



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE
-PPGELS**

QUILMA DE SOUZA SILVA RODRIGUES

**VICISSITUDES DO ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA:
POTÊNCIA DA PERSPECTIVA DE ENSINO DECOLONIAL E AS
CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS DE
SAMBAÍBA**

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr.^ª Sidnay Fernandes dos Santos Silva

Caetité – Bahia

2023

QUILMA DE SOUZA SILVA RODRIGUES

**VICISSITUDES DO ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-
BRASILEIRA: POTÊNCIA DA PERSPECTIVA DE ENSINO DECOLONIAL NAS
CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS DE
SAMBAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI/Caetité, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Sidnay Fernandes dos Santos

Caetité – Bahia

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

R696v

Rodrigues, Quilma de Souza Silva

Vicissitudes do ensino de História Africana e Afro-brasileira: potência da perspectiva de ensino decolonial nas constituições identitárias dos estudantes quilombolas de Sambaíba / Quilma de Souza Silva

Rodrigues. - Caetité, 2023.

55 fls : il.

Orientador(a): Profº Drº Sidnay Fernandes dos Santos.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI. 2023.

1.Historia Afro-brasileira - ensino. 2.Historia da África - ensino.
3.Educação decolonial.

CDD: 907



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE

FOLHA DE APROVAÇÃO

VICISSITUDES DO ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: POTÊNCIA DA PERSPECTIVA DE ENSINO DECOLONIAL E AS CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS DE SAMBAÍBA

QUILMA DE SOUZA SILVA RODRIGUES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSE FRANCISCO DOS SANTOS
Data: 08/01/2024 10:07:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Aprovada, em 15 de dezembro de 2023, com nota 10,0 .

Professor. Dr. José Francisco dos Santos
UFOB
Doutorado em História
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Professora Dra. Zoraide Portela da Silva Cunha
UNEB
Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa
Universidade de São Paulo

Documento assinado digitalmente
gov.br ZORAIDE PORTELA SILVA
Data: 29/01/2024 13:35:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Sidney Fernandes dos Santos Silva
Professora.Dra. Sidney Fernandes dos Santos Silva
UNEB
Doutora em Linguística
Universidade Federal de São Carlos

RESUMO

A pesquisa empreendida consiste em analisar em que medida o Ensino de História no Núcleo Escolar Limeira (Igaporã-Ba) aborda a história africana e afro-brasileira e produzir um Guia didático com propostas de atividades para uma prática escolar decolonial e antirracista. A investigação justifica-se em face à atual realidade do país, em momentos de polarizações políticas e ideológicas e de racismo estrutural que tem sido materializado no ódio dirigido à população negra. O conhecimento histórico é de fato relevante para contrapor a visões preconceituosas e excludentes de modo a promover outras narrativas com olhar mais comprometido com a ética. Assim, a escolha metodológica está ancorada na abordagem qualitativa com fundamento na proposta da pesquisa-ação. Logo, o estudo se desenvolve com a indispensável colaboração dos professores, estudantes, da coordenadora pedagógica da instituição e alguns moradores das comunidades e da região. No ínterim desta proposta de pesquisa, torna-se crucial analisar a decolonialidade no currículo escolar brasileiro, tendo em vista a legislação e normativas que regulamentam a obrigatoriedade da abordagem histórico-cultural africana e afro-brasileiras. Por meio de um movimento de escuta, os participantes da pesquisa selecionaram sequências didáticas dentre as opções de produtos educacionais sugeridas para melhor contribuir no seu desempenho na sala de aula. Espera-se que a produção do Guia Didático: história africana e afro-brasileira na sala de aula, composto por sequências didáticas, promova a articulação de práticas de um ensino decolonial à valorização da comunidade enquanto remanescente quilombola, cujo conhecimento histórico contribua para o empoderamento étnico dos estudantes.

Palavras-chave: Decolonialidade; Ensino de História; Identidade Negra.

ABSTRACT

The research undertaken consists of analyzing the extent to which History Teaching at Núcleo Escolar Limeira (Igaporã-Ba) addresses African and Afro-Brazilian history and produces a teaching guide with proposed activities for a decolonial and anti-racist school practice. The investigation is justified in view of the current reality of the country, in moments of political and ideological polarization and structural racism that has been materialized in hatred directed at the black population. Historical knowledge is in fact relevant to counter prejudiced and exclusionary views in order to promote other narratives with a view more committed to ethics. Thus, the methodological choice is anchored in the qualitative approach based on the action research proposal. Therefore, the study is developed with the indispensable collaboration of teachers, students, the institution's pedagogical coordinator and some residents of the communities and the region. In the meantime of this research proposal, it is crucial to analyze decoloniality in the Brazilian school curriculum, taking into account the legislation and regulations that regulate the mandatory African and Afro-Brazilian historical-cultural approach. Through a listening movement, research participants selected didactic sequences among the educational product options suggested to better contribute to their performance in the classroom. It is expected that the production of the Didactic Guide: African and Afro-Brazilian history in the classroom, composed of didactic sequences, will promote the articulation of practices of decolonial teaching to the valorization of the community as a quilombola remnant, whose historical knowledge contributes to empowerment ethnic background of students.

Keywords: Decoloniality; Teaching History; Black Identity.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01	Fotografia da frente do Núcleo Escolar de Limeira.....	37
Fotografia 02	Vista aérea do Povoado	38
Fotografia 03	Pastas organizadas para envio e devolutivas do ensino remoto	41
Fotografia 04	Reunião de AC com os educadores.....	43

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividade Complementar
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID-19	Coronavírus disease 2019
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PD	Produto Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGELS	Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade
SD	Sequência Didática
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UE	Unidade Escolar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
OBJETIVOS	13
Objetivo Geral	13
Objetivos Específicos.....	13
CAPÍTULO 1 – DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	14
CAPÍTULO 2 – CONHECIMENTO DOS QUILOMBOS E AS INFLUÊNCIAS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA	19
2.1 Apontamentos sobre a historiografia dos quilombos: um conceito que empodera....	19
2.2 A resistência simbólica dos mocambos contra a devastação do colonialismo	21
2.3 Aspectos identitários e conhecimento dos quilombos: entre trocas e ressignificações..	23
CAPÍTULO 3 - TERCENDO CAMINHOS: ENSINO DE HISTÓRIA E A DECOLONIALIDADE	25
3.1 Currículos e Ensino de História na Educação Básica.....	28
CAPÍTULO 4 - CONFIGURAÇÕES METODOLÓGICAS, APRESENTAÇÃO DO PRODUTO E ANÁLISE DE DADOS	31
4.1 Reflexões sobre os dados.....	36
4.2 A construção do produto educacional: Guia didático: história africana e afro- brasileira na sala de aula.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45
APÊNDICES	47
ANEXOS I	50

Aos meus avós, Lindolfo e Jeni (*in memoriam*) e a Justino e Germina por terem me
dado os primeiros exemplos de resistência.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, por me atrair com seus laços de amor e tornar possível os sonhos mais desafiadores que ousou buscar.

À minha maravilhosa família, pelo entusiasmo e apoio. A minha mãe Maria Aparecida, pelo suporte impagável. Ao meu pai Ariston, pelo imenso desejo de me ver alcançar novas conquistas. Ao meu querido esposo Vandilson, pelo amor e zelo. À minha amada filha Sarah, por promover novos sentidos à minha existência. Às minhas irmãs Bianca, Naira e Walquiria pelo estímulo. A Luiza e Ana Clara pela prontidão e boa vontade. Às minhas sobrinhas Maria Fernanda e Ellen, pela animação contagiante.

À Sidney Fernandes, minha querida orientadora, pelo acolhimento, pela palavras firmes e gentis, pelo competente suporte e generosa orientação, a qual se materializa neste trabalho.

À Nalva e Thaise, por estarem sempre dispostas a participarem do estudo. Aos colegas de profissão do Núcleo Escolar da Limeira que, assim como eu, acreditam na Educação. Aos estudantes, pela confiança.

Aos amigos Adriana, Marta, Celma, Marleu, Lindaura e muitos outros que tornam essa vida mais confortável.

Aos membros da banca examinadora, José Francisco dos Santos e Zoraide Portela Silva, por terem aceitado dedicar parte de seu tempo para nos apoiar nesta pesquisa.

Aos professores do PPGELS, pela incrível competência e esforço em tempos de pandemia

INTRODUÇÃO

Costuma-se afirmar que imagens do passado são reveladoras, creio que não apenas por compor as memórias mais ternas da vida de um indivíduo, mas pelo que elas significaram ainda representam no tempo presente. Descobri o poder da palavra na infância, a partir do espaço escolar, quando aprendi a decifrar as primeiras letras. Isso teve uma importância grandiosa por meu pai ser analfabeto e encorajar-me na busca pelo conhecimento que as conjunturas da vida não lhe permitiram alcançar. O espaço escolar foi o cenário de grande parte das minhas vivências e a história de vida da minha mãe, Maria Aparecida de Souza Silva, contribuiu nesse processo.

No início da década de 90, minha mãe Cida, passou a integrar a equipe de limpeza na creche Casinha Feliz do município de Igarorã, antigo Bonito. Nesse contexto, sempre me levava com ela para o trabalho de modo que comecei os estudos nessa mesma instituição, acompanhando-a no turno oposto ao que eu estudava. As salas de aulas, os pátios, corredores, nos contatos com colegas, professores e diretores relações foram estabelecidas, as quais marcaram nossas jornadas. Mudei de escola, minha mãe também passou por mudanças de instituições de trabalho e sempre tive a oportunidade de estar junto a ela. As lousas, o giz branco e colorido, o apagador e, principalmente, o pó de giz branco, contrastava com a minha cor negra da pele que muitos naqueles ambientes denominavam-na de moreninha.

O meio escolar foi um dos primeiros ambientes que lembro de ter vivido episódios de racismo. Recordo que me encontrava com *a menina de olhos verdes*, alguns anos mais jovem do que eu, e quando eu sempre insistia em brincar e interagir com ela, a resposta dela sempre era a rejeição. O interessante é que só mais tarde descobri que toda aquela aversão não estava ligada apenas à falta de empatia, mas ao racismo que as crianças podem aprender desde cedo. Este fato talvez não tenha ficado marcado apenas pelo desprezo sofrido e sim pela dificuldade de compreender os motivos que o sustentava.

A própria descoberta da minha negritude ocorreu de modo processual, despontando por volta da adolescência, a partir da diferença. Ser filha de um pai negro em mãe branca pode, na conjuntura do racismo estrutural desta sociedade, ter influenciado para o reconhecimento tardio do *ser negra*. Nas relações familiares, com duas irmãs mais

velhas (eram filhas do segundo casamento da minha mãe), identifiquei os contrastes na tonalidade da pele e principalmente as diferentes texturas dos cabelos. Portanto, desperta-se, neste momento, a questão da corporeidade; nas falas cotidianas de parentes marcadas por meio de comparações físicas, do cabelo trançado que me pertencia, também encontrava

limitações por “não poder” soltá-lo.

As palavras aqui entram em cena, pelas suas ausências, o termo negro/nego e negra/nega encontravam resistência, o presente silenciamento dos adultos que estavam aomeu redor, inclusive das professoras deveriam utilizar-se destas para tratar da negritude com afirmações positivas e não o faziam. É fácil compreender que cresci numa sociedade na qual chamar alguém de negro era xingamento, impressiona que ainda hoje existem pessoas que são inseguras para pronunciar o termo. Entretanto, quais as implicações dessas ausências na constituição da identidade étnica? Poderia indagar a influência disso na adolescência, na fase em que meus traços fenotípicos eram transformados em objeto de ofensa nos discursos que fizeram parte dos diversos episódios de racismos que sofri.

Nesse contexto, no Ensino Fundamental, o prazer pela leitura trouxe à tona a consciência do fato de que uma menina negra poderia realizar os mais variados sonhos trilhando o caminho do conhecimento. Os estudos passaram a ser o passaporte que me permitiria cruzar as fronteiras até então nunca antes ultrapassadas pelas minhas avós, tias, irmãs e mãe. A perseverança e o esforço sempre tiveram que ser maiores, uma vez que a desigualdade racial e social transforma o percurso em terreno mais escabroso. As tardes de horas bem gastas em pesquisas solicitadas pelos professores na biblioteca pública do município instigaram o apreço pela investigação e conseqüentemente a conexão com o registro e a descoberta.

