05 jan. 2021)

✓ O que é Etnomatemática:

[http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/etno.](http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/etno.pdf)

pdf (Acesso em: 05 jan. 2021)

✓ Conheça os conceitos da etnomatemática que nos inspiram a fazer da

sala de aula um lugar de encontro entre

culturas: <https://22dj.short.gy/l2XgFT>

(Acesso em: 05 jan. 2021).

✓ <https://22dj.short.gy/CIJ1J6> (acesso

em: 05 jan. 2021).

✓ <https://22dj.short.gy/YPROL1>

(Acesso em: 05 jan. 2021).

OUTRAS BRINCADEIRAS PARA DIVERTIR

• <https://22dj.short.gy/VIM8mo>

(acesso em: 26 set. 2020).

OFICINA 3 DO MÓDULO 6

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Perceber que a diversidade de sons musicais brasileiros possui influência de matrizes africanas.	Influência africana na música brasileira.	Observar se as crianças conhecem sons, ritmos e melodias da cultura africana e sua influência em nossa cultura musical.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ Registros da história: linguagens e culturas.
- ✓ Dança.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ↪ Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.
- ↪ Contextos e práticas.

HABILIDADES

- ↪ (EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.
- ↪ (EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da

humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

↪ (EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.

↪ (EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Entender a influência africana na música brasileira;
- ✓ Perceber a riqueza musical brasileira;
- ✓ Conhecer instrumentos e sonoridade de origens africana.

METODOLOGIA

Iniciar a aula lembrando a influência das culturas africanas no vocabulário da língua portuguesa no Brasil. Destacar que a inserção dessas palavras ocorreu através da diáspora africana pelo Atlântico, a qual durou muitos séculos e depois da abolição da escravidão, a maioria dos escravos libertos ficaram por aqui, pois já não conheciam seus vínculos e

ancestralidade por causa do processo de tráfico a que foram submetidos.

Outros, sem condições de retornar à terra natal, ficaram no Brasil, embora as políticas e mecanismos de silenciamento e desvalorização a que foram expostos os afrodescendentes ocorressem. Inclusive, influenciaram na cultura e costumes brasileiros, tanto que o processo com a música não foi diferente.

- Perguntar às/aos alunas/os se conhecem algum ritmo musical de origem africana?

- Questionar têm conhecimentos sobre algum instrumento musical de origem africana?

✓ Após as considerações das/os alunas/os, colocar o vídeo com a música africana - *África do Sul – Tribo Swazi – Canção Zulu*, disponível em: <https://22dj.short.gy/O0Cezo> (acesso em: 28 set. 2020)⁷⁷.

✓ Explicar a história dos povos da tribo Zhulu⁷⁸, que era um clã de guerreiros, havia uma rixa entre duas tribos: os ngwane e os ndwandwe. Nesse processo, nasce Shaka em uma gravidez antes da circuncisão, o que era proibido. Então, Shaka não pode herdar o trono. Porém, foi

acolhido em uma tribo e se tornou membro do exército de Cetshwayo. Em um levante, toma o trono depois da morte de seu pai em 1816 e, após 12 anos de reinado, em 1828 é morto, não deixando herdeiro ao trono.

↳ Após essa conversa com os/as alunos/as, se possível projetar imagens dos povos Zhulu e sua história.

Colocar a música *Sorriso Negro* do Grupo Fundo de Quintal, pedir a eles que observem a letra da música⁷⁹ (entregar o texto xerocopiado) e, em seguida, dividir a turma em dois grupos, para que elaborem uma coreografia para apresentar com a música.

↳ Determinar o tempo para os grupos se reunirem e treinarem a coreografia.

Sorriso Negro Fundo de Quintal

Um sorriso negro
Um abraço negro
Traz felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
Negro é a raiz de liberdade
Um sorriso negro
Um abraço negro
Traz felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
Negro é a raiz de liberdade
Negro é uma cor de respeito

⁷⁷O módulo 7 possui uma oficina que aborda os estilos e instrumentos musicais.

⁷⁸Sobre o povo zulu: a) <https://revistaraca.com.br/caracteristicas-do-povo-zulu/>. Acesso em: 13 mar. 2021). b) <https://22dj.short.gy/FQITNp>. Acesso em:

28 set. 2020 e c) <https://notapositiva.com/tribo-zulu/#>. Acesso em: 28 set. 2020.

⁷⁹ Disponível no link: <https://www.letras.mus.br/fundo-de-quintal/1718878/>. Acesso em: 28 set. 2020.

Negro é inspiração
 Negro é silêncio é luto
 Negro é a solidão
 Negro que já foi escravo
 Negro é a voz da verdade
 Negro é destino é amor
 Negro também é saudade
 Um sorriso negro
 Um abraço negro
 Traz felicidade
 Negro sem emprego
 Fica sem sossego
 Negro é a raiz de liberdade
 Negro é uma cor de respeito
 Negro é inspiração
 Negro é silêncio é luto
 Negro é a solidão
 Negro que já foi escravo
 Negro é a voz da verdade
 Negro é destino é amor
 Negro também é saudade
 Um sorriso negro
 Um abraço negro
 Traz felicidade
 Negro sem emprego
 Fica sem sossego
 Negro é a raiz de liberdade
 Um sorriso negro
 Um abraço negro
 Traz felicidade
 Negro sem emprego
 Fica sem sossego
 Negro é a raiz de liberdade

Composição: Adilson Barbado / Jair Carvalho / Jorge Portela / Mario Lago.

PRODUTO

Participação dos/as alunos/as nas conversas informais sobre ritmos, instrumentos e músicas de origem africana.

Apresentação de coreografia musical.

RECURSOS

- Notebook, televisão e cabo HDMI para reproduzir o vídeos, slides e a música;
- Letra da música *Sorriso negro* xerocopiada.

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e suas produções.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE



Fonte: Imagem disponível em: <https://harmonizacaodeespacos.blogspot.com/2018/02/torne-sua-rotina-divertida.html?spref=pi> (Acesso em: 26 set. 2020).

✓ Fazer a análise da música *Canto de Xangô*, dos compositores Vinícius de Moraes e Baden Powell, que faz parte do disco *Os Afros Samba* de 1966.

Eu vim de bem longe
 Eu vim, nem sei mais de onde é que eu vim
 Sou filho de Rei
 Muito lutei pra ser o que eu sou
 Eu sou negro de cor
 Mas tudo é só o amor em mim
 Tudo é só o amor para mim
 Xangô Agodô
 Hoje é tempo de amor
 Hoje é tempo de dor, em mim
 Xangô Agodô

Salve, Xangô, meu Rei Senhor
 Salve, meu Orixá
 Tem sete cores sua cor

Sete dias para gente amar
 Mas amar é sofrer
 Mas amar é morrer de dor
 Xangô meu Senhor, saravá!
 Me faça sofrer
 Ah, me faça morrer
 Ah, me faça morrer de amar
 Xangô, meu Senhor, saravá
 Xangô Agodô

Fazer a análise⁸⁰ da música a partir de um diálogo entre o professor e os/as alunos/as:

- ✓ Pedir que enumerem os instrumentos musicais.
- ✓ Identificar quais aspectos na música revelam a influência africana?
- ✓ Procurar no dicionário o significado de palavras que não conhecem.
- ✓ O que a letra da música tem a ver com o que já estudamos sobre o tráfico negreiro e a história do Brasil?

SUGESTÃO DE SITES



Fonte: Imagem disponível em:
https://es.123rf.com/photo_8129517_un-grupo-de-peque-as-de-ni-os-mediante-un-equipo.html?
 (Acesso em: 28 set. 2020).

✓ Música Africana – *Ndive Muroyi*,
<https://22dj.short.gy/xvHyff>. (Acesso em:
 28 set. 2020).

✓ Música Africana – *Oxam* -
<https://22dj.short.gy/M7nhj4>. (Acesso em:
 28 set. 2020).

⁸⁰ Outras análises da música poderão ser propostas pela/o professora/o.

OFICINA 4 DO MÓDULO 6

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Perceber que a diversidade de sons musicais brasileiros possui influência de matrizes africanas.	Influência africana na música brasileira.	Observar se as crianças conhecem sons, ritmos e ou melodias da cultura africana e sua influência em nossa cultura musical.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ Registros da história: linguagens e culturas.
- ✓ Música.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ↪ Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.
- ↪ Notação e registro musical.

HABILIDADES

- ↪ (EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.

↪ (EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

↪ (EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais variados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Entender a influência africana na música brasileira;
- ✓ Perceber a riqueza musical brasileira;
- ✓ Conhecer instrumentos e sonoridade de origens africana.

METODOLOGIA

Dar início à aula, recordando a influência das culturas africanas em nossos ritmos musicais.

Apresentar a música *O africano e o ariano*⁸¹ – Compositores: Fred Zero Quatro (letra); Apollo 9-Mundo Livre S/A (música) – Disco: *Carnaval na obra* – 1998.

Há quatro séculos a alma humana tem sido um motor

81 <https://www.lettras.mus.br/mundo-livre/163317/> (Acesso em: 28/09/2020).

Da inquietação, da resistência, da transgressão
 O negro sempre quis sair do gueto
 Fugir da opressão fazendo história
 Ganhando o mundo com estilo
 O africano foi levado para sofrer no norte e gerou,
 entre outras coisas, o jazz, o blues, gospel, soul,
 r&b, funk, rock'n'roll, rap, hip hop
 No centro, o suor africano fomentou o mambo, o ska,
 o calipso, a rumba, o reggae, dub, ragga,
 o merengue e a lambada, dancehall e muito mais
 Mas é o ariano que ignora o africano ou é o africano que ignora o ariano?"
 E ao sul a inquietude negra fez nascer,
 entre outros beats, o bumba, o maracatu, o afoxé,
 o xote, o choro, o samba, o baião, o coco, a embolada
 Entre outros, os Jacksons e os Ferreiras,
 os Pixinguinhas e os Gonzagas,
 as Lias, os Silvas e os Moreiras
 A alma africana sempre esteve no olho do furacão
 Dendê no bacalhau, legítima e generosa transgressão
 É Dr. Dre e é maracatu
 É hip hop e é Mestre Salu
 Mas é o ariano que ignora o africano ou é o africano que ignora o ariano?"

SUGESTÃO DE TRABALHO

↳ Dividir a turma em duplas para pesquisar os ritmos musicais apresentados na letra da música.

↳ Apresentar em data show a obra *Gonguê: a herança africana que construiu a música brasileira*, disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/kit> (Acesso em: 28 set. 2020).

A obra apresenta os instrumentos musicais e tem disponível para download o

som de cada um. É interessante apresentar esse material às/aos alunas/os se familiarizarem com os instrumentos musicais e seus sons.

PRODUTO

Pesquisa sobre os ritmos musicais.

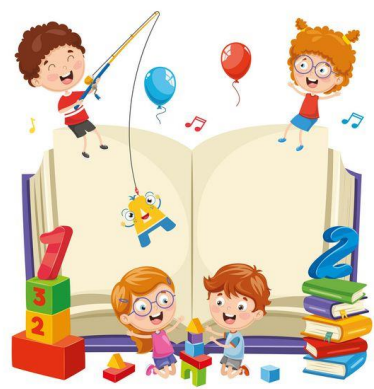
RECURSOS

- Notebook, televisão e cabo HDMI para reproduzir a música
- Notebook, televisão e cabo HDMI para reproduzir a obra *Gonguê: a herança africana que construiu a música brasileira*.

AValiação

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e suas produções.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/QvLCt1>. Acesso em: 28 set. 2020.

✓ A partir da apresentação do material do site *A cor da Cultura*, pode-se confeccionar instrumentos musicais.

SUGESTÃO DE MATERIAL DE APOIO



Fonte: Imagem disponível em: https://br.freepik.com/vetores-premium/alunos-estudando-geografia_5758734.htm. Acesso em: 28 set. 2020.

✓ *A música afro-brasileira como representação da cultura escravocrata no período colonial (século XVI-XIX): uma abordagem viável no ensino de história* - <https://22dj.short.gy/NI3BpY> (Acesso em: 28 set. 2020).

✓ *Música Popular Brasileira – A Constituição dos Primeiros Ritmos Brasileiros* - <https://22dj.short.gy/Cty7aE> (Acesso em: 28 set. 2020).