O interesse pelas disciplinas da Área de Humanas, que se aflorou ainda na Educação Básica, repercutiu na escolha do curso no ensino superior. Ao iniciar o curso em Licenciatura em História, fui a primeira mulher negra da família (materna e paterna) a adentrar a Universidade. História, originalmente do grego traz como significado o sentido de pesquisa, ou seja, atrelando o termo ao ato de conduzir uma investigação, assim

Pesquisa é ato ou efeito de pesquisar; indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade, investigação, inquirição; investigação e estudo, minudentes e sistemáticos, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento (FERREIRA, 1987).

Dessa forma, o ser pesquisadora e professora começa a apontar caminhos possíveis para além da realização profissional, mas também demonstram determinantes em outras esferas da vida. Os conhecimentos dessa ciência encorajaram-me a sonhar com as transformações que a educação pode trazer para os indivíduos. Mudanças para além da ascensão social e melhores condições financeiras, pois desafia a busca pela constituição de um olhar crítico sobre si mesmo e a sociedade da qual se faz parte. A própria concepção de sujeito histórico prefigurou o desejo de compartilhar as informações com aqueles que ainda não tinham acesso a determinados

saberes, iniciava-se o percurso para fazer docente. Nem todos possuem o privilégio de escolher sua profissão, quando descobri que ensinar é uma oportunidade de colaborar com a vida de outras pessoas, foi um verdadeiro achado.

Já na prática docente, observei os desafios da escola pública, as dificuldades dos jovens frente às desigualdades econômicas e de oportunidades. Tornaram perceptíveis as tensões raciais, o descaso e a exclusão de alunos negros. A experiência docente em sala de aula permite identificar os desafios que recaem sobre o professor quanto ao fato e modo de abordar determinados conteúdos e temáticas. Compreender a existência de entraves que necessitam ser conhecidos a fundo e encarados é o primeiro passo. Assim, quando se trata de questões étnicas, sobretudo no campo das disciplinas de Ciências Humanas, afloram reflexões e circunstâncias que provocam o professor.

É importante destacar que, nas vivências na sala de aula de uma escola pública da Rede Estadual da Bahia, emergiram momentos nos quais foram perceptíveis as limitações para tratar de temas como o racismo e identidade étnica. Ocorreu uma circunstância em uma turma do segundo Ensino médio, na aula de História, fomentávamos uma discussão sobre beleza da mulher e os estudantes sentiram à vontade para opinar, até que um jovem manifestou sua opinião afirmando que as mulheres brancas eram mais bonitas que as negras. No momento do lanche, tempo depois daquela aula, uma das alunas negras que presenciou tal episódio se envolveu numa briga com outra estudante branca. Teria tais acontecimentos alguma relação?

É possível lançar nesse debate, os reflexos do racismo sistêmico, construído historicamente pelo processo de exploração dos povos negros interferem cotidianamente na realidade dos seus descendentes. Ao observar a complexidade da autoaceitação, a imposição de um padrão de beleza para as mulheres, importantes discussões apontam para a compreensão desse quadro, como a pesquisadora Giovana Xavier (2012), uma vez que a autora procura compreender as representações femininas por meio das propagandas de produtos que visavam o clareamento da pele e o crescimento capilar, de modo que no ramo dos cosméticos, tais propagandas eram veiculadas pela imprensa afro-americana em algumas cidades nos EUA, entre os anos 1890 e 1930. Torna-se pertinente, pensar que o episódio acima narrado está inserido num contexto mais amplo, não sendo parte de questões individuais ou casos isolados. Isso fica evidente, quando XAVIER destaca as relações entre a cosmetologia e a imprensa negra na medida que ambas colaboraram para a formação de padrões de beleza negra “aceitáveis”. A exemplo disso afirma que,

Apesar de não ter sido possível chegar ao momento exato do surgimento de uma cosmética negra, boa parte dos jornais afro-americanos do Oitocentos que conhecemos eram povoados de ofertas de *bleachings* (nome usual dado aos produtos de clareamento) para o rosto, o pescoço, o colo e as mãos das mulheres de cor. Pode-se falar que esses 179 comerciais são um momento chave na história da formação da *skin culture* mulata, que, entre os anos 1900 e 1920, terá seu ápice. Entendida como um “sistema de valores” e linguagem mantido por uma economia da cor que apresentava o clareamento artificial como mecanismo de produção de novas negras, a culminância dessa *skin culture* será o que Ronald Hall definiu como a “síndrome do *bleaching*”. Também presente em países como as Filipinas, a África do Sul, a Nigéria e o Senegal, tal síndrome pode ser definida como o “uso sistemático de químicas para iluminar a pele escura” em busca de reconhecimento social frente à “dominação cultural” branca (XAVIER, 2012, p. 178-179).

O mecanismo de desvalorização das mulheres, baseados na escalada do cor, é desenvolvido também no Brasil, na maioria das vezes manifestado de modo sutil, não surpreenderá que, diante daquele cenário em que ocorreu uma fala racista na sala de aula, sendo mulher negra, fui pega de surpresa com aquelas afirmações, a experiência de ouvir, observar as reações das meninas que compunham a turma (entre elas claro meninas também negras), tornou-se nítido o quanto o ambiente escolar e todos os que o compõem: professores, alunos e os demais funcionários carecem de conhecimento, formação, discussões e reflexões sobre este assunto. Não basta saber o que é racismo e saber como combatê-lo, é preciso pôr em prática todo esse conhecimento em situações que exigem o enfrentamento real.

Desse modo, trilhei o caminho do ensino aliado à pesquisa, no intuito de colaborar principalmente na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, numa concepção pedagógica crítica para um ensino antirracista. O Ensino de História pode ser um importante aliado para o enfrentamento de discursos racistas. Com a criação dos aparatos normativos, a exemplo da Lei 10.639/03 que determina o ensino de História afro-brasileira e africana de modo obrigatório nos currículos, amplia-se a possibilidade de impactar de fato o ensino-aprendizagem. Todavia, após a aprovação da referida lei, surge alguns impasses que apontam para as dificuldades na prática de exercer plenamente o que foi estabelecido juridicamente.

É oportuno indagar: Como os professores da Educação Básica abordam, no Ensino de História no Ensino Fundamental, os conhecimentos que dizem respeito às sociedades africanas e aos negros no Brasil, na perspectiva de uma educação transformadora que fortalece as minorias? De que forma o conhecimento histórico influencia a formação das identidades de estudantes de um Núcleo Escolar que recebe estudantes pertencentes a uma comunidade

quilombola específica? O surgimento destas questões não está vinculado apenas ao exercício da docência e aos desafios enfrentados neste campo, mas também na busca por uma educação antirracista. Dessarte, foi determinante para o interesse neste estudo o lugar de memória que a região rural onde se situa a instituição escolar selecionada, bem como o povoado de Sambaíba, ocupa e representa nas minhas experiências.

Nesse sentido, os caminhos de estrada de chão, nos finais de semanas, pelas férias escolares na casa da minha vó, quando sempre estava no povoado do Laçador, frequentemente ouvia falar do povo da Sambaíba. Admirava mesmo antes de conhecer a sua história, pude reconhecer as semelhanças que as vinculava a minha negritude. O próprio termo “povo” possui uma significação histórica importante para a concepção de pertencimento, que mais tarde percebo que vai além dos laços de parentescos ou de fronteiras territoriais demarcadas. Desse modo, com o passar dos anos, tive maior contato com os moradores, as referências sobre a ancestralidade, remanência o ser quilombola. Nessa conjuntura, localiza-se o Núcleo Escolar de Limeira, que atende crianças, jovens e adultos estudantes da referida região, além dos alunos de povoados próximos, como é o caso peculiar da comunidade quilombola de Sambaíba, mesmo sendo pertencente a Caetité, município vizinho. Portanto, como o desdobramento da pesquisa se mobiliza recortes da memória e inquietações próprias vivenciadas. Assim, no movimento de escuta, com intuito de desenvolver a pesquisa-ação, aponto a perspectiva, na qual o trabalho em curso colabore no processo de ensino-aprendizagem desses jovens da comunidade e no desempenho dos colegas professores no seu ofício.

Objetivo geral

Analisar em que medida o ensino de História no Núcleo Escolar Limeira (Igaporã) aborda a história africana e afro-brasileira e produzir um Guia Didático com propostas para uma prática escolar decolonial e antirracista.

Objetivos Específicos

- Discutir a decolonialidade no currículo escolar brasileiro, tendo em vista a legislação e normativas que regulamentam a obrigatoriedade da abordagem histórico-cultural africana e afro-brasileira.
- Compreender a concepção de quilombos e sua relação com a construção das identidades negras, com foco da constituição identitária dos estudantes quilombolas do Núcleo Escolar Limeira.
- Interpretar os discursos engendrados pelos professores do Núcleo Escolar de Limeira, considerando os modos como educadores da escola local têm lidado com os temas identidade negra e cultura afro-brasileira no cotidiano escolar.
- Produzir um Guia de Aprendizagem direcionado para docentes e estudantes com sequências didáticas que articulem práticas de um ensino decolonial à valorização da comunidade enquanto remanescente quilombola, cujo conhecimento histórico contribua para o empoderamento étnico.

CAPÍTULO 01

DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

“Viver sem história é ser uma ruína ou trazer consigo as raízes de outros. É renunciar à possibilidade de ser raiz para outros que vêm depois. LVII

A pretensão do presente capítulo consiste em formular reflexões sobre o Ensino de História e a aspiração de contemplar a História africana na Educação Básica, diante de desafios e ao mesmo tempo oportunidades de contribuir no desenvolvimento do conhecimento sobre o continente e a multiplicidade de seus povos. Em face à atual realidade brasileira, em tempos de polarizações políticas e ideológicas, enfrentamento de uma pandemia e o fenômeno do racismo estrutural ainda vigente, torna-se indispensável pensar como a escola possibilita as transformações e fomenta suporte aos estudantes que por ela passam numa conjuntura mais que desafiadora. É importante compreender que existem entraves e desafios para os educadores, especialmente os que atuam em escolas públicas que atendem estudantes de comunidades reconhecidas quilombolas, dessas referidas comunidades são fontes cruciais de conhecimento e ancestralidade, sendo assim berço de aprendizagem para cada sujeito que as compõe.

O Ensino de História no Brasil tem sofrido grande impacto com as alterações do Novo Ensino Médio¹, tendo em vista o fato de que as mudanças abrem espaço para redução das aulas da disciplina de História. Anteriormente à reforma, a carga horária anual era de oitocentas horas; mas, com a alteração, o total mínimo é de mil horas, portanto configurando três mil por todo o Ensino Médio. Requer, observar que o Novo Ensino Médio, que alterou a Base Comum Curricular (BNCC), admite flexibilização do que é ofertado para os estudantes da formação básica com a proposta dos itinerários formativos, isso não seria um problema, se, por exemplo, nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em que muitas escolas, para adequar o currículo às novas exigências, diminuiriam uma aula semanal tanto no componente curricular de História quanto no de Geografia. Diante disso, a falta do Ensino Fundamental é imprescindível para o ensino de História sobretudo para o trabalho de ensino de História Africana e Afro-Brasileira, nesse sentido, há necessidade de investimento e maior atenção.

¹ Alterado pela Lei nº 13.415/2017, proporcionou uma reformulação na etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, acrescentou mais tempo para efetivar a carga horária do tempo integral e implantou-se os itinerários formativos.

Posto isso, cabe sublinhar que, antes da reforma citada, a lei 10.639, aprovada no ano de 2003, impôs a obrigatoriedade do Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira. A implementação da referida Lei é resultado de importantes lutas do Movimento Negro no país. Ao observar a relevância do aparato normativo, nota-se que instituiu:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

A lei torna-se um importante marco no avanço em prol da transformação do currículo nacional, no sentido de reparar o histórico escravista; a Lei 10.639 se constitui enquanto ferramenta indispensável também para o enfrentamento do racismo estrutural². Entretanto, essa Lei só teria a sua função amplamente alcançada se, verdadeiramente, fosse posta em prática em todas as instituições escolares brasileiras tanto públicas quanto privadas, bem como nas diversas etapas desde a educação infantil às universidades e cursos de pós-graduação.

No entanto, após duas décadas de vigor da lei, diversos estudos têm demonstrado que ela não é aplicada de modo satisfatório e ainda há muito o que fazer para que de fato alcance os resultados almejados.

Os dados obtidos contribuem para compreender o difícil e complexo processo configurado pela passagem da implantação para a implementação da Lei n.º 10639/03 na esfera nacional. Destacam também a necessidade de uma compreensão mais profunda do seu caráter político e pedagógico e reforçam a necessária concretização das metas do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Além disso, dão visibilidade a um conjunto de práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas por educadores(as) brasileiros(as) e suas respectivas escolas – com contradições, limites e avanços – antes mesmo da sanção da Lei. Em algumas dessas práticas conta-se com educadores(as) comprometidos(as) com uma escola mais democrática, demonstrando a compreensão de que o direito à diversidade étnico-racial faz parte do direito à educação. Para tanto, veem a necessidade de desenvolvimento de práticas interdisciplinares – articuladas com a gestão da escola e do sistema, com a comunidade e com os movimentos sociais –, capazes de produzir avanços na aprendizagem dos(as) estudantes, sob o ponto de vista conceitual, além de uma postura ética diante do diverso e a construção de uma educação antirracista⁴. (GOMES, 2012 apud ARAÚJO, 2021, p. 291-292).

² Silvio de Almeida ao cunhar o conceito demonstra que a compreensão do racismo estrutural tem laços intimamente ligados ao racismo institucional, desse modo a estrutura social legítima padrões, formas de tratamento embasadas nas formas discriminatórias criadas a partir da distinção da raça. ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

Em suma, a Lei 10639/2003 é vital e sua aplicação indispensável, a experiência dos professores e estudantes de compartilharem conhecimento sobre a África não pode ser mais adiada. A partir das reflexões estabelecidas, é possível falar dos receios que permeiam o processo, no que tange o desenvolvimento e aplicabilidade do Ensino de História Africana e Afro-brasileira. Pode-se enveredar investigando, pela raiz dos dilemas que ainda desafiam a construção de uma historiografia africana, isso porque é necessário atentar para as barreiras que, por muito tempo, impediram a produção de conhecimento histórico sobre o continente. Conforme Barbosa:

Mas o que ocorre ao historiador, ou filósofo social, quando, olhando para o passado de outros povos e civilizações, não se pudesse encontrar neles a geneologia da modernidade européia-ocidental? Trata-se de uma questão pertinente. Hegel, por exemplo, foi premonitório neste ponto ao falar sobre o passado da África, que aqui interessa ressaltar. Dizia o filósofo alemão que, ao se analisar a história da África, não se poderia ali encontrar progressos e movimentos históricos. Sua conhecida conclusão, pois, considerou que a África não fazia parte da “história do mundo” (BARBOSA, 2008, p.48).

O ponto inicial é reconhecer que a historicidade dos povos africanos foi inescrupulosamente negada, a fim de que é cabível afirmar que a História enquanto ciência possui uma importante dívida com a África³. Outro ponto a considerar é que as narrativas existentes, tidas como verdades e difundidas por séculos, não foram as produzidas pelos próprios africanos. De sorte que não trouxeram as concepções e percepções dos habitantes do continente, assim, não foram levadas em conta as suas múltiplas experiências e perspectivas de mundo. Por outro lado, a visão eurocêntrica predominou na formação da História enquanto ciência. Nesse sentido como afirma BARBOSA (2008, p.47), “[...] o eurocentrismo deve ser entendido como uma forma de etnocentrismo singular, qualitativamente diferente de outras formas históricas. Isso porque ele é a expressão de uma dominação objetiva dos povos europeus ocidentais no mundo”. Observar estes elementos, portanto, é categórico para entender o percurso da historiografia sobre África e suas contradições.

É oportuno lembrar que, por muito tempo, os africanos não eram tidos como sujeitos históricos; de fato, não se acreditava na existência de uma História africana ou, pelo menos, esta não foi legitimada, portanto:

[...] a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de

³ GOMES, Nilma Lino (org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. 1. ed. -- Brasília: MEC; Unesco, 2012.421 p., il. - (Educação para todos; 36).

consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro. (Ki -Zerbo, 2010, p. 31).

Nessa conjuntura de abnegação da historicidade do continente africano e por consequência dos seus povos, ocorre a negação da potência do ser, ser que é e atua, que transforma o meio no qual está inserido e faz história. Esses fatores trouxeram profundas entranhas no desenvolvimento das produções historiográficas na perspectiva do povo africano. A partir da falta de reconhecimento da História da África, propiciou-se espaço para construção de um conhecimento histórico deturpado sobre os povos africanos, estruturado em conceitos racistas e estereótipos forjados.

Não é incomum encontrarmos nos autores europeus ou norte-americanos desse período expressões como “povos sem História”, “povos selvagens” ou “povos infantis”. Subjacente a esses lugares comuns perpassa a habitual oposição entre o “selvagem” e o “colonizador”, entre a “civilização” e a “barbárie”, o continente africano sendo encarado como um “fardo do homem branco”. Para compreendermos as condições que explicam tal tendência, deveremos lembrar que ela encontrou suporte em um discurso elaborado a partir das teorias do “racismo científico”, então amplamente aceitas nos meios acadêmicos. (MACEDO, 2008p. 15).

Nessa linha de reflexão, é importante ressaltar que os discursos racistas elaborados e amplamente divulgados, em sua maioria, originam-se com diretividade, comum objetivo a se alcançar, pois teve como principal intuito justificar ações sobre o território e sua gente, grande parte disso, constituem as ações violentas do colonialismo. O colonialismo passa a ser um divisor de águas para interpretação do ocidente a respeito da África. A própria produção historiográfica eurocêntrica, mais tarde, utiliza do marco do processo colonizador para demarcar e desenvolver suas narrativas enviesadas. Assim, é notável que todo esse processo gerou efeitos que até os dias atuais repercutem na trajetória do Ensino de História africana e, conseqüentemente, de História Afro-brasileira, impactando a forma como eles são encarrados.

Ao observar as linhas que delinham a historiografia africana, é possível identificar os seguintes contornos: (i) a historiografia racista, baseada em grande parte nos relatos de viajantes, nos quais o continente Africano era um lugar habitado por elementos grotescos e selvagens que desconheciam qualquer forma de organização social e histórica; (ii) a historiografia colonial, elaborada por pesquisadores europeus, na qual permanece a negação da história das sociedades africanas, e, por consequência as narrativas históricas são construídas a partir das realizações dos conquistadores. Cabe, contudo, salientar que, paralelamente a esta corrente da historiografia, um grupo de pesquisadores ocidentais das ciências humanas (antropólogos, geógrafos, linguistas e historiadores) produziram trabalhos acadêmicos sobre o continente africano, nos quais procuram se distanciar do modelo colonial de produção historiográfica, ao buscar compreender as sociedades africanas a partir de suas próprias dinâmicas; (iii) por último, porém não menos importante, a nova historiografia africana, que emerge sob

campo de tensões políticas, sociais e econômicas, geradas pelo fim da Segunda Guerra Mundial e pelos movimentos nacionalistas de libertação. (DIALLO, LIMA, 2020, p. 267).

As consequências produzidas pelos elementos mencionados acima refletem no modo como ainda é compreendido o conhecimento histórico sobre a África. Ele é marcado por receios e por idas e vindas nas práticas pedagógicas caracterizadas pelo sentimento de insegurança por parte de muitos docentes e coordenadores pedagógicos nas escolas públicas brasileiras. As recepções das propostas de trabalhar temáticas com foco nas questões étnico-raciais nem sempre são satisfatórias.

À vista disso, é importante salientar que os desafios, em sua maioria, não se apresentam explicitamente. Ao prescrutar discursos e ações no campo do ensino, entende-se que, em grande parte, despreparo, tensões e hesitações sobrevivem nas tessituras do cotidiano dos indivíduos e no seu relacionar consigo e com o mundo. Por conseguinte, interferem na escolha de qual tipo de conhecimento será produzido, em qual história será contada, para quais povos será dada mais ênfase e, ainda, sobre quais sujeitos poderão ser considerados históricos, sendo assim:

Os dados obtidos contribuem para compreender o difícil e complexo processo configurado pela passagem da implantação para a implementação da Lei n.º 10639/03 na esfera nacional. Destacam também a necessidade de uma compreensão mais profunda do seu caráter político e pedagógico e reforçam a necessária concretização das metas do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana. Além disso, dão visibilidade a um conjunto de práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas por educadores(as) brasileiros(as) e suas respectivas escolas – com contradições, limites e avanços – antes mesmo da sanção da Lei. Em algumas dessas práticas conta-se com educadores(as) comprometidos(as) com uma escola mais democrática, demonstrando a compreensão de que o direito à diversidade étnico-racial faz parte do direito à educação. Para tanto, veem a necessidade de desenvolvimento de práticas interdisciplinares – articuladas com a gestão da escola e do sistema, com a comunidade e com os movimentos sociais –, capazes de produzir avanços na aprendizagem dos(as) estudantes, sob o ponto de vista conceitual, além de uma postura ética diante do diverso e a construção de uma educação antirracista. (DIALLO, LIMA, 2020, p. 291-292).

É possível afirmar que são esses os gargalos que impedem que o processo de ensino-aprendizagem ocorra plenamente. E porque não dizer que, quando identificados estes gargalos, existe, ainda, a dificuldade de elaborar estratégias para rompê-los. Por isso, quando se discute sobre os desafios de realmente empreender um ensino de História da África e Afro-brasileira, mesmo com o estabelecimento de aparatos normativos que obriga a prática do ensino como a Lei 10.639, percebe-se poucos avanços e a grande necessidade de engendrar debates e propor alternativas exequíveis para transformação deste quadro.

CAPÍTULO 02

CONHECIMENTO DOS QUILOMBOS E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE

2.1 Apontamentos sobre a historiografia dos quilombos: um conceito que empodera

A historiografia por muito tempo não considerou a importância das narrativas sobre quilombos; desenvolver reflexões que observem a relevância de novas leituras e abordagens na perspectiva decolonial possibilita o aprofundamento nos estudos no campo do ensino, permeando pelo terreno das identidades negras. Neste capítulo, apresentar-se-ão reflexões sobre a importância da história dos quilombos, bem como sobre a concepção de quilombo a partir de diálogos, com estudos de pesquisadores como NASCIMENTO, MUNANGA, MOURA, SCHWARCZ e STARLING que permitem realizar reflexões a respeito da historiografia dos quilombos de modo que, se possa analisar a contribuição dessas produções para a constituição das identidades negras. O conhecimento histórico, portanto, torna-se crucial para a compreensão das temáticas abordadas de maneira que se buscará um contraponto com as visões mais atuais sobre as questões apresentadas. Cabe pensar também as relações da disciplina História e a questão das identidades negras, os desafios e conquistas vivenciadas no cotidiano escolar.

Nos últimos anos, foi perceptível o crescimento das pesquisas sobre quilombos, negritude e identidades negras nos centros acadêmicos, mesmo que insuficientes para a importância e as dimensões dessas temáticas, visto que ainda há muito para ser debatido a respeito. Analisar e descortinar os diversos quilombos ou mucambos que se espalharam por diferentes áreas do território brasileiro, desde sua organização, os sujeitos que o formavam, suas visões de mundo, pode ser o ponto de partida para novos estudos que possam se debruçar no processo da diáspora que é de fato indispensável para que se possa compreender de modo aprofundado a relevância e as conexões da mesma na construção da história afro-brasileira.

Outro fato que vale observar é sobre as carências de fontes históricas para além das tradicionalmente escritas por punhos brancos e, portanto, na maioria das vezes, dos senhores escravocratas ou pessoas coniventes com estes.

Ao falar sobre quilombo é preciso observar como ele foi gestado historicamente a partir

dos desafios impostos pela diáspora que levou milhares de africanos e seus descendentes a forjar outra alternativa a qual pudesse ter o mínimo de liberdade, autonomia e a busca por um viver em comunidade. Quais noções são trazidas como o termo quilombo? E qual as possibilidades de significação e alcance da palavra? Indispensável pesquisadora sobre o assunto, Beatriz Nascimento, vem sendo reconhecida, apesar de tardiamente, pela enorme contribuição em torno da temática. Ela afirma que:

Quilombo é uma história. Essa palavra tem uma história. Também tem uma tipologia de acordo com a região e de acordo com a época, o tempo. Sua relação com o seu território. É importante ver que, hoje, o quilombo traz pra gente não mais o território geográfico, mas o território a nível (sic) duma simbologia. Nós somos homens. Nós temos direitos ao território, à terra. Várias e várias partes da minha história contam que eu tenho direito ao espaço que ocupo na nação. E é isso que Palmares vem revelando nesse momento. Eu tenho a direito ao espaço que ocupo dentro desse sistema, dentro dessa nação, dentro desse nicho geográfico, dessa serra e Pernambuco. A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou. (NASCIMENTO, 1989 apud RATTTS, 2006, p. 59).