✓ *A influência africana na música brasileira* - disponível em: <https://22dj.short.gy/OPtBJ4> (Acesso em: 28 set. 2020).

SUGESTÃO DE OBRA LITERÁRIA

- **A bonequinha preta** - de Alaíde Lisboa de Oliveira, ilustração Ana Raquel e história da bonequinha da Mariana que, por curiosidade de ver o gato pela janela, cai no cesto de alfaces do verdureiro e o gato a leva embora. Quando Mariana chega do passeio com saudades de sua bonequinha preta, fica sabendo da notícia e chora. O verdureiro vai até a casa do gato e trazem ambos para casa da Mariana (<https://22dj.short.gy/XBH50G>. Acesso em: 26 mar. 2021).

OFICINA 5 DO MÓDULO 6

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Reconhecer a influência da culinária de matriz africana em nossa sociedade.	Culinária de matriz africana	Observar se as crianças tem noção da influência das culturas e costumes africanos em nossa culinária.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.
- ✓ Conexões e escalas.
- ✓ Registros da história: linguagens e culturas.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

↳ O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.

- ↳ Territórios étnico-culturais.
- ↳ Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.

HABILIDADES

↳ (EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que

marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.

↳ (EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares, componentes de culturas afro-brasileiras, indígenas, mestiças e migrantes.

↳ (EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Valorizar e respeitar a cultura afro-brasileira;
- ✓ Reconhecer a importância da cultura e do povo africano da culinária brasileira;
- ✓ Identificar a influência africana na cultura brasileira: culinária, música etc.

METODOLOGIA:

No início da aula, recordar com os /as alunos/as as influências das culturas e costumes africanos em nosso cotidiano como: vocabulário, brincadeiras, músicas, instrumentos musicais e tantas coisas que realizamos em nosso dia a dia.

SUGESTÕES DE ANÁLISE

- Comece questionando sobre quais comidas costumam ter em suas casas e registre no quadro as falas dos/as alunos/as.

↪ Quando há festividades em sua família, quais alimentos comem?

↪ Existe algum alimento, ou receita que foi passada de geração em geração em sua família? Tem conhecimento sobre ele? Que receita é essa? Você sabe como faz?

- Observar os relatos sem registrar no quadro, pois narrar fatos e acontecimentos desenvolvem a memória pessoal e coletiva. Observar se tem alguma receita em comum.

↪ Em sua família há um alimento que ao ser preparado você fica esperando a hora de saborear?

- Quais alimentos são comuns em nossa cidade? E em nosso Estado, vocês sabem? (Registre no quadro).

Após essa análise inicial apresente este material⁸² (pode ser em cartaz ou imagem impressa):



AÇAÍ - REGIÃO NORTE



CHURRASCO - REGIÃO SUL



**ARROZ COM PEQUI
REGIÃO CENTRO - OESTE**



**FEIJOADA
REGIÃO SUDESTE**

Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/vx0IIs>. Acesso em: 29 set. 2020.

QUESTIONE

✓ Das comidas de cada região mostradas nas imagem, vocês conhece todas? Alguém não conhece algum desses alimentos?

- Você tem noção de que a alimentação tem a ver com a história do lugar e dos alimentos que são produzidos nessa região?

✓ Mostre no mapa político do Brasil as regiões correspondentes a cada alimentação.

- Ao mostrar no mapa as regiões e a culinária, observe se as crianças percebem que faltou a região nordeste.

✓ Falamos de todas as regiões? Faltou alguma? Qual?

✓ Nesse material apresenta a comida típica de nossa região, todos apreciam essa alimentação?

⁸² Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4910/migracao-na-nossa-historia#atividade-objetivo>. Acesso em: 29 set. 2020).

✓ Além dessa alimentação, outros alimentos⁸³ são apreciados na nossa região, tais como: galinhada, pamonha, bolinho de mandioca, bolo de arroz, chipa, Maria Isabel, etc.

- Levar as imagens desses alimentos em cartaz.

↪ Outro alimento que tem nome de origem africana é o “mungunzá”. Apresente imagens⁸⁴ dele.

- ✓ Alguém conhece esse alimento?
- ✓ Em nossa região, as pessoas comem esse alimento?

- ✓ Que nome ele recebe em nossa região?

- ✓ Porque podemos dizer que esse prato é uma comida típica?

- ✓ Qual será a origem desse alimento?

- Observar se as crianças conseguem reconhecer esse prato típico e que na nossa região conhecemos como “canjica”.

↪ Apresentar esse material para as/os alunas/os:

REGIÃO OU ESTADO	NOME
Nordeste	Mungunzá
Norte	Mingau de Milho Branco
Maranhão e Piauí	Chá de Burro
Sul e Sudeste	Canjica

Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/HX0IWA>. Acesso em: 29/09/2020.

Mostrar o mapa do Brasil na data show, pedir aos/às alunos/as identificarem as regiões da informação acima:



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/YLGMSn>. Acesso em: 29/09/2020.

MUNGUNZÁ

Comida típica nordestina feita de milho branco ou milho amarelo cozidos

⁸³ Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/cultura-do-centro-oeste/>. (Acesso em: 29 set. 2020).

⁸⁴ Disponível em: <https://22dj.short.gy/L9gLtx> (Acesso em: 29 set. 2020).

com leite de coco, açúcar, canela em pó e cravo-da-índia.

Pode ser consumido durante todo o ano, mas, em algumas regiões, é mais consumido no período junino.

Comum em várias partes do país, em cada local pode ter um nome diferente e ter outra forma de preparo

A origem da palavra Mungunzá é africana e significa “milho cozido”.

↳ Levar esse material impresso e xerocopiado para as/os alunas/os identificarem os nomes que o alimento têm em várias regiões do Brasil.

PRODUTO

Conversa informal com registros no quadro sobre os conhecimentos das/os alunas/os.

Mapa do Brasil com as regiões e o prato típico “mungunzá”.

RECURSOS

- Cartazes com as imagens sugeridas na oficina;
- Notebook, televisão e cabo HDMI para reproduzir as imagens sugeridas;
- Atividade impressa e xerocopiada do mapa do Brasil e a informação sobre o “mungunzá”.

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e suas produções.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE



Fonte: Imagem disponível em: https://pt.pngtree.com/freepng/way-to-school-children_2776531.html. Acesso em: 29 set. 2020.

✓ O/a professor/a poderá sugerir às/aos alunas/os que cada um traga um pouco de ingrediente para fazer o “mungunzá” ou “canjica” na escola. Conversar com o pessoal da cozinha do colégio para preparar o alimento.

✓ Propor o estudo da feijoada, comida típica dos homens e mulheres africanos/as escravizados/as e como essa comida típica era feita pelos negros. Pesquisar com os/as alunos/as e/ou levar os conhecimentos para sala de aula.

REGISTRAR AS ATIVIDADES NO CADERNO

- Plano de aula - Influência da cultura africana no Brasil, de Mariane Ellen da Silva: <httphttps://22dj.short.gy/WMIQk> (Acesso em: 29 set. 2020).

- Plano de aula - Migração na nossa História: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4910/migracao-na-nossa-historia#atividade-objetivo> (Acesso em: 29 set. 2020).

- Plano de aula - A culinária tradicional brasileira: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4912/a-culinaria-tradicional-brasileira> (Acesso em: 29 set. 2020).

- Plano de Aula – Você conhece as principais comidas típicas da África? <https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-voce-conhece-principais-comidas-tipicas-da-africa/> (Acesso em: 29 set. 2020).

- Texto Culinária Afro-brasileira - <https://www.portalsaofrancisco.com.br/culinaria/culinaria-afro-brasileira> (Acesso em: 29 set. 2020).

LEITURA DO TEXTO

PRANDI, Reginaldo. *Segredo guardados. Orixás na alma brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

OFICINA 6 DO MÓDULO 6

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Reconhecer a influência das expressões artísticas dos povos africanos como forma de expressão e comunicação.	A arte africana e suas influências.	Observar se as crianças tem noção da influência das culturas e costumes africanos em nossa culinária.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ Registros da história: linguagens e culturas.
- ✓ Artes visuais.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ↪ Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.
- ↪ Matrizes estéticas e culturais.

HABILIDADES

- ↪ (EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.
- ↪ (EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a

percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

↪ (EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Conhecer e reconhecer a cultura africana como manifestação artística de comunicação e expressão.
- ✓ Valorizar a cultura dos povos africanos na sua essência.
- ✓ Reconhecer que os povos africanos produzem expressões artísticas que contam suas histórias e saberes.

METODOLOGIA

Começar a aula recordando as influências das culturas e costumes africanos no nosso cotidiano, a exemplo, no vocabulário, nas brincadeiras, nas músicas, instrumentos musicais e em tantas coisas que realizamos em nosso dia a dia.

Ressaltar que a pintura é usada por esses povos na decoração das paredes das mais variadas instituições como palácios, celeiros, choupas sagradas etc, também nas máscaras e adornos corporais, e usam formas geométricas ou cenas do cotidiano

(no caso de caças e guerras) nas paredes das cavernas.

Quando ocorreu o período de colonização da África, os europeus⁸⁵ se encantaram com a diversidade de máscaras e saquearam sem saber o real sentido para esse povo.

Para os africanos, a máscara tem um sentido mítico, pois transforma o corpo do/a bailarino/a que encarna o outro que é representado. A máscara protege quem a carrega captando as forças vitais e distribuindo ao coletivo.

Sobre as artes plásticas e a participação afro-brasileira, mostrar o vídeo *Museu Afro Brasil: artes plásticas* (04min06s) - disponível em: <https://22dj.short.gy/cUkch3> (Acesso em: 02 fev. 2021).

Dividir a turma em grupos para pesquisar os artistas mencionados no vídeo, a saber, são eles: Valentim da Fonseca e Silva (Mestre Valentim), Arthur Temotheo da Costa, Estevão Roberto da Silva, João Timóteo da Costa, Antônio Rafael Pinto Bandeira, Rosana Paulino, Rubem Valentim, Heitor dos Prazeres, Edival Ramosa, Mestre Didi e Emanuel Araújo.

Dar um prazo de cinco dias para realizarem a pesquisa e apresentar em sala de aula, levando as curiosidades e conhecimentos adquiridos.

⁸⁵Quanto a isso, ver site: <https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-arte->

PROPOSTA DE ATIVIDADE

Confeccionar máscaras de matriz africana.



As máscaras sempre foram protagonistas indiscutíveis da arte africana.

Para os africanos, a máscara representava um disfarce místico com o qual poderiam absorver forças mágicas dos espíritos e assim utilizá-las na cura de doentes, em rituais fúnebres, cerimônias de iniciação, casamentos e nascimentos.

O material mais utilizado é a madeira, embora existam também peças singulares de marfim, bronze e terracota.

Fonte: Disponível em: <http://indiarahellen.blogspot.com/2012/11/atividades-para-o-dia-da-consciencia.html>. Acesso em: 02 fev. 2021.

➤ Essa atividade propõe a confecção de máscaras africanas com papel, cola e balão.

➤ Misture um pouco de cola e a mesma medida de água, pegue papel picado (rasgado), de preferência jornal, encha o balão, passe cola e coloque jornal. Faça três camadas com a cola e o jornal, deixando secar bem. Depois, estoure o balão e a estrutura da máscara estará pronta. É só usar a criatividade e pintar como preferir usando tinta guache.

africana-e-suas-influencias/ (Acesso em: 02 fev. 2021).

OUTRA PROPOSTA É ATIVIDADE NA FOLHA



Fonte: Disponível em: <http://indiarahellen.blogspot.com/2012/11/atividade-s-para-o-dia-da-consciencia.html>. Acesso em: 02 fev. 2021.

PRODUTO

Conversa informal com registros no quadro sobre os conhecimentos das/os alunas/os.

Confecção da máscara.

RECURSOS

- Jornal, cola, balões e tinta guache de cores variadas.
- Notebook, televisão e cabo HDMI para reproduzir o vídeo.