Uma amplitude ao conceito do que pode ser atribuído ao quilombo revela que o território é um dos elementos imprescindíveis no dinâmico processo que resulta nas construções identitárias, mas também ele ultrapassa as demarcações físicas atuando no ambiente das representações, na subjetividade e noções de pertencimento de um grupo ou comunidade. Problematizar a construção social da identidade quilombola a partir da ancestralidade dos ajuntamentos quilombolas requer considerar os sujeitos que se localizam unidos territorialmente ligados pelo imaginário, pelas práticas religiosas e hábitos cotidianos legitimados ao logo de sua existência. Quilombo, portanto, como deve ser entendido enquanto espaço sociocultural de reafirmação da identidade negra que incide numa estrutura de pertencimento, que não necessariamente precisa ser demarcada pela localização geográfica dos sujeitos.

O corpo é também pontuado de significados. É o corpo que ocupa os espaços e deles se apropria. Um lugar ou uma manifestação de maioria negra é “um lugar de negros” ou “uma festa de negros”. Não constituem apenas encontros corporais. Trata-se de reencontros de uma imagem com outras imagens no espelho: com negros, com brancos, com pessoas de outras cores e compleições físicas e com outras histórias. (NASCIMENTO, 1989 apud RATTTS, 2006, p. 68)

A noção de espaço intercruzando com a questão da identidade, de fato ser reconhecido e reconhece-se, transpor os espaços físicos, dito de outra maneira, demonstra a junção de experiências. Pode-se apontar que, sobretudo, na diáspora houve o encontro de diversos indivíduos advindos de diferentes partes do continente africano e que eram realocados pelas

distantes províncias do Brasil colonial, o que, contudo, não impediu associações e ajuntamentos mobilizados por meio do ideal de liberdade.

Por tudo isto o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior auto-afirmação étnica e nacional. O fato de ter existido como brecha no sistema em que negros estavam moralmente submetidos projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço à identidade cultural. (NASCIMENTO, 1985 apud RATTIS, 2006, p. 125).

A historiografia oficial por muito tempo não considerou a importância histórica dos quilombos, muito menos a compreensão africana do mundo. Em contrapartida, NASCIMENTO (1985) compreendeu que, no processo diaspórico, desenvolveu-se a continuidade histórica que entrelaça a história do continente com a trajetória das Américas e, ao mesmo tempo, com a história global.

2.2 A resistência simbólica dos mocambos contra a devastação do colonialismo

Como forma de resistência ao processo escravocrata vigente nas Américas, os quilombos foram peças-chave para a sobrevivência do povo negro. Primeiro, no sentido que sobreviver significou garantir a existência de não ter suas vidas ceifadas no trabalho compulsório e exaustivo, na vida precária das senzalas, nos ambientes domésticos, some-se a isso, o fato de estarem lançadas a sorte dos castigos e as conveniências dos senhores. No segundo sentido, a sobrevivência do povo negro está demarcada a partir da conservação as suas práticas, valores, conhecimento e cosmogonia, neste caso considera-se todo arcabouço cultural que resistiu por séculos de pressões e tentativas destruição.

A história dos quilombos aponta a importância desta modalidade de resistência, observada como crucial para o desenvolvimento da identidade afro-brasileira, acrescenta-se ainda que o ato de aquilombar-se proporcionou mesmo que de modo peculiar a reumanização das pessoas e grupos que foram escravizados. Compreender e refletir a respeito das origens e dos processos de organização dos quilombos torna-se primordial,

Os bantos, os primeiros a chegar, deram o primeiro exemplo de resistência à escravidão na reconstrução do modelo africano de “quilombo”, importado da área geográfico-cultural Congo-Angola. Os escravizados foragidos das fazendas se agruparam em áreas não ocupadas e de difícil acesso, organizando ali novas sociedades que apelidaram de quilombos. De origem da língua umbundu de Angola, “quilombo” é um aportuguesamento da palavra kilombo, cujo conteúdo remete a uma instituição sociopolítica e militar que resulta de longa história envolvendo regiões dos povos lunda, ovimbundu, mbundu, luba, kongo e imbangala ou jaga, cujos territórios se

situam hoje nas repúblicas de Angola e dos dois Congo. É uma história de conflitos pelo poder, de cisão dos grupos, de migrações em busca de novos territórios e de alianças políticas entre grupos alheios. (MUNANGA, 2012, p. 92-93).

No processo de nascimento, o quilombo já representou subversão ao sistema repressivo vigente, demonstrou alternativa estratégica, foi pensado e produzido enquanto lugar de viver livre, espaço além disso de defesa, mais que simplesmente um esconderijo de fugitivos. Elaborado e, cada vez mais, aprimorado, o espaço físico e também simbólico dos agrupamentos quilombolas ultrapassam o lugar de refúgio, mas provoca outras instâncias da vida, engendra a possibilidade de viver livre e ser humano, rompendo com o processo de coisificação imposto para cada sujeito escravizado.

O quilombo significou uma alternativa concreta à ordem escravista – e, por isso, tornou-se um problema real e bastante amedrontador para a sociedade colonial e para as autoridades, que precisavam combatê-lo de modo sistemático. Mas, ao mesmo tempo, o quilombo era parte da sociedade que o reprimia, em função dos diversos vínculos que tinha com os diferentes setores desta. Tais vínculos, de natureza muito variada, incluíam a criação de toda sorte de relações comerciais com as populações vizinhas, a formação de redes mais ou menos complexas para obtenção de informações e, como não poderia deixar de ser, o cultivo de um sem-número de laços afetivos e amorosos que se entrecruzam nas periferias urbanas e nas fazendas (SCHWARCZ, STARLING, 2018, p. 99).

É notável que, devido ao seu grande potencial, os também chamados mocambos tornaram ameaçadores para os proprietários de escravos e para a sociedade da época na qual a escravidão vigorava. Não somente no Brasil, mas como por todas as Américas por onde o escravismo violentamente se alastrou enquanto negócio lucrativo.

O Ensino de História necessita considerar esse modo de lidar com a historiografia dos quilombos de modo que se vincule à vertente da decolonialidade. Apesar de prever-se inúmeros desafios, uma vez que ela propõe novas formulações de conhecimento, narrativas, ações e rompimento com as visões de mundo estabelecidas a partir dos regimes coloniais de modo a confrontá-las. Conforme Clovis Moura:

[...] como unidade produtiva, o quilombo desenvolvia, internamente, uma série de atividades para se manter e alimentar sua população. Tinha seu setor artesanal, que se desenvolvia constantemente, metalurgia, tecelagem; finalmente, organizava-se internamente para seguir, em caso de isolamento ou de guerra, manter-se sem grandes crises internas de produção. Essa dupla atividade do quilombo – de um lado, mantendo intercâmbio com outras unidades populacionais e produtivas e, de outro, desenvolvendo sua própria economia interna – permitiu-lhe possibilidades de sobrevivência na sociedade escravista que o perseguia (MOURA, 2021, p.37).

É válido considerar tais concepções e dialogar com as práticas pedagógicas na sala de aula. Compreende-se as grandes contribuições que podem ser fomentadas com a decolonialidade. Portanto, olhar para as questões identitárias é perscrutar também os territórios

físicos e simbólicos nos quais os sujeitos históricos estão inseridos. Valorizar a ancestralidade dos quilombos, bem como as relações estabelecidas com os remanescentes das comunidades quilombolas possibilita compreender as influências da mesma nas identidades em formação.

2.3 Aspectos identitários e conhecimento dos quilombos: entre trocas e ressignificações

O processo de formação identitária é composto por múltiplos fatores, que vão desde o nascimento, aquisição de hábitos, costumes, as vivências, e o pertencimento a os grupos cujos os sujeitos históricos e sociais possuem características comuns se não mais próximas. À vista disso, se observa que eles incidem a demarcação de espaços simbólicos. As experiências individuais também são categóricas e permitem o reconhecimento das distinções pessoais. Segundo Stuart Haal:

[...]as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente construída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriças, sem diferenciação interna (HALL ,2000, p. 109).

Ciente disso, a escola se enquadra no que HALL denomina de locais institucionais, se entende que as identidades também são constituídas a partir das vivências no cotidiano da escola, desse modo, a identidade negra pode ser influenciada fortemente pelo conhecimento que é ofertando ao estudante, sobretudo a forma que o objeto de conhecimento lhe é apresentado. Indiscutivelmente, oferecer o conhecimento que aborde africanidade e negritude de forma que explicita a partir das origens da humanidade a importância da África e de seus povos até os dias atuais. As abordagens nessa linha de pensamento proporcionariam um rompimento dos traços deixados pelos estereótipos historicamente forjados sobre a população negra. Ao mesmo tempo que surge o espaço para a reconstrução de outras formas de estudar e compreender a história africana e conseqüentemente a brasileira. Conforme, GOMES:

Pensar a relação entre Educação e identidade negra nos desafia a construir, juntos, uma pedagogia da diversidade. Além de nos aproximarmos do universo simbólico e material que é a cultura, somos desafiados a encarar as questões políticas. Torna-se imprescindível afirmar que, durante anos, a sociedade brasileira e a escola distorceram e ocultaram a real participação do negro na produção histórica, econômica e cultural do Brasil, e, sobretudo, questionar os motivos de tal distorção e de tal ocultamento. (GOMES, 2002, P43)

A identidade étnica, que confere o reconhecimento da negritude e do pertencimento ao grupo, desse modo é marcada historicamente por discriminações, visto que,

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente tal processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2003, p.171).

Portanto, percebe-se que os processos que resultam nas formações identitárias são construídos ao longo do tempo, de maneira que compreende diversos aspectos, ações, vivências e elaborações, assim, nesse campo não é possível excluir as experiências afetivas e os conhecimentos que no decorrer da vida são incorporados pelos sujeitos.

CAPÍTULO 03

CONHECIMENTO DOS QUILOMBOS E AS INFLUÊNCIAS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Ao associar o Ensino de História à vertente da decolonialidade, prever-se inúmeros desafios, uma vez que tal perspectiva propõe novas formulações de conhecimento, narrativas, ações e rompimento com as visões de mundo estabelecidas a partir dos regimes coloniais, de modo a confrontá-las. É válido considerar tais concepções e dialogar com as práticas pedagógicas na sala de aula. No primeiro tópico, analisa-se a concepção de decolonialidade e os sentidos produzidos em situações de uso desse conceito e busca-se explicar o que o termo não confere no seu significado. No tópico seguinte, promove-se o diálogo com autores que se debruçaram sobre o tema. Com o terceiro tópico, almeja-se atrelar a proposta da decolonialidade ao Ensino de História na Educação Básica e assim analisar de que modo o Currículo de História pode ser decolonial e descolonizado.

Ao pensar grandes contribuições que podem ser fomentadas com a decolonialidade, a pesquisadora Nilma Lino Gomes discorre sobre: *“O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos”*. Nesse debate, observa-se a necessidade da emancipação

dos currículos brasileiros na educação básica e as significativas atuações do Movimento Negro no país, pode-se enfatizar o desafio da empreitada de descolonizar os currículos nas estruturas impostas em meio às disputas ideológicas e entraves de resistência. Diante disso, é preciso reconhecer as opressões e mazelas que a colonialidade produz e, antes de tudo, entendê-la conforme as proposições da autora.

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básicas e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos. (GOMES, 2018, p. 251).

A partir desse ponto de vista, ao entender que essas influências também atravessam o Ensino de História, torna-se imprescindível debater os impactos dos alcances da deconialidade no contínuo processo de formação dos estudantes, e além disso, voltar a atenção ao papel da disciplina de História nas produções de narrativas que reconheçam os diferentes povos e a diversidade das características socioculturais que os mesmos carregam. Entretanto, para implementar ações significativas neste contexto é preciso dizer que :

Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem. Portanto, a compreensão de que existe uma perspectiva negra decolonial brasileira significa reconhecer negros e negras como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimento válidos que não somente podem tencionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações. (GOMES, p, 2018).

Observa-se que não está posta uma tarefa fácil, porém necessária e inadiável, assim vale citar que a Lei 10.639 de 2003 foi um marco relevante ao garantir a obrigatoriedade do Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nos currículos etambém estabelecendo o dia 20 de novembro como data nacional para a celebração da consciência negra. Entretanto, esse aparato normativo, de longe foi o suficiente para o seucumprimento no cotidiano escolar da rede pública.