AValiação

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e suas produções.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Outra sugestão para desenvolver com os/as alunos/as é a confecção de máscaras, utilizando papelão ou papel cartão, papéis coloridos, tintas guache, barbantes e fitas coloridas, abaixo imagens com essas sugestões:



Fonte: As imagens acima estão disponíveis em: <https://rz100arte.com/ideias-sencillas-mascaras-carnaval/>. Acesso em: 03 fev. 2021.



Fonte: Imagem disponível em: <https://www.criandocomapego.com/como-fazer-uma-mascara-africana-de-papelao/>. Acesso em: 03 fev. 2021.

Outra sugestão de atividade para desenvolver com as máscaras é a confecção em alto relevo, como na imagem:

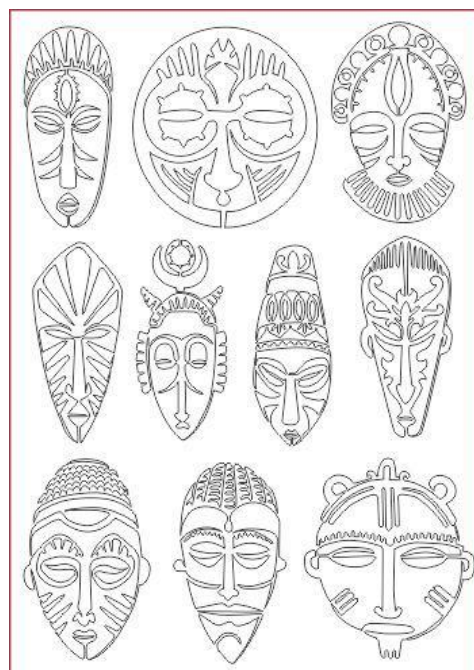


Fonte: Imagem disponível em: <https://minimadthings.com/blogs/news/egg-carton-faces>. Acesso em: 03 fev. 2021.

Ou somente a pintura com lápis de cor, canetinhas, giz de cera ou tinta guache, conforme indicação:



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/toBwru>. Acesso em: 03 fev. 2021.



Fonte: Imagem disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/480477853992460021/>. Acesso em: 03 fev. 2021.

REFERÊNCIAS

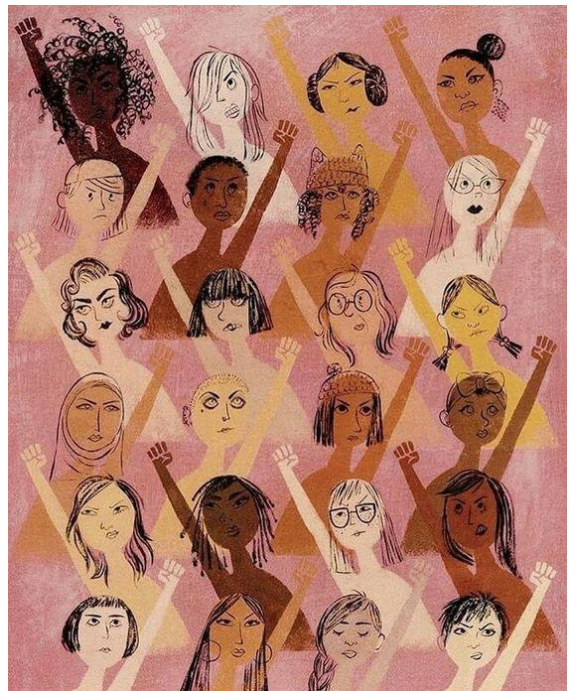
PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados**: Orixás na alma brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, 328 p. Disponível em: <https://www.pucsp.br/rever/resenha/prandi02.htm>. Acesso em: 09 mar. 2021

STALLIVIERI, Roselise. **Manual do/a professor/a para Educação Física: 3º ao 5º ano**. Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2017.



Fonte: <https://22dj.short.gy/Xo868a>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MÓDULO DE APRENDIZAGEM 7: *DESCOLONIZANDO SABERES*



Fonte: <https://weheartit.com/entry/327643450>. Acesso em: 16 mar. 2021.

CONVERSA INICIAL

Promover a inclusão social e a cidadania de todos na sociedade brasileira, sobretudo no sistema educacional, eliminando as discriminações e corrigindo as injustiças, são objetivos da educação antirracista que perpassa por ações afirmativas e políticas públicas.

Sabe-se que, mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 que efetiva a condição de Estado democrático dando ênfase à cidadania e à dignidade, há posturas de cunho objetivo e subjetivo que dificultam o acesso e a permanência dos grupos racializados. Com isso, há um reforço do preconceito e discriminação racial estabelecendo as fronteiras que vulneralizam esses grupos.

O ano de 2003 foi um marco histórico. O governo federal, embora sendo pressionado interna e externamente, sancionou a Lei nº 10.639/03, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos em todos os níveis do ensino em escolas públicas e particulares. Resgatando historicamente a contribuição dos/as negros/as na construção e formação da sociedade brasileira.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 10), um dos objetivos da

educação para a diversidade é promover alterações positivas na realidade vivenciada pela população negra, revertendo os efeitos perversos de séculos de exclusão social e promovendo uma sociedade democrática, justa e igualitária.

Políticas afirmativas como a lei nº 10.639/03 está fundada no combate ao racismo e à discriminação que atinge os negros. Particularmente, propondo a divulgação e produção de conhecimentos e saberes, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos para a valorização de sua identidade.

Nesse sentido, buscando reparar e superar o mito da democracia racial na sociedade brasileira, sobretudo em ambientes escolares, a referida lei apoia a demanda da comunidade afro-brasileira, buscando a valorização, a ação afirmativa e o reconhecimento. Assim, uma das formas de reconhecer apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 12) é:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus

cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Anna Maria Canavarro Benite no prefácio da obra *Descolonizando saberes da lei 10.639/2003 no ensino de ciências* (2018) de Bárbara Carine Soares Pinheiro e Katemari Rosa, afirma que a operação racial no Brasil se caracteriza não somente pela violência e agressões. Em especial, pela invisibilidade dos sujeitos e pela falta de reconhecimento, omitindo sua história de produção técnica e tecnológica, a falta de representatividade de personagens negros em várias esferas da sociedade, porém em solo escolar causa evasão e baixo desempenho.

As ações pedagógicas, que visam o reconhecimento e a valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros, devem oferecer suporte que propiciem as condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis ao processo ensino/aprendizagem.

É necessário desmontar o mito da democracia racial. Isso implica colocar em discussão até que ponto as oportunidades para negros e brancos são iguais? É preciso problematizar como os conteúdos escolares

influenciam positiva ou negativamente as relações étnico-raciais.

As influências das diferenças e hierarquizações raciais influenciam em diferentes dimensões do indivíduo, uma delas é a psicológica.

Para abordar as relações étnico-raciais em sala de aula, é preciso compreender o que elas são e como se constituem, se constroem, conforme Gomes (2011) afirma:

[...] São relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural (GOMES, 2011).

Essas relações são permeadas pelo conceito de raça, que perpassa o imaginário coletivo, estabelecendo demarcações e interpretações. Elas são compreendidas também nas relações de poder e nas construções sociais, políticas e culturais, como disse a autora:

É importante destacar que, nesse sentido, as raças são compreendidas como construções sociais, políticas e culturais produzidas no contexto das relações de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza.² É na cultura e na vida social que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que aprendemos a ver as

peças como negras e brancas e, por conseguinte, a classificá-las e a perceber suas diferenças no contato social, na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. (GOMES 2011)

Pensar a educação das relações étnico-raciais, é pensar na desconstrução dos pensamentos de suposta hierarquia racial introjetados por pensamentos outros das epistemologias do norte para o sul. Portanto, isso requer a descolonização dos saberes subalternos.

A lei nº 10.639/03 representa a possibilidade de alteração na CF, na formação da sociedade brasileira, no sentido de fortalecer o direito e a identidade da população negra. Conforme Silva (2017), a exclusão dos negros representa ideologias de dominação com a intenção de desconstruir a identidade étnico-racial, cultural, valores e potencialidades.

Sugerir atividades com propostas decoloniais e antirracistas implica entender o contexto de supervalorização de alguns grupos sociais em detrimento da subalternização de outros. Deste modo, Pinheiro e Rosa (2018, p. 44) concebem a importância das escolas:

[...] A escola é um lugar importante de desconstrução dessa lógica e da construção de identidades mais fortalecidas. No entanto, é necessário pensar estratégias de ensino decoloniais.

Pensar estratégias decoloniais que rompem com mentalidades construídas ao longo de séculos, requer destacar que o conceito de raça é uma construção social forjada nas tensas relações muitas vezes simuladas como harmoniosas. Esclarecer que o termo raça é utilizado para informar determinadas características físicas, a cor da pele e a textura dos cabelos, influenciam diretamente e até determinam o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 13).

CONCEITOS IMPORTANTES

Sexismo: corresponde à discriminação ou ao tratamento indigno a um determinado gênero ou a determinada identidade sexual. Diferencia-se do machismo por ser mais consciente e pretensamente racionalizado, ao passo que o machismo tende a se manifestar a partir de comportamentos naturalizados.

Etnia ou grupo étnico: designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural. Atualmente, o conceito de etnia estende-se a todas as minorias que mantêm modos de ser

distintos e formações que se distinguem da cultura dominante. Assim, os pertencentes a uma etnia partilham da mesma visão de mundo, de uma organização social própria e apresentam manifestações culturais que lhe são características.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. In: GOMES, Nilma Lino. **A cor da cultura**. 2011. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em: 07/01/2021.

SILVA, Rosiléia Santana. **ORISUN ATI AWON AYIE ATI AWON ARÁYÉ: a cosmogonia iorubá como uma proposta didática para a explicação da origem do mundo e da vida no ensino de História do 6º ano**. Dissertação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Salvador: UFBA/UEFS, 2017.

OFICINA 1 DO MÓDULO 7

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Reconhecer, valorizar e respeitar as pessoas negras, sua cultura, sua história, seus valores e nossa ancestralidade.	As lendas e mitos africanos e suas riquezas.	Observar se as crianças tem noção da influência das culturas e costumes africanos em nossa cultura.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ Registros da história: linguagens e culturas.
- ✓ A comunidade e seus registros.
- ✓ Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ↳ Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.
- ↳ A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas.
- ↳ O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos.

HABILIDADES

- ↳ (EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos,

relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.

↳ (EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.

↳ (EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Ler e conhecer contos, mitos e lendas africanas.
- ✓ Conhecer um pouco mais sobre a cultura africana.
- ✓ Recontar de formas variadas lendas africanas.

METODOLOGIA

O processo de colonização corrompeu historicamente as diferentes contribuições das diversas nações africanas, dos povos da diáspora e indígenas.

O objetivo das aulas com propostas de decolonialidade, de descolonização e desconstrução de conhecimentos estereotipados faz emergir nos subalternizados da História o desejo de romper com a tradição eurocêntrica.

Os mitos de Òrún Àiyé e Ara Àiyé fazem parte da cosmovisão dos povos Iorubá, grupo linguístico da região da Nigéria, Benin e Togo na África Ocidental. Apresentar essas narrativas é contextualizar a existência dessas populações que deram a

vida no processo diaspórico. O afunilamento didático dá aos iorubás, bantos e jêje-mahi a presença, o pertencimento e a representatividade populacional desses povos na formação da sociedade brasileira, sobretudo da Bahia. (SILVA, 2017).

De acordo com Prandi (2001, p. 18-19), os mitos estão presentes nas explicações da criação, na justificativa religiosa e, embora muitos dos seus descendentes não pertençam ao segmento religioso do candomblé, essas narrativas fazem parte de sua história identitária, étnica, moral e cultural. Luz (2013) assevera que os mitos é o discurso básico do conhecimento da nossa gente.

Incorporar novos saberes (neste caso iorubá) nas práticas docentes permite problematizar esses saberes, conhecimentos e descolonizar práticas docentes e/ou práticas didáticas.

Desta forma, é importante realizar a proposta de atividades sobre o mito de criação do mundo Aiyè. Para tanto, expor em data show o vídeo: *Criação do mundo segundo uma lenda ioruba* (7min03s), disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=qeIJZ-r3jrU> (Acesso em 04 fev. 2021).

RODA DE CONVERSA

Qual sua percepção sobre a lenda da criação do mundo na cultura iorubá?

Qual diferença da lenda da criação de Aiyè com a criação do mundo que você conhece?

É possível estabelecer semelhança entre essa lenda com o que você já sabia?

Vocês tem noção que essa cultura foi silenciada pelo processo de catequização dos negros escravizados através do cristianismo da igreja católica?

Qual seria o interesse em silenciar a religião e a cultura desses povos?

PROPOSTA DE ATIVIDADE

Dividir a sala em grupos, para que cada um desenhe e ilustre de forma criativa os deuses e a essência da natureza, da qual é guardião. Depois, montar um livro para deixar exposto no cantinho da leitura da sala de aula.

Outra proposta de atividade que poderá ser desenvolvida é: realizar um desfile dos deuses, em que cada aluno/a sorteia um papel com um nome do deus e se veste a caráter, usando sua criatividade.

PRODUTO

Conversa informal sobre as percepções de conhecimentos da criação do mundo, de acordo com seus conhecimentos passados de geração em geração.

Ilustrar de forma criativa os deuses da lenda Aiyè dos iorubás e suas essências.

Desfile dos alunos caracterizados como deuses da lenda dos iorubás.

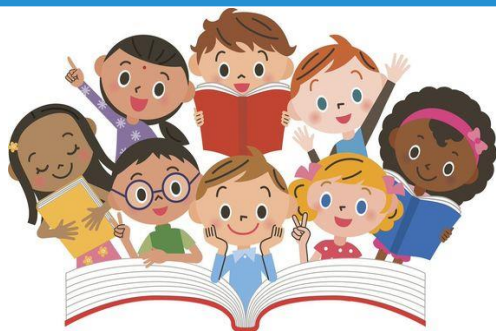
RECURSOS

- Notebook, televisão e cabo HDMI para reproduzir o vídeo.
- Papel sulfite A4, lápis de escrever e lápis de cor, canetinhas, giz de cera.

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e às suas produções.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/TYBqvF>. Acesso em: 04 fev. 2021.

➤ As autoras⁸⁶ Bárbara Carine Soares Pinheiro e Katemari Rosa (2018, p. 52-53) fazem a sugestão do júri simulado sobre a problemática - a importância de conhecer a mitologia iorubá -, em que esta será a/o ré/réu. Dividir a turma em advogados de defesa e de acusação, júri e o/a professor/a será o/a juiz/a.

➤ Outra sugestão é que se dramatize a criação do mundo de Aiyè com a participação dos alunos.

SUGESTÃO DE OBRAS DE APOIO



Fonte: Imagem disponível em: <https://entraemcena.com.br/o-mundo-sob-o-olhar-das-criancas/>. Acesso em: 04 fev. 2021.

- **Cultura Iorubá: costumes e tradições.** Maria Inez Couto de Almeida Ifatosin (2006). Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_emquestao/Ioruba.pdf. Acesso em: 04 fev. 2021.

⁸⁶ Sugestão inserida em *Descolonizando saberes: a lei 10.639/2003 no ensino de ciências* de Bárbara Carine Soares Pinheiro e Katemari Rosa.

SUGESTÃO VÍDEO DE APOIO



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/tU2538>. Acesso em: 04 fev. 2021.

- *Itan - A criação do mundo Iorubá. Mitologia Africana*, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xqrxAA_OKFk (Acesso em: 05 jan. 2021). Esse vídeo fala de cada um dos deuses responsável pela vida na terra e do que cada um é guardião.

SUGESTÃO DE OBRA LITERÁRIA

- *Diversidade*, de Tatiana Belinky - fala das diversidades das características das pessoas e da necessidade de valorização, porque somos todos humanos - <https://www.slideshare.net/andreaperez1971/diversidade-15626312> (Acesso em: 24 mar. 2021).

OFICINA 2 DO MÓDULO 7

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Teorema de Pitágoras de forma simplificada e concreta.	Teorema de Pitágoras de forma simplificada e concreta.	Observar se as crianças tem noção da influência das culturas e costumes africanos em nossa cultura.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ Grandezas e medidas
- ✓ Geometria.
- ✓ As formas de registrar as experiências da comunidade.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

↳ Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, representações, planificações e características.

↳ Áreas e perímetros de figuras poligonais: algumas relações.

↳ As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologia e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.

HABILIDADES

↳ (EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).

↳ (EF05MA25) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados por meio de tabelas, gráficos de colunas, pictóricos e de linhas, com e sem uso de tecnologias digitais, e apresentar texto escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Vivenciar atividade concreta que envolve o Teorema de Pitágoras.
- ✓ Entender o uso da matemática no dia a dia.
- ✓ Compreender que conhecimentos matemáticos usados hoje já eram utilizados pelos egípcios há séculos antes de Cristo.

METODOLOGIA

RODA DE CONVERSA

Essa atividade é uma proposta de Pinheiro e Rosa (2018, p. 68) com algumas adaptações da pesquisadora.

Questionar

- Você sabe onde surgiu a matemática?
- Você sabia que a matemática surgiu na África?

➤ Alguém já ouviu falar em Pitágoras⁸⁷? (Explicar quem é)

➤ Você imaginava que Pitágoras foi influenciado pela filosofia africana?

➤ Você já ouviu falar o nome de algum filósofo antigo? (Citar: Pitágoras, Arquimedes, Sócrates, Tales de Mileto, Platão, Eratóstenes, Euclides, Hiparco)

➤ Você sabia que eles estudaram no continente africano?

➤ Vocês já ouviram falar sobre Egito? E Egito Antigo? (Expor para os/as alunos/as que na aula oficina 4 do módulo 7 irão adentrar neste assunto, debater ideias e desconstrução de conhecimentos)

PROPOSTA DE ATIVIDADE

Dividir a turma em grupos e entregar materiais diversos (corda, barbante e fitas) com tamanhos diferentes. A atividade deve ser executada fora da sala de aula para medir coisas.

Os antigos egípcios utilizavam uma corda com treze nós, igualmente espaçados, de modo a determinar um ângulo reto ou a perpendicular de uma reta. O primeiro homem (A) tinha de segurar no 1º e no 13º nó, o segundo (B) segurava no 4º nó e o terceiro e (C) tinha de segurar no 8º nó. Ao afastarem-se e esticarem bem a corda, formava-se um triângulo retângulo. O ponto A é no primeiro nó, o ponto B é no 4º nó, o ponto C é no 8º nó e o ponto A novamente no 13º nó.

⁸⁷Sobre esses questionamentos, ler o artigo “Atividades diferenciadas no ensino do Teorema de Pitágoras”, disponível em:

Texto disponível em http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/RE/RE_Figueiro_Laralyze.pdf.

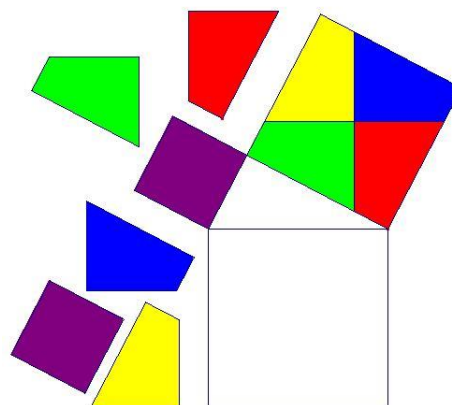
Acesso: 24 mar. 2021.

Depois, em sala formar o triângulo, de acordo com a orientação com os nós.

Pedir aos/às alunos/as que desenhem um quadrado a partir de cada lado do triângulo.

OUTRA PROPOSTA

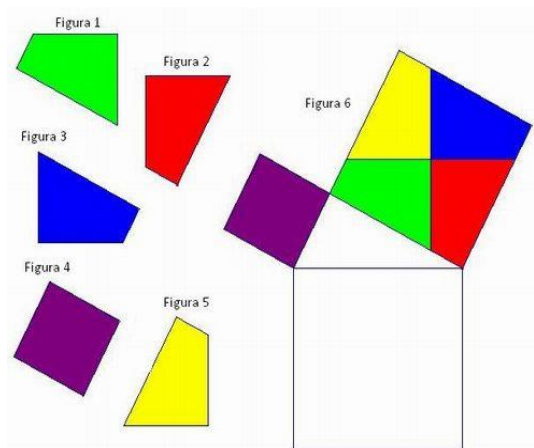
Cada aluno deve receber uma folha com a fotocópia da imagem abaixo:



Fonte: Imagem disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=1645>. Acesso em: 06 jan. 2021.

Recorte e numere as figuras, conforme com a imagem abaixo:

http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/RE/RE_Figueiro_Laralyze.pdf. Acesso em: 04 fev. 2021.



Fazer os seguintes questionamentos⁸⁸ aos estudantes.

Coloque a figura 6 sobre a carteira e veja se as figuras 1,2,3,4 e 5 são cópias de partes dela.

Foi possível encaixar todas as figuras (1, 2, 3, 4 e 5) no quadrado em branco nº 6?

↳ É importante que os alunos façam uma comparação de área das figuras 1,2,3,4 e 5 com a 6.

PRODUTO

Conversa informal e questionamentos, medidas dos espaços na escola, comparações e medidas da figura do Teorema de Pitágoras.

RECURSOS

- Corda, barbante e fitas.
- Atividade xerocopiada do Teorema de Pitágoras.

⁸⁸Atividade sugerida no site; <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=1645>. Acesso em: 06 jan. 2021.

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e suas produções.

SUGESTÃO DE MATERIAL DE APOIO



Fonte: Imagem disponível em: <https://mundodelivros.com/livrarias-online/>. Acesso em: 04 fev. 2021.

- Plano de aula com tema da Teoria de Pitágoras - <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=1645>. Acesso em: 06 jan. 2021.
- Planos de aula sobre teorema de Pitágoras - <https://profmatrpsp.wordpress.com/2013/06/17/plano-de-aula-teorema-de-pitagoras/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

OFICINA 3 DO MÓDULO 7

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Propiciar habilidades ligadas à leitura e escrita	Literatura de cordel e o respeito às diferenças.	Observar se as crianças tem noção que a literatura de cordel também é documento histórico.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ Prática de linguagem
- ✓ Oralidade

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ↳ Forma de composição de gêneros orais.
- ↳ Áreas e perímetros de figuras poligonais: algumas relações.
- ↳ Produção de texto oral

HABILIDADES

- ↳ (EF03LP27) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.
- ↳ (EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.
- ↳ (EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e

gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

↳ (EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Recitar cordel observando ritmo e sonoridade.
- ✓ Ler, compreender, produzir e recitar cordel com tema proposto.

METODOLOGIA

Uma prática importante de análise, interpretação e compreensão de textos em sua variedade de gênero, é o professor colocar o aluno em contato com essa diversidade, observando as especificidades de cada um. Principalmente, encarando este como um documento histórico que pode fornecer informações, conhecimentos e subsídios para compreender os processos históricos e os atos dos sujeitos históricos.

A literatura de cordel é fonte importante de conhecimento histórico e podem ser explorados na busca de informações.

Para analisar e entender o cordel como fonte documental, é importante que os/as alunos/as saibam que é o autor, período em que ele viveu/ou vive. Fonte de onde foi retirado. Ideia central do cordel, o que ele pensa sobre essa ideia central e qual sua opinião sobre esse assunto.

É de suma importância que o professor esclareça aos/as alunos/as que os cronistas, poetas e literatos não têm compromisso em retratar a realidade e o passado com o mesmo rigor científico que os historiadores e/ou cientistas sociais. Porém, é possível extrair informações de trechos de obras literárias como romances, contos, músicas e cordel para entender o cenário em que o fato ocorre ou ocorreu, pois este trata de questões cotidianas.

PROPOSTA DE ATIVIDADE

Mostrar o vídeo do poeta Bráulio Bessa sobre Consciência Negra, apresentado no programa “Encontro” de Fátima Bernardes, no link: <https://globoplay.globo.com/v/5457843/> (Acesso em: 05 fev. 2021).

Expor o vídeo em data show e tv, pedir aos alunos que prestem atenção no cordel e na ideia central. Conversar com os/as alunos/as sobre a letra do cordel e como é recitado.

Em seguida, entregar a letra de outro cordel do referido autor, intitulado “Intolerância”.