Nesse momento, é possível trazer os apontamentos do pesquisador Amilcar Pereira (2019) no trabalho: *Black lives matter nos currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transacional*. Nesta pesquisa, é notória a dimensão das lutas antirracistas para além do contexto nacional na educação brasileira, uma vez que o autorretrata a perspectiva histórica e as características dessas lutas na realidade norte- americana, pois,

essa luta não pode ser vista como restrita a um estado nacional, ao contrário, posto que encontramos em diversas fontes históricas muitas evidências de que movimentos da população negra, como valentes guerreiras, têm produzido diferentes estratégias de luta antirracista por educação e pela afirmação de sua humanidade ao longo da história. Essas ações e informações produzidas circulam, tornam-se referenciais e inspiram a continuidade, e também a transformação dessas lutas antirracistas pela diáspora (PEREIRA, 2019, p.126).

Apesar das realidades contrastantes dos Estados Unidos (EUA) e a produzida no Brasil, torna-se perceptível que alguns aspectos do processo de luta estão relacionados de maneira intrínseca. Com enfoque nos jornais da imprensa negra dos dois países, as análises demonstraram uma busca incessante, mesmo diante de resistências pois ocorreram significativas organizações, nas quais negras e negros identificaram no ensino uma possibilidade de rompimento da perpetuação do racismo e a oportunidade de acesso e valorização das populações negras.

Nos EUA, por sua vez, também a partir da década de 1970 e especialmente nos anos de 1980, encontram-se muitos esforços semelhantes, no sentido de incorporar as histórias das populações negras no ensino de História e na educação de maneira mais ampla. Um bom exemplo, no estado de Nova Iorque, é a reportagem do New York Amsterdam News, de 2 de julho de 1983, intitulada “É urgente o ensino da História negra em escolas públicas” [Urges teaching of Black history in public schools], na qual o senador estadual³⁸ William Boyland, um político negro que representava o distrito do Brooklyn, discutia o projeto de lei que apresentou no Senado Estadual de Nova Iorque autorizando “a Secretaria de Educação do Estado a incluir a História negra no currículo das escolas públicas” (PEREIRA, 2019, p. 137).

Ao falar de esforços semelhantes, como na citação acima, o autor confirma que no Brasil já havia uma busca constante pelo Movimento Negro Brasileiro (MNU) que inclusive influenciava as nações vizinhas na América Latina e nos Estados Unidos. A Educação aparece nessa conjuntura como elemento central para o enfrentamento do preconceito, violências e discriminação para com as pessoas negras. O conhecimento torna-se a esperança de mães e pais negros para o futuro dos seus descendentes por meio de constantes reivindicações por espaços e transformação no sistema de ensino.

Em contraponto à fragmentação e à negação imposta, precisamos ofertar um conhecimento sobre os povos africanos vindos para a América Latina, considerando as suas relações e vivências no continente africano, a partir de um aporte geográfico temporal e histórico que possibilite reconhecer traços desses povos na identidade latino-americana. Além da historicização sobre o tráfico negreiro, como era a vivência dos povos na África, a sua captura e vinda para América do Sul, é importante desenvolver uma discussão que aborde os aspectos que vão para além da figura de escravo, ampliando a abordagem mediante a história dos conhecimentos gerais dominados pelos povos africanos, a exemplo da metalurgia, das técnicas de agricultura e dos alimentos, os quais foram trazidos e contribuíram para o processo de desenvolvimento da América Latina. (SANTOS, ROCHA, 2020, p.82)

O próprio fato de se observar atualmente educadores negros e negras na busca de maior paridade nos currículos demonstra que essas ações são também importantes estratégias que procuram fortalecer o movimento antirracista. Não poderia ficar de fora dessa discussão a obra: “O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação” (GOMES, 2017), uma vez que se pode identificar a construção de desconhecimento pelo MNU, sobretudo no pensar que este é um grande formador de desconhecimento e, ao longo de sua existência, tem impactado de modo positivo as resistências ao racismo, à dominação e ao eurocentrismo na educação brasileira mesmo diante das desfavoráveis estruturas existentes.

[...] o Movimento Negro ocupa lugar central. Ele participa como o sujeito político que apresenta alternativas a esse processo de tensão, na tentativa de recodificar a emancipação sociorracial nos seus próprios moldes e não nos parâmetros de regulação. Essa alternativa pode ser vista em dois aspectos: a) quando o movimento destaca que a trajetória do negro no Brasil produz saberes, dentre eles, os políticos, identitários e estético-corpóreos; b) quando esse mesmo movimento socializa e destaca a presença do negro na história e atribui um significado político (e não exótico ou erótico) à corporeidade negra. Contra a regulação política e social que retira o negro do lugar da beleza e, no limite, da humanidade, o Movimento Negro constrói nacional e internacionalmente a expressão “ beleza negra”, politizando a estética (GOMES, 2017, p. 100).

Ao reportar a concepção do Movimento Negro de um modo mais abrangente, a autora compreende a colaboração crucial para as conquistas em prol do povo negro não apenas no âmbito educacional, mas também em outros seguimentos da sociedade brasileira. A descolonização do currículo fez e ainda faz parte dessas demandas, pois há muito que se debater e consolidar. Nessa perspectiva antirracista, Djamila Ribeiro salienta que:

Um ensino que valoriza as várias existências e referencia positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades (RIBEIRO, 2019, p.41-42).

Diante dessa reflexão cabe-se cogitar que o currículo da escola básica torna-se objeto de contestação, para as reivindicações que visam torná-lo mais equânime. Desse modo, o conhecimento histórico tem o potencial de contribuir para as referências identitárias e formação do imaginário a respeito de um povo e sua história. Quando a decolonialidade chegar aos currículos, existirá a possibilidade de ampliação dos debates, formas de interpretação do mundo e construção de novos saberes.

3.1 Reflexões sobre o Ensino de História e os temas transversais

Quando se trata a respeito das relações da Educação, Ensino de História e história africana e afro-brasileira é imprescindível analisar as contribuições do Ensino de História, os diálogos com os temas transversais que podem ser estabelecidos nos Currículos da Educação Básica do país. O Ensino de História, torna-se indispensável para a perspectiva da educação antirracista, por isso, com base nas Orientações curriculares do Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias, documento, no qual foi elaborado pelo Ministério da educação observa-se múltiplas possibilidades. Portanto expor-se-á exemplos e possibilidade para o professor de História implementar na sua prática pedagógica.

Numa postura político-pedagógica coerente e democrática, o ensino de História que tenha comprometimento firmado com a educação antirracista é capaz de promover importantes impactos na construção do conhecimento dos estudantes do país. Cabe-se aqui reflexões a respeito das influências desse componente curricular, o qual faz parte da área de Ciências Humanas sociais aplicadas juntamente com Filosofia, Geografia e Sociologia. Delineando o olhar para a etapa do Ensino Médio, que sofreu reforma com a Lei 13.415 aprovada em 2017, observa-se importantes demandas sobretudo na concepção de aprendizagem significativas que permitam os estudantes experienciem diferentes formulações e visões mais críticas e ativas da realidade no qual estão inseridos.

Ao atentar para História, bem como as especificidades desta enquanto ciência é notável a tendência investigativa que lhe é intrínseca. No que considere a disciplina ensinada na Educação Básica existe a busca de se evitar as abordagens tradicionais, simplistas e, portanto, desenvolver o trabalho que estimule a criatividade do estudante com parceria docente. Com o objetivo de alcançar o propósito deste capítulo, é importante frisar nessa conjuntura o estudo de história da África e afro-brasileira, visto que esse campo do conhecimento pode nortear o engajamento e oferecer bases para a educação antirracista. Diante das contribuições fundamentais dos saberes que o campo produz, nos dizeres de Vasconcelos (2007):

Sem a História, porém, não seríamos capazes de nos localizarmos no tempo e perderíamos, assim parte de nossa identidade. Isso o que as experiências do passado são experiências humanas e, portanto, têm muito ver com a vida das pessoas hoje. Conhecendo tais experiências, sentimos mais facilidade em compreender o mundo em que vivemos. Tal compreensão é o que torna possível uma ação humana transformadora e consciente no presente (VASCONCELOS, 2007, p. 26).

Com a influência do conhecimento histórico será possibilitado ao estudante compreender as diversidades configurações sociais, grupos étnicos com os mais peculiares

saberes e modos de vida. O Ensino de História também aborda as diversas dimensões do desenvolvimento e relações humanas no decorrer de diferentes temporalidades e espaços. Por isso, cabe refletir as possibilidades e importância de tratar a História africana e afro-brasileira de modo dinâmico. Assim, a disciplina pode ofertar grande contribuição para a construção do conhecimento voltado para temas transversais. O desafio é estabelecido a partir da proposta de articular os conteúdos, competências e habilidades da disciplina de história considerando as suas particularidades, visto que:

O objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Os historiadores estão atentos às diferentes e múltiplas possibilidades e alternativas que se apresentam nas sociedades, tanto nas de hoje quanto no passado, as quais emergiram da ação consciente ou inconsciente dos homens. Procuram apontar, também, os desdobramentos que se impuseram com o desenrolar das ações desses sujeitos. (BRASIL 2019, p.72).

Por esse motivo, o diálogo na disciplina de História com os temas transversais pode ser fecundo, na medida em que o conhecimento histórico necessita ser articulado com outros assuntos. Dentre os temas considerados transversais, os quais precisam ser estudados nas escolas do país entre outros estão: ética, trabalho, consumo, pluralidade e cultura. Desse modo, de acordo o documento do Ministério da Educação (MEC) intitulado: Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos, discorre que sobre essa categoria,

[...] o transversal pode ser definido como aquilo que atravessa. Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional (BRASIL, 2019, p.07).

Entretanto, existe a dificuldade para diversos professores de explorar os temas transversais, e dialogar com a cultura, História africana e afro-brasileira não é exceção nesse quadro. Observa-se o desafio em abordar as temáticas vinculadas a História da África, filosofia africana e modo que seja significativo, e não apenas se mencionem os assuntos superficialmente, ou há casos que são totalmente negligenciados. No entanto, é possível trazer novas perspectivas atentando para o fato de que:

O continente africano, palco exclusivo dos processos interligados de hominização e

de sapienização. É o único lugar do mundo onde se encontram, em perfeita sequência geológica, e acompanhados pelas indústrias líticas ou metalúrgicas correspondentes, todos os indícios da evolução da nossa espécie a partir dos primeiros ancestrais homínidos. A humanidade, antiga e moderna, desenvolveu-se primeiro na África e logo, progressivamente e por levas sucessivas, foi povoando o planeta inteiro. (WEDDERBURN, 2005, p. 6).

Nas múltiplas histórias do continente africano, por exemplo diferentes formas de apresentação do objeto de conhecimento podem ser mostradas, no sentido de evidenciar também os prósperos reinos africanos que estabeleceram indiscutíveis relações de poder por séculos não só dentro do continente, mas num continuo intercâmbios com outros povos, tudo isso parte das visões epistemológicas da decolonialidade fundamentais para a educação contemporânea o que será discutido no tópico a seguir.

CAPÍTULO 04

CONFIGURAÇÕES METODOLÓGICAS, ANÁLISE DE DADOS E APRESENTAÇÃO DO PRODUTO

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade⁴.

A ideia que concebeu esta dissertação foi a de construir um trabalho que pudesse colaborar com outros colegas professores, na sua prática pedagógica, a qual muitas vezes apresenta barreiras que demonstram ser intransponíveis. A jornada árdua de trabalho, a falta de infraestrutura, a defasagem salarial, a desvalorização do profissional da educação compõe, entre outros, obstáculos que os educadores do país encaram diariamente. Neste capítulo apresenta-se a história da constituição da instituição as escolhas metodológicas que nortearam o estudo na Unidade Escolar (UE) e com a comunidade escolar. Realizamos a análise dos dados obtidos ao mesmo tempo que a partir desta análise traçamos o percurso que levou a construção do produto didático (PD), na medida em o apresentamos na parte final deste capítulo.

⁴ FREIRE. Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo; Paz e Terra, 1996 (p. 32).

O espaço da pesquisa se localiza no interior da Bahia, mais especificamente no sudoeste do estado no município do antigo Bonito, atual Igaporã. A região cuja desenvolve-se o estudo, não foi escolhida de modo aleatório, os caminhos de estrada de chão, que conectam as comunidades de Limeira, Sambaíba de Caetité, Sambaíba de Riacho, bem com as localidades Rio do Tanque, São José e Lapinha. A região é referência de moradores hospitaleiros e persistentes na conservação dos saberes tradicionais.



Fotografia 01⁵: Fotografia da frente do Núcleo Escolar Limeira



Fotografia 02⁶: Vista aérea do Povoado

(Re)escrevendo a história da instituição, recorre-se ao seu Projeto Político

Pedagógico:

Na comunidade de Limeira, antes mesmo de ter um prédio próprio para se ensinar, as senhoras Analina, Márcia e Adenice desempenharam um verdadeiro papel de mestras

⁵ FONTE: Acervo pessoal da autora.