Bráulio Bessa faz cordel sobre intolerância (26/5/17)⁸⁹

Será mesmo que o respeito
anda mesmo em desuso?
Pra mim soa tão confuso
Essa tal necessidade
de alguém que é diferente
enfrentar um mar de gente
lutando por igualdade.

E talvez essa igualdade
Essa tal pluralidade
seja a mais pura vontade
de viver a liberdade.

De ser só o que se é.
De ser homem, ser mulher.
de ser quem você quiser.
de ser alguém de verdade.

Seja transparente!
Seja simplesmente gente.
Mesmo que alguém lhe julgue diferente!
Mesmo que você mesmo se julgue
diferente!
Eu reforço: Seja gente! Urgente!

Há quem nasceu pra julgar.
Há quem nasceu pra amar.
e é tão simples entender em qual lado a
gente está.

E o lado certo é amar.
Amar para respeitar!

⁸⁹ Disponível em: <https://22dj.short.gy/9p1sXF>. Acesso em: 05 fev. 2021.

Amar para tolerar!
 Amar pra compreender
 que ninguém tem o dever
 de ser igual a você.

O amor é a própria cura
 remédio pra qualquer mal
 cura o amado e quem ama
 o diferente e o igual
 talvez seja essa a verdade:
 É pela anormalidade
 que todo amor é normal.

A minha simples poesia
 tem o poder de alertar:
 Se você quiser respeito
 aprenda a respeitar
 Seja mais inteligente
 pois pra alguém diferente
 o diferente é você
 ninguém no mundo é igual
 normal é ser anormal
 Não é difícil entender.

Entender que nós estamos
 percorrendo a mesma estrada
 pretos, brancos, coloridos
 em uma só caminhada
 não carece divisão
 por raça, religião
 nem por sotaque, Oxente.
 seja homem ou mulher
 você só é o que é
 por também ser diferente.

Seja menos preconceito!
 Seja mais amor no peito!
 Seja amor, seja muito amor
 E se mesmo assim for difícil ser
 não precisa ser perfeito
 se não der pra ser amor
 seja pelo menos RESPEITO!

RODA DE CONVERSA

Após receber a letra do cordel, conversar com os/as alunos/as sobre o tema, a ideia central, o que pensam sobre o assunto, em que contexto acham que ele foi produzido e finalmente em trios irão recitar o cordel para perceber que precisam de harmonia para entender o texto.

PRODUTO

Conversa informal e questionamentos.

Produzir seu próprio cordel com a temática da discriminação racial.

RECURSOS

- Notebook, televisão e cabo HDMI para reproduzir o vídeo.
- Letra do cordel *Intolerância* de Bráulio Bessa xerocopiado.
- Papel, lápis, borracha para cada um produzir seu próprio cordel.

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e suas produções.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE



Fonte: Imagem disponível em: https://pt.pngtree.com/freepng/children-reading-book_3634302.html?share=3. Acesso em: 08 fev. 2021.

Pesquisar o cordel, intitulado “Coisa de preto” no link: <https://www.brasildefato.com.br/2017/11/20/cordel-or-coisa-de-preto> (Acesso em: 08 fev. 2021) – fazer a leitura do cordel; conversa informal; pesquisar sobre a religião cristã, o candomblé, o batizado e catulado.

Utilizar trechos de obras literárias como contos, poemas, romances, cordéis etc para conversar com os/as alunos/as, que a escrita dos cronistas e romancistas não tem o rigor científico dos historiadores. Perceber que na escrita há palavras desconhecidas que podem ser trabalhadas da seguinte forma: Pesquisa no dicionário de palavras desconhecidas e depois montar um glossário.

Os trechos podem ser ferramentas que auxiliam na consciência histórica, pois fornece ao/a aluno/a o contato com outras realidades de outros tempos que podem

auxiliá-los a entender as informações fornecidas e levantar hipóteses, estabelecendo contato com o real e o imaginário do cronista/romancista.

Além da literatura, o/a professor/a poderá ter outras fontes como documentos históricos como: revistas, periódicos, propagandas, anúncios, jornais, músicas, etc.

SUGESTÃO DE MATERIAL DE APOIO



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/YZq5pw>. Acesso em: 08 fev. 2021.

No link abaixo o/a professor/a encontra informações sobre a representação do negro na literatura brasileira: <https://22dj.short.gy/YZq5pw> (Acesso em: 08 fev. 2021). Esse material serve de base para a discussão de que boa parte das representações de forma negativa. Ao ler o material o/a professor/a deve se posicionar de forma a positivar essa representação.

Obras clássicas dos romances da literatura brasileira, cujo enredo conduzem para a representação sofrida, estereotipada dos povos negros de forma a subalternizá-

los. A exemplo, o romance *A escrava Isaura* de Bernardo Guimarães, que aborda o branqueamento; o poema *A cruz na estrada* de Castro Alves, que enfoca a servidão ao sistema desumano; *Mãe Maria* de Olavo Bilac, que expõe o escravo fiel e passivo; *O cortiço* de Aluísio Azevedo e outras histórias contadas pelos romancistas famosos: José de Alencar, Joaquim Manoel de Macedo que caracterizava a subalternidade, incapacidade e animalização dos povos escravizados.

O/A professor/a poderá selecionar trechos dessas obras literárias para servir como fontes históricas, contrapondo a ideia de submissão e chamando ao debate, à resistência e à luta pela aceitação e valorização da cultura negra na sociedade brasileira.

OFICINA 4 DO MÓDULO 7

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Desconstruir conhecimentos antigos que embranquecem os egípcios.	O Egito Africano	Observar se as crianças já ouviram falar de Egito Antigo e se tem noção que ele faz parte do continente africano.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ Circulação de pessoas, produtos e culturas.
- ✓ Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social.
- ✓ As questões históricas relativas às migrações.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ↳ O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo
- ↳ O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais.
- ↳ Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.

HABILIDADES

↳ (EF04HI01) Reconhecer a história como resultada da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.

↳ (EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Permitir a desconstrução de conhecimentos que embranquecem os egípcios
- ✓ Desenvolver habilidades de análise de imagens.
- ✓ Usar imagens como fontes documentais.

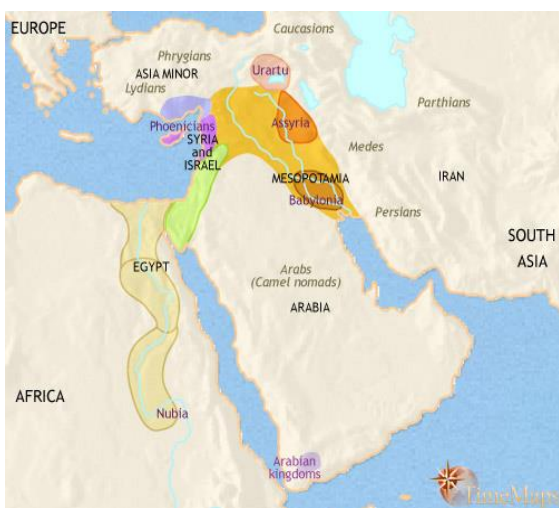
METODOLOGIA

No início da aula, questionar se os/as alunos/as sabem quem são os povos egípcios?

Após ouvir as percepções dos/as alunos/as, fazer uma rápida explanação sobre os egípcios. Para apoiar a fala do/a professor/a, o material *Olhar a África fontes*

*visuais para sala de aula*⁹⁰ de Regina Claro é apropriado ao estudo, porém ele é para o ensino médio.

Outro material de apoio ao professor está disponibilizado no link: <https://escola.britannica.com.br/artigo/Egito-antigo/481206> (Acesso em: 12 fev. 2021). Utilizá-lo para falar sobre o Egito antigo, sua localização, sua importância e propor a atividade, para que os/as alunos/as observem as imagens e tirem suas próprias conclusões.



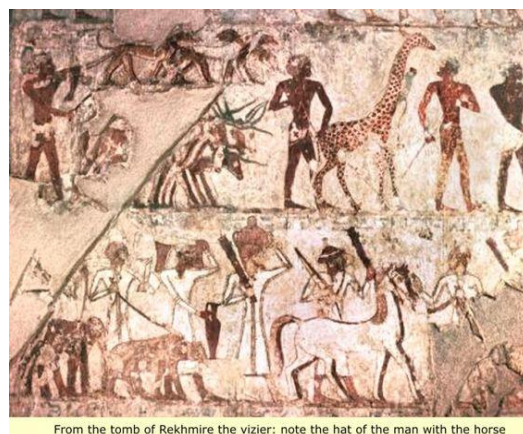
Fonte: Mapa disponível em: <https://www.timemaps.com/> acesso em 15 fev. 2021.

Além disso, utilizar mapas do Egito Antigo - <https://www.ancient-egypt-online.com/ancient-egypt-maps.html> (Acesso em: 15 fev. 2021).

PROPOSTA DE ANÁLISE

⁹⁰ Algumas sugestões, partes informativas do texto e até objetivos dessa aula oficina foi retirado dessa obra.

Projetar em data show ou xerocopiar as imagens abaixo e pedir aos alunos que observem-nas criteriosamente. Depois, levantar alguns questionamentos na intenção de que os alunos percebam os traços físicos dos egípcios. Exibir as imagens abaixo:



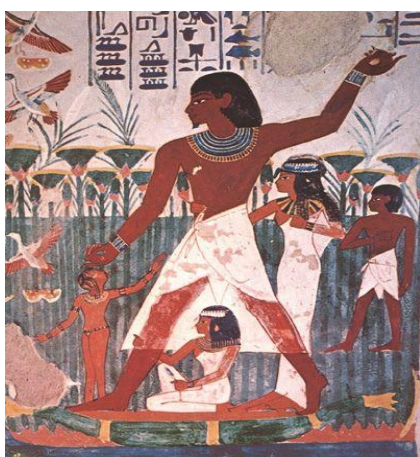
Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/EXlm4v>. Acesso em: 15 fev. 2021.



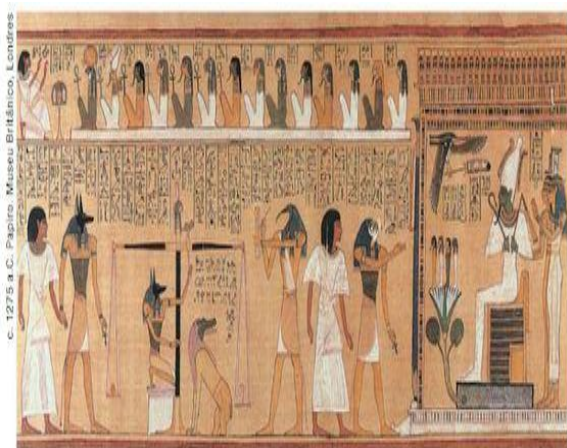
Fonte: Imagem disponível em: <https://blackhistory938.wordpress.com/2017/11/02/ham-shem/>. Acesso em: 15 fev. 2021.



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/auM1rI>. Acesso em: 15 fev. 2021.



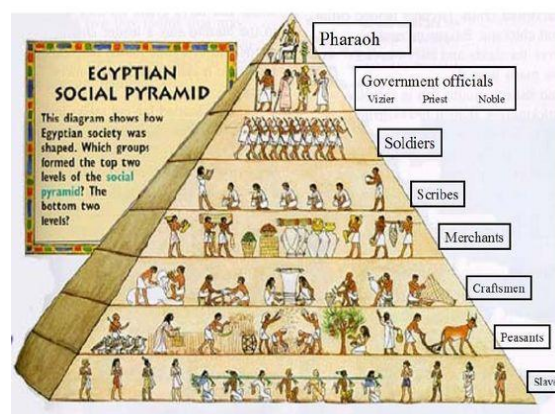
Fonte: Imagem disponível em: <https://www.flickr.com/photos/anbessa2011/6718084085/>. Acesso em: 15 fev. 2021.



Fonte: Imagem disponível em: <https://veredastempo.blogspot.com/2019/06/imagem-cena-do-livro-dos-mortos.html?spref=pi>. Acesso em: 15 fev. 2021.

Outro link com sugestões de mapas do Egito Antigo é: <https://www.ancient-egypt-online.com/ancient-egypt-maps.html> (Acesso em: 15 fev. 2021).