⁶ FONTE: Acervo pessoal da autora.

na casa do Senhor Laurentino. Esta foi a primeira geração de professores da Limeira. Anos mais tarde, construiu-se a primeira escola nesta localidade, obra do Senhor Leôncio, ex-prefeito de Igaporã, tendo como professoras Dona Estela e Isabel, fazendo parte da segunda geração de professores desta localidade, tornando a Educação um instrumento de mudanças. Por aqui também passaram, deixando as marcas de seu trabalho, a terceira geração de educadores, que foram Maria Custódia, Erotildes, José Aloncio, Denise, Genilde, Lucimar, Cleonice e outros que com certeza ficaram guardados na memória deste povo⁷.

É notável a colaboração dos moradores locais para o desenvolvimento da educação na comunidade. Mesmo diante da falta de investimento público, precariedades infra-estruturais, estes não foram empecilhos suficientes para impedir a realização do ensino. Essa primeira geração de educadores, demonstraram garra e força de vontade em prol de compartilhar o conhecimento para o povo da região, pois muitos não tinham condições de deslocar para a sede do município em busca de atendimento escolar. Diante disso, observa-se a necessidade de avanço no alcance das aulas para mais estudantes, de modo que:

A comunidade de Limeira sempre lutou pela instalação de um colégio nesta localidade, e finalmente no ano de 1996, na primeira administração do senhor Deusdete Fagundes de Brito, o Colégio Municipal de Limeira foi construído. Neste mesmo ano, com a sua inauguração, o colégio começou atendendo alunos de Maternal à 5ª série, tendo como primeira diretora a senhora Zilma Oliveira de Souza. Em 1999, foi realizada a formatura da primeira turma de 1º grau, tendo como diretora neste ano, a senhora Irani Oliveira da Silva⁸.

A partir do momento de fundação, os moradores do povoado de Limeira e das comunidades circunvizinhas passam a ser melhores atendidos, sendo-lhes oportunizada uma educação gratuita que passa a ser desenvolvida em instalações mais adequadas, contando com uma organização curricular e com número de professores.

O lugar atribuído à metodologia na qual amparou o desenvolvimento deste trabalho enquadra-se na pesquisa qualitativa, na perspectiva em que se objetivou discutir a decolonialidade no currículo escolar e a importância da História africana e afro-brasileira, tendo em vista os diálogos com os temas transversais. Dentro da concepção da pesquisa qualitativa, para este estudo, optou-se pelo método da pesquisa-ação, pois este é o que melhor enquadra com a proposta delineada desde a construção do projeto. As escolhas teórico-metodológicas ocorreram tendo em vista a forma mais adequada de alcançar os objetivos propostos. Considera-se relevante observar o significado do termo metodologia, uma vez que, é por meio desta, que o pesquisador consegue trilhar o caminho da investigação e produzir o conhecimento científico.

⁷ Projeto político pedagógico do Núcleo Escolar de Limeira, da cidade de Igaporã-Ba, formulado no ano de 2010, p.12.

⁸ Projeto político pedagógico do Núcleo Escolar de Limeira, da cidade de Igaporã-Ba, formulado no ano de 2010, p.9.

Assim:

A metodologia é entendida como disciplina que se relaciona com a epistemologia ou a filosofia da ciência. Seu objetivo consiste em analisar as características dos vários métodos disponíveis, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações de sua utilização. Ao nível mais aplicado, a metodologia lida com a avaliação de técnicas de pesquisa e com a geração ou a experimentação de novos métodos que remetem aos modos efetivos de captar e processar informações e resolver diversas categorias de problemas teóricos e práticas da investigação. Além de ser uma disciplina que estuda os métodos, a metodologia é também considerada como modo de conduzir a pesquisa. Neste sentido, a metodologia pode ser vista como conhecimento geral e habilidade que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tornar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados. (THIOLLENT, 1947, p. 25).

A partir dessa compreensão, é possível afirmar que a metodologia, a grosso modo, traz um grande arcabouço de opções para que o pesquisador possa selecionar os métodos e estratégias mais apropriados para o objeto. Essas escolhas incidem, justamente como o autor ressalta, com base nas avaliações feitas pelo pesquisador, pois isso possibilita inclusive a identificação de limites e desafios que surgem no decorrer do desenvolvimento do trabalho.

Diante dessa reflexão, pode-se mencionar as limitações significativas, que foram impostas com o fato de este estudo ocorrer nos tempos de enfrentamento da pandemia de COVID-19, reconhecida no ano de 2020, no dia 11 do mês de março, pela Organização Mundial de Saúde (OMS). A pandemia, no decorrer dos dois últimos anos, acabou ceifando milhares de vidas por todo o mundo e impactando as sociedades nas mais diversas áreas. No campo da Educação, não foi diferente; com a expansão das contaminações, houve o distanciamento social, que foi imprescindível para salvar vidas e controlar a doença com a restrição do ajuntamento e circulação dos indivíduos. Por isso, as escolas ficaram fechadas por longos períodos e passou-se pela fase de ensino remoto.

Em Igarorã, os estudantes vivenciaram esta realidade e sofreram com os impactos por ela gerados, pois o extenso período fora das salas de aula, com o ensino remoto foi desafiador: falta de internet e de um aparato tecnológico compatível com a modalidade de ensino, são exemplos de fatores que constituem desafios, os quais ainda repercutem atualmente na formação dos alunos e que também influenciaram a atuação dos educadores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares. Diante disso, as escolas públicas, situadas nas zonas rurais de modo mais específico, tiveram um impacto profundo com os reflexos da pandemia, principalmente devido à carência na acessibilidade à internet, aparelhos de celular ou computadores, instruções para o domínio das mídias digitais e, além disso, as dificuldades com as devolutivas das atividades propostas remotamente.

Fotografia 03: Pastas organizadas para envio e devolutivas do ensino remoto



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Logo, ressaltar tais condições é importante para demonstrar que, nessa conjuntura, o desencadeamento do projeto na linha de pesquisa-ação chegou a parecer inexequível, todavia, amparado pelas escolhas metodológicas, foram criadas estratégias que viabilizaram o contato seguro com os sujeitos da pesquisa, bem como o acesso à unidade escolar, quando os registros de casos da COVID-19 demonstraram baixa significativa, tornando viável e seguros os encontros tanto para os participantes quanto para a autora do estudo.

As características que permeiam a pesquisa-ação sugerem o diagnóstico do problema, na medida em que são elaboradas também ações reais para atuar nas questões identificadas. Nesse caso foi observado no cotidiano escolar nas situações que desenrolam o processo de ensino-aprendizagem na área de Ciências Humanas, a formação identitária em detrimento ao racismo estrutural, as relações étnico-raciais, a identificação quilombola em meio aos desafios e a oportunidade de utilizar conhecimento da História africana e afro brasileira na perspectiva decolonial. Dessa maneira, a linha de pesquisa- ação é fundamental na medida em que os estudos no campo educacional sugerem de modo emergente atitudes práticas que conferem ao pesquisador, além das discussões teóricas, que partam para iniciativas pensadas adequadamente com o intuito de responder a problemáticas que impliquem em prejuízos e retrocessos na aquisição do conhecimento. Portanto, de acordo THOLLENT:

Em geral, a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a "dizer" e a "fazer". Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 1947. p. 16).

Desse modo, a primeira fase do percurso investigativo principia com visitas à comunidade de Sambaíba de Caetité e Sambaíba de Igaporã, o que oportunizou a ampliação do conhecimento da geografia da região, os limites entre as comunidades. Nessa etapa, registra-se os encontros informais com algumas famílias e na comunidade de Sambaíba. Obteve-se, nas conversas espontâneas, importantes relatos que contribuiriam com os apontamentos, os quais foram referências primordiais que determinaram as escolhas para qual caminho a pesquisadora poderia percorrer.

A segunda fase do processo de pesquisa configura-se com as visitas ao Núcleo Escolar de Limeira, situado na comunidade rural de mesmo nome. Momento em que foi apresentado o motivo da ida à escola para a gestora, de modo que se explanou a proposta do projeto de pesquisa, com ênfase na temática a ser abordada e os principais objetivos do estudo. A segunda visita ocorreu com a presença de doze dos educadores, contou com a presença da coordenadora pedagógica e da gestora da unidade. A reunião deu-se num momento oportuno convocado previamente para o AC coletivo dos profissionais da educação e discussão dos resultados da unidade letiva, também foi tratada questões a respeito das dificuldades de aprendizagem e a importância da experiência de parceria com a gestão da escola possibilitou outros encontros bem-sucedidos.



Fotografia 04⁹: Reunião de AC com os educadores, coordenação pedagógica e direção.

4.1 Reflexões sobre os dados

Os profissionais de ensino da unidade escolar pesquisada cerca de 60% possuem a formação em pedagogia, e dentro dessa margem a metade dos professores têm outro curso de licenciatura como geografia, história e biologia. Registra-se que 10% até o momento da pesquisa estão habilitados com apenas o Magistério e outros 10% apenas o Ensino Médio atuando na educação infantil 20% apenas a licenciatura.

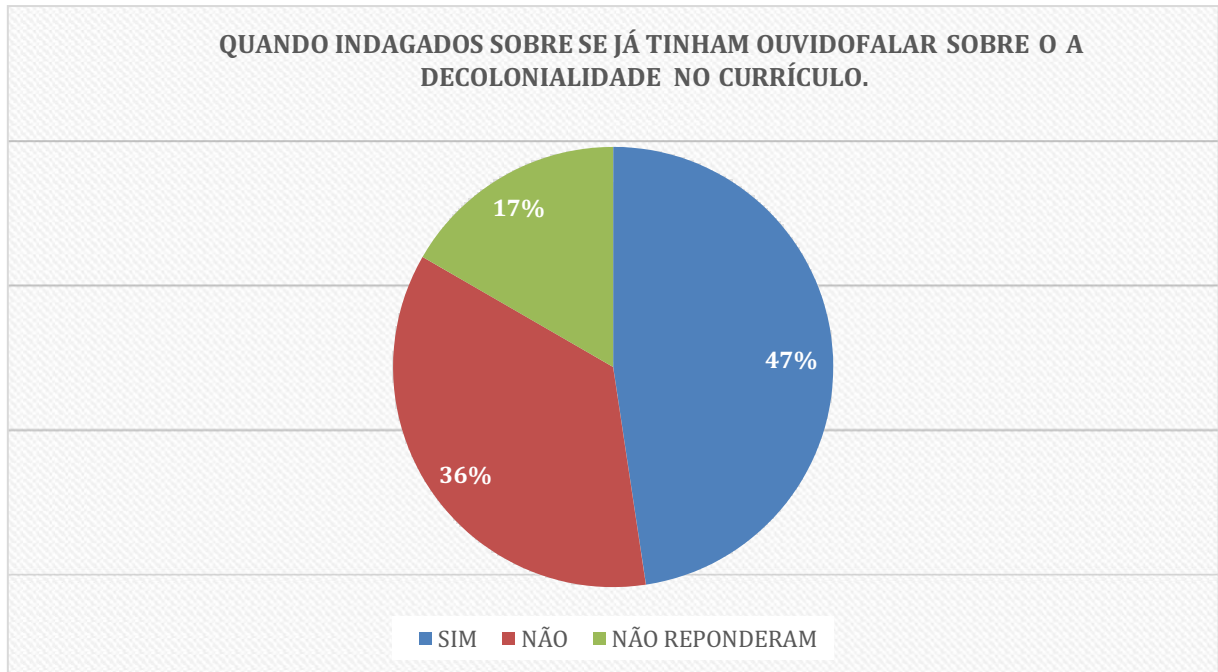
Buscou-se identificar individualmente com os professores a forma como são trabalhadas a história e cultura africana e afro-brasileira nos componentes curriculares por eles ministrados. Observamos na fala de um dos docentes o qual afirmou que na sua disciplina os temas ainda são abordados de modo bem simplificado, no entanto outros relatos demonstraram que essas temáticas são desenvolvidas, por meio de aulas dialogadas, atividades práticas, e projetos durante datas comemorativas, destaca-se as reflexões do colaborador da pesquisa aqui identificado como Docente D2 que ressalta: “Nos dias atuais fala-se muito dessa cultura, que deveria ser abordada o tema e identidade negra os 365 dias do ano, mas na realidade acaba sendo trabalhado mesmo apenas na semana da Consciência Negra.” (D2, 2022).