PIRÂMIDE DA ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE EGÍPCIA



Fonte: Imagem disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/134967320061571650/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

RODA DE CONVERSA

Iniciar os questionamentos⁹¹ com as seguintes perguntas:

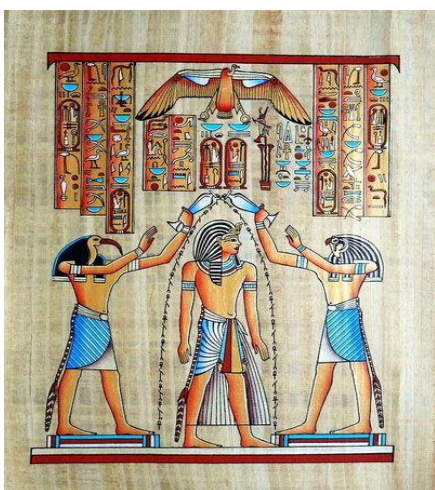
- Que tipo de imagem é essa? (pintura, desenho etc.).
- Quais são os principais elementos da imagem?
- O que chama mais a atenção de vocês?
- Quais relações existem entre estas representações e o que estamos estudando?
- As cenas da obra representa o quê?

⁹¹ Questionamentos propostos na obra de ZUCCHI (2012, p. 123).

A autora da pesquisa acrescenta ainda:

- Quais os traços físicos de cada um/a dos/as personagens da obra? Se fôssemos comparar os traços físicos destas personagens, com quem pareceria na nossa sala de aula?

Após levar os/as alunos/as à conclusão de que os povos do Egito Antigo tinham traços negros, apresentar algumas imagens de livros didáticos que os embranquecem.



Fonte: Deuses da coroação de Ramsés II Derramando água vital sobre ele. Pintura em papiro egípcio. Disponível em: <https://22dj.short.gy/ElmxGn>. Acesso em: 16 fev. 2021.



Fonte: Papel velho Egito. Disponível em: <https://22dj.short.gy/QhHFMJ>. Acesso em: 16 fev. 2021.



Fonte: Etapas do processo de mumificação artificial egípcia. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/quimica/o-que-e-mumificacao.htm>. Acesso em: 16 fev. 2021.

Como Cleópatra era retratada nos filmes e pinturas:



Fonte: Imagem disponível em: <http://cassieclarke.co.uk/mixedup/?tag=liz-taylor>. Acesso em: 16 fev. 2021.



Fonte: Morte de Cleópatra retratada pelo pintor Jean-André Rixens, no século 19. Disponível em: <https://22dj.short.gy/gYwY20>. Acesso em: 16 fev. 2021.

Como provavelmente ela seria



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/7WmsNv>. Acesso em: 16 fev. 2021,

↳ Questionar sobre a ideologia de embranquecimento dos egípcios nos livros, apresentar a explicação abaixo e posterior o texto de Cheikh Anta Diop.

↳ Essa pergunta central é a proposta na obra Bárbara⁹² Carine Soares Pinheiro e Katemari Rosa (orgs.) 2018 na página 80: Por que a cor da pele se tornou tão importante em tantos lugares e em tantas circunstâncias, já que as pessoas que têm menos melanina apresentam vantagens sociais em relação as pessoas negras?

Levantar esse debate, bem como observar o posicionamento e opinião dos/as alunos/as.

Trecho *Cheikh Anta Diop*, o qual é sugerido no livro *Olhar a África - fontes visuais para sala de aula* (2012, p. 51-52). Outro link que expõe a obra acima sugerindo alguns recortes é

(https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156750_ - Acesso em: 15 fev. 2021).

O Egito⁹³ foi a primeira das antigas sociedades a constituir uma estrutura política unitária. Na bacia do rio Nilo surgiu um Estado burocrático centralizado que se manteve por cerca de três mil anos.

As relações entre Egito faraônico e outras regiões da África negra foram temas de grandes debates, combates e polêmicas na historiografia africana dos dois últimos séculos. Uma operação conceitual recorrente nos livros didáticos remove o Egito de sua vinculação com o continente africano, associando-o à Mesopotâmia e à Palestina de forma tanto geográfica como antropológica e culturalmente.

O conceito de “Crescente Fértil” criado pelo estadunidense James Brestead na década de 1920 tem claras ideologias de esvaziamento da importância da história da África, um conceito não eurocêntrico, mais etnocêntrico. Pesquisadores como o senegalês Cheikh Anta Diop foi um dos precursores que defendeu a negritude do Egito Antigo e defendia que a origem dos antigos egípcios era negra e não semita como divulgado nos livros didáticos.

PROPOSTA DE ATIVIDADE

⁹² PINHEIRO e ROSA (2018, p. 80).

⁹³ CLARO 2012 (p.45).

Após as análises feitas a partir de questionamentos do/a professor/a e a socialização das percepções dos/as alunos/as, pedir que elaborem um texto colocando suas conclusões a partir do que foi discutido e analisado nas imagens e no texto de Diop sobre a “Origem dos antigos egípcios”.

PRODUTO

Conversa informal e questionamentos sobre as percepções pessoais das imagens projetadas/ou xerocopiadas dos egípcios antigos.

Produção de texto colocando as conclusões a partir do que foi discutido analisando as imagens e o texto sugerido.

RECURSOS

- Notebook, televisão e cabo HDMI para reproduzir as imagens.
- Imagens sugeridas xerocopiadas.
- Papel, lápis e borracha para produção do texto.

AVALIAÇÃO

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e suas produções.

SUGESTÃO DE MATERIAL DE APOIO



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/iKutJ7>. Acesso em: 05 jan. 2021.

✓ Ler o texto Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018 - Anderson Ribeiro Oliva. Romanitas – Revista de Estudos Grecolatinos, n. 10, p. 26-63, 2017. (Acesso em: 15 fev. 2021).

✓ O embranquecimento histórico do Egito Antigo - <https://22dj.short.gy/WAM8Yh>. (Acesso em: 15 fev. 2021).

✓ Morte e mumificação no Egito Antigo. In: CARVALHO, Leandro. Morte e mumificação no Egito Antigo. Brasil Escola - disponível <https://22dj.short.gy/iPBBay>. (Acesso em: 16 fev. 2021).

SUGESTÃO DE SITE



Fonte: Imagem disponível em:
<https://22dj.short.gy/Yu09uz>. Acesso em: 06 jan.
2021.

➤ Cheikh Anta Diop e a influência do povo africano no mundo - Autor do livro Nações Negras e Cultura, o historiador e antropólogo senegalês Cheikh Anta Diop teve um papel fulcral na escrita da História de África. A obra de Anta Diop abriu espaço à escrita da história geral de África, finalmente livre dos preconceitos racistas - (Disponível em:
<https://22dj.short.gy/FGGe3qJ>. Acesso em:
16 fev. 2021).

OFICINA 5 DO MÓDULO 7

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Demonstrar a importância das mulheres na sociedade, empoderamento da mulher negra, desconstruindo a imagem de cientista ao estereótipo de homem, branco, inteligente, etc.	Mulheres negras	Observar se as crianças relaciona o papel de cientista a imagem de homem branco, tentar desconstruir a imagem de cientista: homem, inteligente, velho, louco, cabeludo e despenteado em seu local de trabalho, o laboratório.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município
- ✓ Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social.

OBJETOS DE CONHECIMENTO:

↳ O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.

↳ Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.

HABILIDADES

- ↳ (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
- ↳ (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Demonstrar a importância das mulheres na sociedade;
- ✓ Demonstrar que a ciência é área de domínio das mulheres especialmente mulheres negras;
- ✓ Buscar inspiração em mulheres na área da ciência.

METODOLOGIA

Começar a aula oficina falando sobre a importância da ciência e das descobertas feitas por cientistas. Por isso, escrever a palavra “**cientista**” no quadro e questionar aos alunos/as: o que vem a sua cabeça com esta palavra? Quem é essa pessoa?

Registrar no quadro as respostas dos/as alunos/as e observar se as crianças relacionam o “cientista” a uma imagem estereotipada: homem, inteligente, velho, louco, cabeludo e despenteado em seu local de trabalho, o laboratório.

Propor a desconstrução desse estereótipo por meio de nossa aula oficina e nossos estudos.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Mostrar o vídeo *Mulheres negras incríveis do cinema & séries* de Alê Garcia com duração 13min53s, disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=_1LyM2zO25k (Acesso em: 10 jan. 2021).

↳ Alê Garcia fala de papéis estereotipados de mulheres negras que levam ao:

- Racismo
- Sexismo
- Misoginia
- Aborda os tipos de papéis ocupados por elas
 - mulher negra irritada e infeliz
 - empregada, babá da família negra
 - jovem negra promíscua envolvida com drogas e procurando homem
 - negra preguiçosa com muitos filhos de pais diferentes que sobrevive da assistência pública

- mulher negra escandalosa, barraqueira

- ele questiona a subalternização dos papéis de pessoas negras como algo natural, fala da naturalização para reverter o privilégio branco

- inicia a abordagem com um universo de mulheres negras e suas representatividades em diversas áreas

- ✓ Shonda Rhimes produz o filme *Scandal* com a participação de uma mulher negra poderosa

- ✓ Ava Duvernay, produtora série mais assistida na Netflix, em 2019, *Olhos que condenam* tem os negros no centro de sua própria narrativa

- ✓ Adélia Sampaio, primeira diretora negra a dirigir um longa metragem no Brasil, em 1984, produziu o filme *Amor mal dito*

- ✓ Taís Araújo, na teledramaturgia, primeira protagonista em uma novela com nome estereotipado *Da cor do pecado*, bem como fez *Chica da Silva* e na novela *Amor de Mãe* ela é advogada.

- ✓ Fala do filme *O ódio que você semeia*

OBSERVAÇÃO

Conversar com os/as alunas sobre o vídeo e os pontos destacados como racismo, sexismo e papéis ocupados pelas mulheres.

Apresentar o segundo documentário: *A importância da Mulher*

Negra na Sociedade, cuja duração é 10min 34s e está disponível em: <https://22dj.short.gy/YK5hEW>. (Acesso em 10 jan. 2021).

↳ O documentário ressalta a porcentagem de mulheres negras na sociedade brasileira e sua importância. No decorrer do vídeo tem algumas perguntas boas a serem feitas aos alunos:

- Qual a importância da mulher negra na sociedade?
- Por que as mulheres negras têm que lutar por seus direitos?
- Quais mulheres brasileiras te inspiram? E porque elas são importantes para as jovens?

PROPOSTA DE ATIVIDADE

Pesquise em seu município (ou bairro) as mulheres negras de representatividade em cargos de gerência ou chefia. Ou mesmo ligadas à ciência, entreviste-as⁹⁴ para saber se essa pessoa se identifica com a sua ancestralidade.

Pesquisar mulheres negras da área da ciência.

PRODUTO

Conversa informal e questionamentos sobre as percepções pessoais da imagem do cientista e a sua

desconstrução, podendo ser associada às mulheres, sobretudo negras.

Entrevista com mulheres negras com representatividade em chefia e gestão no município/bairro.

Entrevista registrada em caderno.

RECURSOS

- Notebook, televisão e cabo HDMI para os vídeos/documentários.
- Caderno, lápis, borracha para registrar a entrevista.

AValiação

Avaliar participação, envolvimento e respeito aos colegas e suas produções.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Livro **Cientistas Negras: Brasileiras** - volume 1. Este livro surge da necessidade de darmos visibilidade ao trabalho de cientistas negras brasileiras e a assuntos correlatos. Trata-se do primeiro volume de uma série desta temática. A publicação é uma ação do Projeto de Extensão Universitária "Meninas e Mulheres nas Ciências" vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Paraná.

⁹⁴ Ajudar as/os alunas/os elaborar as questões a serem perguntadas aos entrevistados, porque depende da realidade de cada município, da faixa

etária das/os alunas/os e do cargo em que a entrevistada ocupa.

Os passatempos que foram elaborados para este material são caça-palavras, desenhos para colorir e palavras cruzadas que versam sobre a trajetória e o protagonismo de cientistas negras brasileiras.

Os materiais foram idealizados e organizados pelas professoras doutoras da Universidade Federal do Paraná.

O livro está disponível no link: <https://22dj.short.gy/KR67Ta>. Acesso em: 16 fev. 2021.

Abaixo a atividade da página 30 da obra citada:

PARA COLORIR

CIENTISTAS NEGRAS
BRASILEIRAS


Cientistas Brasileiras Negras



© 2020. Projeto de Extensão Universitária "Meninas e Mulheres nas Ciências" - UFRP


Projeto de Extensão Universitária "Meninas e Mulheres nas Ciências" - UFRP
e-mail para contato: mulheresnasciencias.ufrp@gmail.com

ATIVIDADES EM FOLHA


21 PERSONALIDADES NEGRAS MUITO IMPORTANTES DA HISTÓRIA

Y	L	S	A	V	M	I	F	F	Y	D	P	K	F	T	R	M	W	K	E	I	E	D	K	J	L	P	P	A	
F	L	F	W	I	I	K	S	G	N	E	L	S	O	N	M	A	N	D	E	L	A	N	Q	W	Z	L	Y	L	
P	W	H	V	I	T	U	C	I	X	Z	V	E	L	L	I	U	U	L	Z	C	M	D	H	X	V	Z	O		
D	R	E	A	N	I	M	R	I	F	A	I	R	A	M	X	D	C	T	A	Y	R	I	R	N	Y	N	L	D	I
Z	T	W	O	D	S	F	P	T	V	Q	Z	F	E	M	K	X	Z	N	J	E	H	J	O	E	S	A	I	C	R
M	Z	U	K	C	V	F	S	N	G	T	U	M	T	O	W	I	C	Y	O	O	M	R	E	U	D	L	M	V	
R	U	I	H	C	Z	M	U	W	R	E	H	O	N	P	T	Z	P	S	C	V	T	J	S	I	E	G	A	Z	A
Z	E	B	C	Z	U	H	Z	B	H	J	L	X	O	Y	O	C	Q	X	M	S	S	I	Y	F	D	B	H		
W	M	W	D	V	M	G	A	E	C	R	W	G	J	A	X	N	A	E	Y	F	C	C	V	E	I	G	A	N	P
M	G	B	S	M	B	R	T	A	X	T	A	B	D	I	A	S	I	S	S	A	O	D	A	H	C	A	M	Z	S
I	F	A	E	Y	I	A	X	C	I	C	A	D	R	W	Q	M	Y	W	I	W	A	D	Q	A	J	M	E	N	
S	E	X	N	V	P	N	A	C	A	N	B	J	D	V	S	L	K	A	M	B	R	A	Z	R	X	A	Y	E	
U	V	K	R	F	A	D	C	B	N	H	W	Y	C	O	F	X	O	Z	M	E	A	J	L	O	N	P	H	L	W
B	K	B	T	S	L	E	I	T	P	A	D	C	S	W	I	M	X	D	U	G	K	W	E	L	J	U	K	O	
H	R	B	C	H	M	O	A	E	W	R	Y	B	T	A	W	X	S	U	R	G	V	A	G	G	I	Z	M	Z	E
Q	I	D	Y	O	A	T	T	M	O	R	N	S	O	N	B	V	R	C	K	A	X	N	N	R	Y	K	O	S	
H	S	Z	P	N	R	E	A	A	J	I	G	X	I	Q	Z	O	I	O	N	G	R	M	A	I	O	Z	U	O	S
L	G	U	A	D	E	L	W	D	Q	E	J	G	E	U	T	K	Q	M	E	V	U	O	I	A	T	F	H	U	E
K	C	N	U	A	S	O	J	A	A	T	L	U	I	S	G	A	M	A	M	E	D	C	F	U	V	Z	T	X	J
B	Q	Q	R	P	I	G	A	O	T	T	R	D	A	N	D	A	R	A	P	A	L	M	A	R	E	S	Q	P	
J	W	T	C	H	Z	N	L	E	N	U	Y	X	M	T	W	W	V	B	W	R	L	A	F	L	U	T	I	B	W
C	R	U	F	I	L	M	E	U	F	B	M	O	J	T	B	K	U	K	M	X	M	F	C	B	V	X	O	X	
B	B	O	B	M	A	R	L	E	Y	M	I	W	B	M	B	H	E	P	I	X	I	N	G	U	I	N	H	A	A
N	T	G	Y	E	N	O	S	K	C	A	J	L	E	A	H	C	I	M	P	R	Y	C	B	X	A	L	J	L	M
O	B	X	S	S	O	T	H	A	S	N	O	T	L	I	M	H	N	M	O	I	Z	U	E	L	H	P	V	E	M

SCAN ME



BLACK LIVES MATTER

VIDAS NEGRAS IMPORTAM

AS MULHERES NEGRAS REVOLUCIONÁRIAS DA HISTÓRIA

1. Harriet Tubman (1822 - 1913)
2. Maria Firmina dos Reis (1825 - 1917)
3. Dandara de Palmares (? - 1694)
4. Tia Ciata (1894 - 1924)
5. Angela Davis (1944)
6. Sueli Carneiro (1950)
7. Shonda Rhimes (1979)
8. Kwame Nkrumah (1909 - 1972)

AS PERSONALIDADES NEGRAS QUE INFLUENCIARAM A HISTÓRIA DO MUNDO

9. Malcolm X (1925 - 1965)
10. Michael Jackson (1958 - 2009)

1. Jesse Owens (1913 - 1980)
12. Bob Marley (1945 - 1981)
13. Muhammad Ali (1942 - 2016)
14. Nelson Mandela (1918-2013)

OS MAIS IMPORTANTES HOMENS NEGRAS BRASILEIROS

15. Luiz Gama (1830 - 1882)
16. Zumbi de Palmares (1655 - 1695)
17. Machado de Assis (1839 - 1908)
18. Grande Otelo (1915-1993)
19. Pixinguinha (1897-1973)
20. Abdias Nascimento (1914 - 2011)
21. Milton Santos (1926 - 2001)

Obs.: Utilize um leitor de QR CODE para saber um pouco mais sobre a história dessas personalidades.

@cacapalavrasdidaticas Caça-palavras didáticas

Fonte: Imagem disponível em: <https://instagram.com/cacapalavrasdidaticos?igshid=nll023n27x8y>. Acesso em: 28 fev. 2021.

OFICINA 6 DO MÓDULO 7

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Reconhecer e respeitar as diferentes identidades e valorizar a ancestralidade.	Identidade negra e empoderamento.	Observar se as crianças conseguem perceber posturas preconceituosas na imposição de padrões de belezas de modelos e enquadramentos de estéticas.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

✓ Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social.

OBJETOS DE CONHECIMENTO:

↪ As tradições orais e a valorização da memória.

HABILIDADES

↪ (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.

↪ (EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel

desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços. (OBS: Esta unidade temática foi retirada do 1º ano do Ensino Fundamental I, porque complementa a ideia da oficina).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Respeitar as diferenças;
- ✓ Conhecer as dificuldades enfrentadas para o reconhecimento dos povos africanos;
- ✓ Desconstruir padrões de belezas de cabelos com bases em estereótipos brancos.
- ✓ Valorizar a ancestralidade e identidade afro-brasileira.

METODOLOGIA

Começar a aula oficina com o vídeo *Lado de cima da cabeça* de Naira Évine no link: <https://www.youtube.com/watch?v=1RFvuA0cu60> (Acesso em: 01/03/2021).

Esse vídeo já foi trabalhado na oficina 5 do módulo 4, mas aqui tem outras abordagens. Ele tem 14min06s de duração e mostra a experiência de jovens sobre preconceitos e discriminações pelo tipo de cabelo. O vídeo discute:

- Questões de estereótipos;
- Modelo de cabelo pelo padrão social (aprende a ouvir que é feio porque não se encaixa em tal modelo);
- A ancestralidade vai brotar no couro cabeludo;

- A escravização física e mental;
- Alisar o cabelo para se encaixar num padrão que não é natural;
- A rebeldia mais bonita é se assumir
- Não vou mais me agredir para enquadrar nesses modelos de beleza.
- Empoderar-se usando o cabelo natural.

RODA DE CONVERSA

- O que mais chamou sua atenção no vídeo?
- Algo semelhante já aconteceu com alguém da sala? Ou com alguém que você conheça?

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

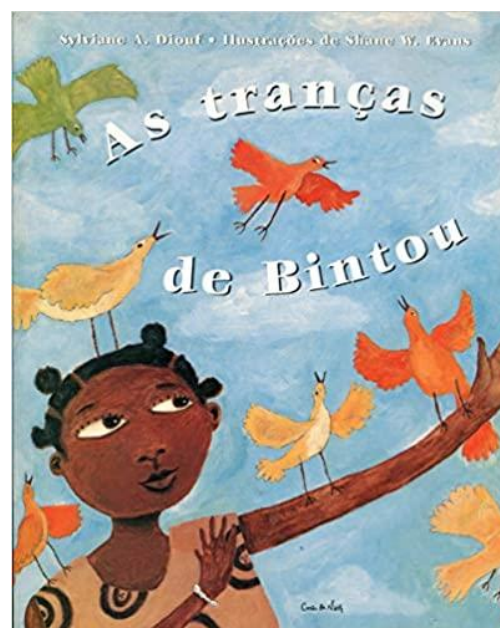


Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/wASSFT>. Acesso em: 09/03/2021.

↳ Ler a história *As tranças de Bintou*, de Sylviane A. Diouf com ilustrações de Shane W. Evans - O sonho de Bintou, uma menina africana, é ter tranças como todas as mulheres mais velhas de sua aldeia. Mas,

como ainda é criança, tem de se contentar com os birotos.

A autora Sylviane A. Diouf, filha de pai senegalês e mãe francesa, criou uma delicada história sobre a angústia do rito de passagem e o aprendizado do crescimento. As ilustrações de Shane W. Evans reforçam beleza, tradição e encantamento da cultura africana. Um belo exercício de respeito à pluralidade cultural e ao amadurecimento. Para crianças alfabetizadas. Descrições acima no link: <https://22dj.short.gy/xCOpwx>. Acesso em 09 mar. 2021.



Fonte: Imagem e descrição disponível em: <https://www.amazon.com.br/As-Tran%C3%A7as-de-Bintou/dp/857503300X>. Acesso em: 09 mar. 2021.

Uma menina que vive na África sonha ter tranças longas, enfeitadas com pedras coloridas e conchinhas, como as de sua irmã mais velha e de outras mulheres de seu convívio. O livro elege a fantasia como valor capaz de recobrar o sentido mais profundo da infância. Suas belas ilustrações e os personagens bem delineados são capazes de trazer ao leitor uma visão da cultura africana, permitindo, assim, repensar também a cultura brasileira.

↪ Problematizar o tema central da história com os/as alunos/as.

ATIVIDADES EM FOLHA

FICHA DE LEITURA

NOME DO LIVRO: _____

AUTOR: _____

ILUSTRADOR: _____

EDITORA: _____

GÊNERO TEXTUAL: _____

OS PERSONAGENS: _____

GOSTOU () NÃO GOSTOU ()

POR QUÊ? _____

CONTE UM POUCO DA HISTÓRIA: _____

DATA: ____/____/____

EDUCAÇÃO e TRANSFORMAÇÃO

ESCOLA _____

DATA _____ SÉRIE _____

PRO _____

ALUNO(A) _____

AS TRANÇAS DE BINTOU

CONTE UM POUCO DA HISTÓRIA:

DESENHE OS FATOS PRINCIPAIS:

EDUCAÇÃO e TRANSFORMAÇÃO

ESCOLA _____

DATA _____ SÉRIE _____

PRO _____

ALUNO(A) _____

PERSONAGEM PRINCIPAL

ESCREVA SEIS CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM



NOME DO PERSONAGEM _____

VOCÊ GOSTOU DO PERSONAGEM? PORQUÊ?

EDUCAÇÃO e TRANSFORMAÇÃO

Fonte: As imagens acima estão disponíveis em: <https://22dj.short.gy/qxDUBX>. Acesso em: 09 mar. 2021.

ATIVIDADE DE ARTE

Fazer o desenho da personagem do texto em cartolina e confeccionar as tranças de Bintou com fios de lã ou mesmo em papel crepom. Esta atividade pode ser desenvolvida em duplas ou trios.