As afirmações acima leva-nos a considerar que o educador tem consciência que apesar de muito se falar da temática racial e dos conhecimentos e abordagem que giram nesse entorno,

⁹ FONTE: Acervo pessoal da autora.

os trabalhos realizados na unidade escolar poderiam ser ampliados e efetivados ao longo do ano letivo, desse modo compreende-se que muito ainda precisa ser realizado.

Gráfico 01



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Sobre a formação contínua do profissional da educação, indagou-se sobre a participação de cursos de formação que sobre as questões raciais ou identitárias. Destacaram a falta de oportunidade, compreendem a necessidade de avanço, no sentido de serem ofertados cursos específicos sobre questões raciais. Participado de apenas pequenas palestras oferecidas pela Secretaria de Educação municipal.

Quando questionados sobre como observam a contribuição da sua disciplina para o fortalecimento das identidades étnicas dos estudantes a maioria alguns professores reconhecem a relevância de ações pedagógicas pensadas na perspectiva que explore o resgate ao sentimento de pertencimento, da valorização cultural como ponto de partida para trabalhar com as crianças e jovens incluindo jogos, brincadeiras e a literatura com o intuito de que o estudante principalmente o pertencente a comunidade quilombola sinta se parte do grupo.

Torna-se importante destacar a narrativa de educadores que identificaram episódios de racismo no ambiente escolar descrevendo da seguinte forma: *[...] Muitos alunos não querem fazer trabalho em grupo porque o colega é negro e muitos jogam que ele não é inteligente, com isso gera a discriminação.* (D7, 2022) Sim. Infelizmente os alunos mais pobres na maioria das

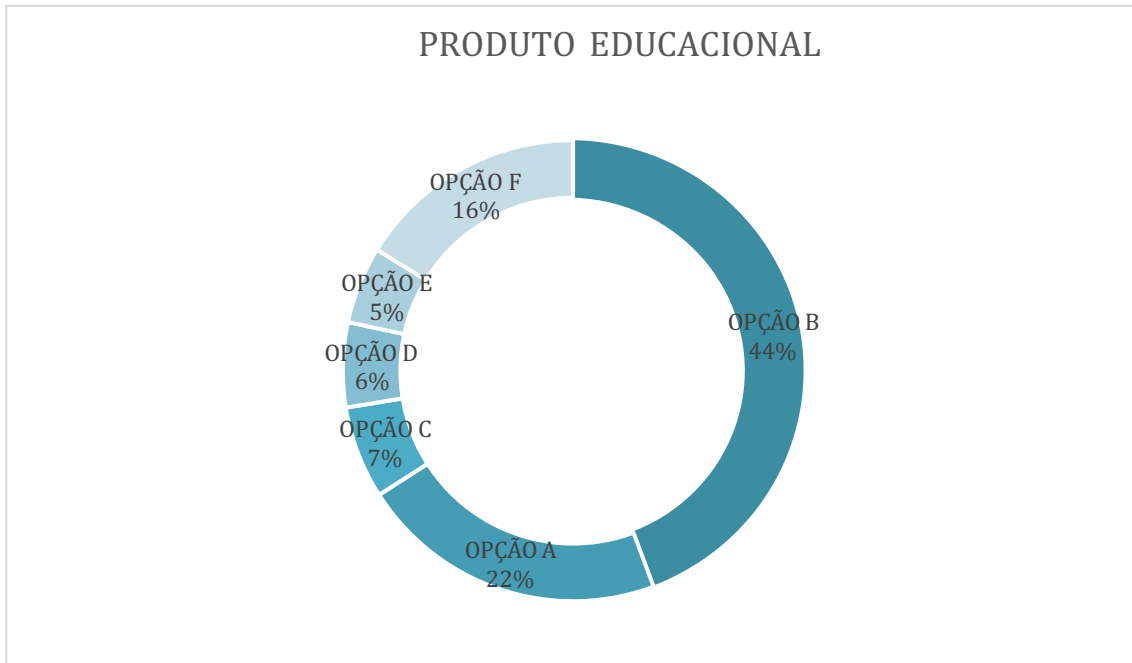
vezes são negros, e estes correm os maiores riscos de serem discriminados. Isto de certa forma acaba influenciando na formação da identidade destes alunos vítimas do preconceito. (Docente D9, 2022). Entretanto, os professores colaboradores com a pesquisa reconheceram o papel das disciplinas que ministram, no sentido que podem de fato influenciar de maneira positiva nas formações das identidades dos alunos na medida em que o estudante possa se sentir empoderado. A palavra respeito é vezes diversas utilizada pelos professores quando se trata do enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

4.2 A construção do produto educacional: Guia didático: história africana e afro-brasileira na sala de aula

O Produto Educacional (PE) aqui apresentado, foi gestado ao mesmo tempo em que foi sendo construída essa dissertação, foi organizado buscando alcançar o objetivo geral deste estudo que se propôs a analisar: Em que medida o ensino de História no Núcleo Escolar Limeira (Sambaíba/Igaporã) aborda a história africana e afro-brasileira? Por meio da proposta específica os professores foram consultados com a seguinte proposta:

Dentre as opções de produtos educacionais elencadas abaixo, escolha uma (ou mais de uma), tendo em vista o que melhor pode contribuir para seu desempenho em sala de aula no sentido de colaborar com o trabalho na sala de aula com a História e Cultura africana e afro-brasileira na perspectiva antirracista.

- A- Caderno de Apoio.
- B- Sequências didáticas.
- C- Cartilha para o estudante.
- D- Site de apoio.
- E- Livro digital.
- F- Guia Literário.



Há carência de suportes, para o(a)s docentes e estudantes, de materiais pautados numa educação antirracista. A proposta é, então, a criação de um *Guia Didático* opção escolhida pela maioria dos colaboradores. A partir de consulta com os educadores foi efetuado o planejamento para a produção do Guia Didático de modo que este fosse composto por sequências didáticas para o(a) educador(a), numa perspectiva transdisciplinar. Compreende-se o desafio de elaborar um material pedagógico direcionado para docentes e estudantes com sequências didáticas que articulem práticas de um ensinodecolonial e estimule à valorização da comunidade enquanto remanescente quilombola, à medida que o conhecimento histórico contribua para o empoderamento étnico.

A construção do produto educacional, também atende as exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) disponibiliza um curso de pós-graduação *stricto sensu* de modo a proporcionar a qualificação de profissionais ligados a instituições de ensino no âmbito da Educação Básica e também atende a outros profissionais conectados a esferas da à educação não formal, assim a portaria normativa da CAPES 17/2009:

Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento

nacional, regional ou local; III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; (PORTARIA NORMATIVA No - 17, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2009).

Nesse sentido a dissertação é planejada com a intenção de buscar estratégias metodológicas próprias para a aprendizagem na Educação Básica nos anos finais do Ensino fundamental no campo das Ciências humanas na disciplina de História. O produto educacional se constitui de um conjunto sequências didáticas para a aplicação no decorrer do ano letivo no cotidiano escolar, enquanto instrumento pedagógico que pode ser adaptado pelos educadores e que não está restrito apenas a disciplina de História, uma vez que os temas abordados conforme a Lei 10. 639 de 2003:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro- Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Diante disso, as etapas da sequência didática foram elaboradas visando atender os objetivos propostos pela lei 10. 639/2003 e pela BNCC para a etapa do ensino fundamental, de modo a estimular as habilidade e competências elencadas pelo referido documento. Não é por acaso que, pensou-se em abordar o produto de maneira diversificada, no qual o formato de apresentação das sequências didáticas disponibiliza procedimentos diversos e atividades variadas e flexíveis para que na aplicação deste recurso didático as experiências de estudantes e professores com o conhecimento possam se de fato significativas para o ensino de ciências de humanas e/ ou do componente curricular de história.

O Guia Didático destina-se aos profissionais da Educação Básica, mas também pode ser utilizado como recurso pedagógico em espaços de educação não formal, como oficinas, eventos de comunidade e projetos com crianças e adolescentes. Com a finalidade de instigar o trabalho dos docentes, as sequências didáticas podem ser inspiradoras de modo a disponibilizar aos estudantes novas formas de abordar os estudos de história e cultura africana e afro-brasileira com foco em a narrativas que divergem da perspectiva eurocêntrica e ao mesmo tempo valorize a ancestralidade conceito chave para compreender as diversas populações do continente africano.

O formato do Guia inspirado nos traços culturais da arte africana é apresentado em diversas cores, imagens não meramente ilustrativas, mas com sentidos conectados a traços culturais remetendo ao continente africano que apontam para as abordagens desenvolvidas ao longo do guia e que podem despertar a curiosidade no sentido de incentivar o planejamento pedagógico, e inspirar o trabalho docente. A experiência na sala de aula desencadeou a sensibilidade de um olhar enquanto educadora para refletir, buscar resposta e ações para um dos principais problemas ainda enfrentados pela sociedade brasileira que é o racismo estrutural. Não se deve esperar que um ensino eurocentrado, consiga combater as discriminações no espaço escolar e fora dele. Ainda conforme a BNCC:

A sistematização dos eventos é consoante com as noções de tempo (medida edatação) e de espaço (concebido como lugar produzido pelo ser humano em sua relação com a natureza). Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos. A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200344 e Lei nº 11.645/200845) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração (BRASIL, 367 -368).

Por causa disso, buscar estratégias e referências nos estudos da história africana nos diferentes aspectos, bem como da história afro-brasileira é o ponto de partida para a maior valorização e visibilidade do povo negro. As práticas didáticas são fundamentais para o rompimento de estereótipos e discursos que se operacionalizam em torno do racismo estrutural. Abordagens que promovam conhecimento histórico-decolonial podem produzir importantes impactos no ensino e conseqüentemente fomentar mudanças positivas que contribuam para a realidade da população negra.

O conhecimento e valorização da história dos povos africanos, bem como a própria história dos afro-brasileiros é um elemento chave para a desconstrução de visões superficiais desde as raízes africanas da humanidade ao estabelecimento de importante reinos e impérios no mesmo continente. Para além disso, a compreensão da diáspora e da constituição do Brasil demonstra a existência de inúmeras demandas no campo da Educação Básica.

Algumas atitudes simples podem ajudar as novas gerações, como apresentar para as crianças livros com personagens negros que fogem dos estereótipos ou garantir que a escola dos seus filhos aplique a Lei n. 10639/2003, que alterou da Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira. Um ensino que valoriza as várias existências e que referencia positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a

visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais (RIBEIRO, 2019, p. 43).

Frente a essas questões, este estudo constatou com base no processo de escuta com professores, coordenadores e outros membros da comunidade escolar de uma unidade pertencente ao município de Igaporã no semiárido baiano, que o conhecimento histórico tem muito a contribuir para as constituições e reafirmações identitárias dos estudantes negros. Entretanto, também se observou que a maior parte do corpo docente desconhecia a abordagem decolonial enquanto estratégia que pode ser adotada nas práticas de ensino.

Desse modo o *Guia Didático: História africana e afro-brasileira na sala de aula* visou contribuir com a prática docente, na medida em que contempla algumas necessidades apontadas pelos próprios educadores da Unidade Escolar. Este guia está sistematizado em sete (7) seções intituladas por temas: (1) África: desvendando origens e conceitos; (2) Revolta dos Malês; (3) Abolição do sistema escravista no Brasil; (4) A negritude no centro: importância de debates sobre identidades; (5) Liberdade como alvo: as independências de nações africanas; (6) E os negros na República? (7) As mulheres na história da África: entre resistências e representações.

No tema *África: desvendando origens e conceitos* busca compreender as histórias das Áfricas, entendendo a diversidade e as peculiaridade do continente. A sugestão aqui é estimular discussões sobre as origens e conceitos indispensáveis que rodeiam o conhecimento histórico do continente africano. Com *Revolta dos malês (1835)*, tema 02, observa-se o movimento fundamental na história de Salvador e da Bahia, diante disso ao trabalhar com a revolta do Malês educadores e estudantes refletiram sobre estratégias de resistência africana visto que a maioria dos participantes são mulçumanos africanos. Assim, o levante ocorrido no ano de 1835, no período conhecido como regencial pode ser entendido enquanto uma mobilização de caráter emancipacionista e foi influenciada por ideias iluministas.