SUGESTÃO DE SITES



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/HDdTBR>. Acesso em: 09/03/2021.

➤ Mais atividades sobre a história *As tranças de Bintou* estão disponibilizadas em: <http://atividades-escolares1.blogspot.com/2020/08/atividade-s-do-livro-as-trancas-de-bintou.html> (Acesso em: 09 mar. 2021).

➤ <http://atividades-escolares1.blogspot.com/2020/08/atividade-s-do-livro-meninas-negras.html> (Acesso em: 09 mar. 2021).

OUTRAS ATIVIDADES EM FOLHA



Fonte: Imagem disponível em: <https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/set-children-holding-blank-signs-vector-14693470>. Acesso em: 09 mar. 2021.

ESCOLA _____	EDUCAÇÃO
DATA _____	SÉRIE _____
PRO _____	TRANSFORMAÇÃO
ALUNO(A) _____	
Atividade	
LIVRO _____	
AUTOR(A) _____	
ILUSTRAÇÕES _____	
EDITORA _____	
PERSONAGENS _____	
DESENHO DO LIVRO COM PERSONAGENS E CENÁRIOS	
	

ESCOLA _____ DATA _____ SÉRIE _____ ALUNO(A) _____

Atividade

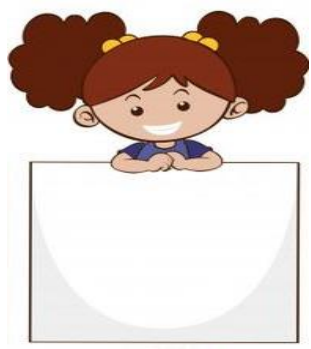
ESCREVA SEIS CARACTERÍSTICAS PARA CADA PERSONAGEM:



NOME:	NOME:	NOME:
_____	_____	_____
CARACTERÍSTICAS:	CARACTERÍSTICAS:	CARACTERÍSTICAS:
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

s-do-livro-meninas-negras.html. Acesso em: 09 mar. 2021.

**OUTRAS HISTÓRIAS
OUTRAS ATIVIDADES**



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/JeooLl>. Acesso em: 09 mar. 2021.

ESCOLA _____ DATA _____ SÉRIE _____ ALUNO(A) _____

Atividade

QUAL É A PRINCIPAL MENSAGEM QUE A HISTÓRIA QUER PASSAR?





↪ Sugestões de outras atividades com a história Bonequinha Preta de Alaíde Lisboa de Oliveira - <http://atividades-escolares1.blogspot.com/2020/08/atividade-s-do-livro-bonequinha-preta.html>. Acesso em: 09 mar. 2021.

↪ Sugestões de atividades com a história O menino marrom de Ziraldo - <http://atividades-escolares1.blogspot.com/2020/08/atividades-do-livro-o-menino-marrom.html>. Acesso em: 09 mar. 2021.

➤ As imagens das atividades acima estão disponíveis no link: <http://atividades-escolares1.blogspot.com/2020/08/atividade>

OFICINA 7 DO MÓDULO 7

OBJETIVO	CONTEÚDO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Reconhecer e respeitar patrimônios materiais e imateriais como músicas e danças e valorizar a ancestralidade.	Identidade negra e empoderamento.	Observar se as crianças conseguem perceber identificar a presença de elementos ancestrais presentes nos estilos musicais.

DURAÇÃO DA AULA: 60 minutos.

UNIDADE TEMÁTICA

- ✓ Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social.
- ✓ Registros da história: linguagens e culturas.
- ✓ Música

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ↳ As tradições orais e a valorização da memória.
- ↳ Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.
- ↳ Elementos da linguagem

HABILIDADES

↳ (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.

↳ (EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

↳ (EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos e as propriedades sonoras da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Respeitar as diferenças;
- ✓ Conhecer estilos musicais como o samba de roda e a ciranda;
- ✓ Valorizar a ancestralidade e identidade afro-brasileira presentes nas representações musicais e corporais.
- ✓ Confeccionar instrumentos musicais.

METODOLOGIA

Dar início à aula com questionamentos aos/às alunos/as se conhecem estilos musicais de origem

africana. Esperar que participem, levantem hipóteses e partilhem com os colegas.

Começar falando da **samba de roda**⁹⁵ ou **Ciranda**:

O samba de roda é um estilo musical popular brasileiro, variante do samba com raízes africanas. O samba de roda surgiu na Bahia, no século XVII, embora seus primeiros registros datem de 1860. Hoje, ele é patrimônio e herança cultural da cultura afro-brasileira.

↳ Você sabe como surgiu o samba de roda?

Esse tipo de samba brasileiro surgiu de um estilo musical africano, o *semba*, que foi trazido para o Brasil com a chegada dos escravos angolanos.

O samba de roda é composto por um grupo de músicos que tocam diversos instrumentos. Destacam-se a **viola**, o **pandeiro**, o **chocalho**, o **atabaque**, o **ganzá**, a **viola**, o **reco-reco**, o **agogô** e o **berimbau**.



Fonte: Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/samba-de-roda/>. Acesso em: 06 mar. 2021.

ILUSTRAÇÃO DE SAMBA DE RODA



Fonte: IV Mostra de Samba de Roda de Saubara, na Bahia. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/samba-de-roda/>. Acesso em: 06 mar. 2021.

Um dos nomes de destaque do samba de roda é Dorival Caymmi, sendo um dos exemplos a canção “Roda pião”:

Roda pião

Quando a gente é criancinha
Canta quadras pra brincar

⁹⁵Informações com base no link: <https://www.todamateria.com.br/samba-de-roda/> (Acesso em: 06 mar. 2021).

Quando fica gente grande
 Ouve quadras a chorar
 Como comove a lembrança
 De um tempo feliz
 Quando ouvimos cantar
 Roda, pião
 Bambaia, ô pião
 O pião entrou na roda, ô pião
 Roda, pião
 Bambaia, ô pião
 Sapateia no tijolo, ô pião
 Roda, pião
 Bambaia, ô pião.

Conversar com os estudantes sobre a letra do samba, a fim que possa observar o quanto eles conhecem ou não um samba.

O JONGO⁹⁶

O jongo, ou caxambu, é um ritmo que teve suas origens na região africana do Congo-Angola. Chegou ao Brasil-Colônia com os negros de origem bantu trazidos como escravos.

A influência da nação bantu foi fundamental na formação da cultura brasileira. Para acalmar a revolta e o sofrimento dos negros com a escravidão e distrair o tédio dos brancos, os donos das isoladas fazendas de café permitiam que seus escravos dançassem o jongo nos dias dos santos católicos. Para esses negros africanos e seus filhos, o jongo era um dos

únicos momentos permitidos de trocas e confraternização.

Para material de apoio, sugiro os links:

↳ <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/8637-jongo-expressao-da-cultura-afro-brasileira> (Acesso em: 09 mar. 2021);

↳ <http://www.afreaka.com.br/notas/jongo-memoria-viva-dos-antepassados-negros-brasil/>. (Acesso em: 09 mar. 2021).

CONFECÇÃO DOS INSTRUMENTOS MUSICAIS

Antes da confecção dos instrumentos musicais, apresentar o material sobre o gonguê e outros instrumentos musicais, utilizar o site *A corda cultura* que apresenta uma diversidade deles de origens africanas. Apresentar o material em data show para os/as alunos/as se familiarizarem com os instrumentos musicais.

Propor aos/as alunos/as a confecção de algum dos instrumentos musicais. Cada aluno deverá escolher entre os apresentados pelo material anterior e confeccionar em sala. Os/as alunos/as deverão levar o material que vão utilizar para confeccionar o instrumento no dia seguinte.

⁹⁶Com base no link: <http://cidadedasartes.rio.rj.gov.br/noticias/interna/531>. Acesso em: 06 mar. 2021.

Enquanto os/as alunos/as confeccionam os instrumentos musicais, colocar músicas do estilo musical: samba de roda e ciranda de origens africana.

No site *A cor da cultura* (<http://www.acordacultura.org.br/> - acesso em 09 mar. 2021), na aba “KIT A COR DA CULTURA”, tem uma opção “SALA DE MÚSICA”, onde há 16 faixas de músicas instrumentalizadas, em que alguém narra o instrumento musical do **GONGUÊ: A herança africana que construiu a música brasileira** e toca o instrumento.

Esse material é riquíssimo, pois o/a aluno/a vê a apresentação proposta no item deste material e depois o/a professor/a coloca os sons dos instrumentos para os/as alunos/as reconhecerem. Ainda há a opção de baixar os sons e os cadernos até o volume 5 com várias opções de metodologias e atividades.

SUGESTÃO DE SITE



Fonte: Imagem disponível em: <https://22dj.short.gy/aXZ68x>. Acesso em 09 mar. 2021.

- <https://www.todamateria.com.br/samba-de-roda/> (Acesso em: 06 mar. 2021).

- <https://www.todamateria.com.br/dancas-africanas/> (Acesso em: 06 mar. 2021).

- <https://www.todamateria.com.br/ciranda/> (Acesso em: 06 mar. 2021).

- <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/samba-de-roda>. (Acesso em: 06 mar. 2021).

- <https://www.geledes.org.br/jongo/> (Acesso em: 06 mar. 2021).

- <http://literaturaafrikanasuaizaes.blogspot.com/2016/06/tipos-de-cancao-athe-joje-sao-repetidas.html> (Acesso em: 09 mar. 2021).

Para as danças de matriz africana pesquisar:

- ✓ <http://literaturaafrikanasuaizaes.blogspot.com/2016/06/dancas-africanas.html> (Acesso em: 09 mar. 2021);

- ✓ <http://dancas-africanas.blogspot.com/2008/12/origem-e-importancia-da-dana-africana.html> (Acesso em: 09 mar. 2021);

- ✓ <http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=38> (Acesso em: 09 mar. 2021).

SUGESTÃO DE PESQUISA



Fonte: Imagem disponível em: https://pt.pngtree.com/freepng/cartoon-little-girl_3074854.html?share=3. Acesso em: 09 mar. 2021.

Pode pedir para os/as alunos/as pesquisarem outros nomes como: João Gilberto, Caetano Veloso, Ataulfo Alves, Beth Carvalho, Cartola, Dona Edith do Prato, Dudu Nobre, Mariene de Castro, Nelson Cavaquinho, Noel Rosa, Pixinguinha, Zeca Pagodinho, etc.

SITE PARA LETRAS DE MÚSICA:

- ✓ <https://www.letras.mus.br/playlists/888265/> (Acesso em: 06 mar. 2021).
- ✓ <https://brainly.com.br/tarefa/15389768> (Acesso em: 06 mar. 2021).
- ✓ <http://www.acordacultura.org.br/> (Acesso em: 09 mar. 2021).

MATERIAL DE APOIO

No link <https://22dj.short.gy/5PAaLg> (acesso em: 09 mar. 2021) você encontra o artigo

Corpo: som e movimento - Acalantos afro-brasileiros de Denise Guerra - **Revista África e Africanidades** - Ano 2 - n. 8, fev. 2010. - <https://22dj.short.gy/DgA61r> (Acesso em: 09 mar. 2021).

✓ <https://22dj.short.gy/JCciyI> (Acesso em: 09 mar. 2021)

✓ Neste link há opções de três vídeos sobre o jongo: <https://22dj.short.gy/X2JYSL>. (Acesso em: 09 mar. 2021).

REFERÊNCIAS

CADERNO DE TEXTOS – SABERES E FAZERES - GONGUÊ: **A herança africana que construiu a música brasileira**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. 116p.

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

LUZ, Marco Aurélio. **Agadá: dinâmica da civilização afro-brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2013.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; ROSA Katemari (orgs.) **Descolonizando saberes: a lei 10.639/2003 no ensino de ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. Ilustrações: PEDRO, Rafael. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Rosiléia Santana. **ORISUN ATI AWON AYIE ATI AWON ARÁYÉ: a cosmogonia iorubá como uma proposta didática para a explicação da origem do mundo e da vida no Ensino de História do 6º ano** (Dissertação em Ensino, Filosofia e

História das Ciências). Salvador:
UFBA/UEFS, 2017.

ZUCCHI, Bianca Barbagallo. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental:** teoria, conceitos e uso de fontes. São Paulo: Edições SM, 2012.