Em *abolição do sistema escravista no Brasil*, pensa a abolição de modo processual, influenciado por múltiplos fatores, cujo, vale o destaque para a organização dos escravizados e do movimento social abolicionista, que perdurou ao longo do século XIX. Vota-se a atenção nesse processo para a participação de Luiz Gama. Em *A negritude no centro: a importância de debates sobre identidades* a construção das identidades é complexa podendo ser coletivas e individuais, definidas pelos traços comuns e os divergentes entre os sujeitos e grupos. Discutir a formação e o importância da identidade negra na sala de aula é caminho para a o avanço do enfrentamento do racismo. Ainda em, *Liberdade como alvo: as independências de nações africanas*, em

meio aos diversos casos de emancipação do domínio imperialista europeu destaca-se o caso do Congo que, por um grande período, esteve subjugado pela Bélgica.

O penúltimo tema: *E os negros na república?* Contempla a participação negra no processo de Proclamação da República no Brasil, considera que a presença não foi exposta pelas literaturas produzidas sobre o tema. Por fim com: *As mulheres na história da África: entre resistências e representações*, estuda a contribuição da mulher africana por meio do exemplo de Njinga, desafiando as tendências historiográficas que por longo período, as mulheres não acharam lugar na História ou, quando achavam, foram relegadas a uma pequena visibilidade. Quando se menciona às mulheres negras africanas, esse panorama é mais surpreendente. Assim, analisa-se a biografia de uma africana nascida em Angola no século XVI, esta que se tornará importante liderança política e militar na região de Matamba, a partir da execução desta SD proporcionará reflexões que contribuirá para o empoderamento étnico das crianças e adolescentes negras, tendo como ponto de partida o conhecimento sobre outras mulheres na história como referência de sucesso e fonte de inspiração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão dos saberes sobre a História africana e afro-brasileira está relacionada ao rompimento da perspectiva eurocêntrica e, conseqüentemente, das narrativas dos vencedores. O pensamento sobre a história das populações negras africanas e da brasileira requer que o ponto de partida venha antes do processo da diáspora e do colonialismo. Para que desse modo, seja possível entender que a história de um povo surge a partir da existência do mesmo, ou seja, não está condicionada ao encontro ou contato com outro povo, neste caso o europeu.

O continente africano é encantador assim como a diversidade étnica nesse estabelecida e, por isso, há muitos conhecimentos para serem partilhados. Os estudos construídos pelos povos negros precisam ser valorizados e levados para a sala de aula, discuti-los nas construções dos currículos é fundamental. A proposta da decolonialidade é propor diálogos de partir outros olhares, conectando outros pensamentos a partir de novos estudos, diferentes perspectivas e autores.

A exemplo disso, temos a história afro-brasileira que ainda precisa redescobrir sobre a trajetória de resistência dos quilombos enquanto uma potência para o empoderamento identitário, resistência real, mas que também tem importantes aspectos simbólicos diante do histórico de opressão vividos historicamente pela população. Aspectos identitários e conhecimento dos quilombos conforme as reflexões de Beatriz Nascimento colaboram para trocas e ressignificações.

Destaca-se a relevância de analisar os Currículos e Ensino de História na Educação Básica e em que medida a Lei 10.639 de 2003 está sendo implementada. O presente estudo debruçou-se para compreender as vicissitudes do ensino de história africana e afro-brasileira e para registrar a potência da perspectiva de ensino decolonial nas constituições identitárias de estudantes quilombolas de Sambaíba. O caminho percorrido pela pesquisadora foi condicionado ao processo de escuta e compartilhamento de informações, dificuldades, mas também anseios e estratégias de sucesso dos profissionais de educação da unidade escolar colaboradora. Registra-se, infelizmente, por meio de relatos dos professores, episódios de racismo no ambiente escolar o qual recebe estudantes negros quilombolas e não quilombolas.

Diante das reflexões sobre as experiências dos professores sobre o trabalho com a história e cultura africana e afro-brasileira, bem como questões identitárias e considerando os conhecimentos dos aparatos normativos que garantem esse direito às crianças e aos jovens

brasileiros, foi perceptível que muitos ainda enfrentam o desafio de trabalhar, nas suas aulas, com os referidos temas; grande parte dos educadores relatam a necessidade de mais formação que possa oferecer-lhes recursos e estratégias pedagógicas que contribuam com o sucesso da aprendizagem.

Para colaborar com esse propósito, foi elaborado o produto educacional *Guia didático: História africana e afro-brasileira na sala de aula*, composto por sequências didáticas. Este produto foi elaborado com o objetivo de promover a articulação de práticas de um ensino decolonial, compondo estratégias pedagógicas com aulas pensadas de modo a estimular as constituições identitárias dos estudantes negros por meio do conhecimento histórico, rompendo com narrativas estereotipadas e interpretações rasas. Prioriza-se aqui, para além disso, à valorização da comunidade enquanto remanescente quilombola, cujos saberes tradicionais sejam considerados imprescindíveis e somados com aqueles produzidos na educação formal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ARAÚJO, Leonor Franco. A LEI 10.639/2003 E SUA MAIOR IDADE. HÁ O QUE SE COMEMORAR? Redoc Rio de Janeiro v. 5 n. 2 p. 279 Maio/Ago 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br>. Acesso: 26 de setembro 2022.
- BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana Nº 1 jun./2008. P.46-63.
- BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramon Introdução. Decolonialidade e Pensamento Afro diaspórico. In BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramon BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramon (orgs.) Decolonialidade e Pensamento Afro Diaspórico. Belo Horizonte, Ed Autentica, 2018.
- BRASIL. Lei nº 10639, 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 AfroBrasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso: 7 de agosto 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos .2019. MEC, 2019. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso: maio de 2022.
- CAPES, Portaria Normativa nº 17 de 28 de dezembro de 2009. Disponível em: <https://www.ppgels.uneb.br/documentos-e-legislacao/> . Acesso: 21 novembro de 2023
- DIALLO, Cintia Santo; LIMA, Claudia Araujo de. Revisitando a Historiografia Africana: subsídios para a disciplina história da África nas licenciaturas. Vol. 12 , Nº. 28 .Set./Dez.2020.
- FREIRE. Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo; Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por Emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico. Belo Horizonte: Autêntica,

2018. p. 223-246.

HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu da; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

KI-ZERBO, Joseph .História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 992 p.

MACEDO, José Rivair. Desvendando a história da África. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008

MOURA, Clóvis. Quilombos: resistência ao escravismo / Clóvis Moura. – 5ª ed. - Teresina : EdUESPI, 2021

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo A mestiçagem no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1999, 88 p.

PEREIRA. Amilcar Araújo. Black lives matter nos currículos? imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional. Cad. pesquisa. São Paulo, v.49n.172.p.122- 143 abr/jun, 2019.

RATTS, Alex. Eu sou atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. Imprensa oficial, São Paulo, 2006.

RATTS, Alex J. P. A voz que vem do interior: intelectualidade negra e quilombo. In:

SANTOS, JOSÉ FRANCISCO ; ROCHA, ANDRÉA PIRES. .ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA DIÁSPORA AFRICANA: Instrumento para uma educação Afro- Latina-Americana antirracista. CRÍTICA E SOCIEDADE: revista de cultura política. , v.10, p.71 - 88, 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e Heloisa Murgel Starling- 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

THIOLLENT, Michel, 1947. Metodologia da pesquisa-ação. - São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1986. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/>. Acesso: outubro de 2022.

WEDDERBURN, Carlos Moore. *Novas Bases Para o Ensino da História da África no Brasil*. Fórum África, 2005. Disponível em <http://www.forumafrika.com.br/NOVAS%20BASES%20PARA%20O%20ENSINO%20DEFINITIVO%20>. Acesso em 02 de dezembro de 2023.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

01. Como você acha que a identidade negra é (ou deveria ser) abordada na escola:

- A. Como objeto de conhecimento, nas diversas áreas que seja possível tratar do tema.
- B. Não é considerada no meu componente, mas pretendo abordar nos próximos anos.
- C. Nos dias específicos como, por exemplo, no dia 20 de novembro.
- D. Não precisa ser tratada necessariamente no ambiente escolar.

02. Como a história e a cultura africanas e afro-brasileiras são abordadas no seu componente curricular?

03. Você já ouviu falar sobre a decolonialidade no currículo? Se a resposta for sim, dê sua opinião a respeito.

04. Você já participou de algum curso de formação sobre questões raciais ou identitárias? Se sim, fale sobre a proposta e os objetivos do curso. Se não, esclareça se foi por falta de oportunidade (por exemplo, falta de oferta pelas órgãos de gestão, etc.) ou por falta de tempo, etc.

4.b. Se a resposta anterior for sim, informe se a formação ou curso foi de iniciativa do setor público
ou privado? _____

05. Para você, o que é necessário para melhorar o relacionamento, aceitação das diferenças étnicas no ambiente escolar ?

06. A respeito das formas de expressão verbal na sala de aula, você observa alguma influência desta nas questões da discriminação? Por que isso acontece?

07. O que você compreende sobre o ensino antirracista? Acredita ser possível implementá-lo na sua prática docente?

08. Você já identificou algum episódio de racismo no ambiente escolar? Se sim, comente sobre o mesmo.

09. Você acredita que as formações das identidades dos alunos são influenciadas pelos discursos racistas?

10. Como você observa a contribuição da sua disciplina para o fortalecimento das identidades étnicas dos estudantes?

11. Dentre as opções de produtos educacionais elencadas abaixo, escolha uma (ou mais de uma), tendo em vista o que melhor pode contribuir para seu desempenho em sala de aula no sentido de dar conta das temáticas abordadas nas questões acima.

A- Caderno de Apoio.

B- Sequências didáticas .

C- Cartilha para o estudante.

D- Site de apoio.

E- Livro digital.

F- Guia Literário.

Outros: _____

12. Você acha que o livro didático adotado na escola trabalha adequadamente a identidade negra no sentido de incentivar a valorização da cultura africana ?

Nome completo:

Sexo: () Feminino. () Masculino.

Idade: () 20 a 25 anos. () 25 a 35 anos. () 35 a 45 anos. () 45 a 60 anos.

Área de formação: _____

Área de atuação na unidade escolar pesquisada: _____

Obrigada pela participação!

ANEXOS



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo a pesquisadora QUILMA DE SOUZA SILVA RODRIGUES a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado Identidade negra e discuso: perspectivade estudo na comunidade de Sambaíba, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Caetité, 24 de maio,2021.

.....
Assinatura e carimbo do responsável institucional



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS

CAMPUS VI - CAETITÉ



FICHA AVALIATIVA DO PRODUTO DESENVOLVIDO PARA PPGELS/UNEB

Programa de Pós Graduação em Ensino Linguagens e Sociedade – PPELS/UNEB/Campus VI – Caetité

Discente: Quilma de Souza Silva Rodrigues

Título da Dissertação: Vicissitudes do ensino de história africana e afro-brasileira: potência da perspectiva de ensino decolonial e as constituições identitárias de estudantes quilombolas de Sambaíba

Orientadora: Sidnay Fernandes dos Santos Silva

FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL

<p>Produto Educacional (PE) Complexidade - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação. do Produto Educacional. *Mais de um item pode ser marcado.</p>	<p>(X) O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese;</p> <p>(X) A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE;</p> <p>(X) Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese;</p> <p>(X) Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.</p>
<p>Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.</p>	<p>() Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente;</p> <p>(X) Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema relacionado à prática profissional do discente.</p>
<p>Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade</p>	<p>() PE tem características de aplicabilidade a</p>

de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas	partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa; (X) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa; () PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.
Acesso – relaciona-se à forma de acesso do PE	() PE sem acesso; () PE com acesso via rede fechada; () PE com acesso público e gratuito; (X) PE com acesso público e gratuito pela página do programa; () PE com acesso por repositório institucional - nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.
Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.	() Sem clara aderência às linhas de pesquisa, ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado; (X) Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.
Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente, revisitado de forma inovadora e original.	() PE de alto teor inovador (desenvolvido com base em conhecimento inédito) ; (X) PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos preestabelecidos). () PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).

Antes da avaliação da banca, o PE foi avaliado em algum evento ou atividade? () Sim (X) Não

Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE.

O produto educacional(PE) **Guia didático: História africana e afro-brasileira na sala de aula** é resultado das atividades da pesquisa em consonância com a prática profissional docente da mestranda. É um PE de ótima qualidade que emerge da necessidade de possibilitar uma prática educacional antirracista, com possibilidade de ser replicado e/ou adaptado na educação básica.

Assinatura dos membros da banca:

Orientador:

Sidney Fernandes dos Santos Silva

Documento assinado digitalmente

gov.br

ZORAIDE PORTELA SILVA
Data: 29/01/2024 13:35:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membros internos (UNEb): Zoraide Portela da Silva

Membro externos: José Francisco dos Santos

Data da defesa: 15 de dezembro de 2023.