



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*
METODOLOGIAS INTERDISCIPLINARES E INTERCULTURAIS PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

REBECCA SILVEIRA DA COSTA

**O USO INTERDISCIPLINAR DA LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA
NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

REDENÇÃO/CE

2022

REBECCA SILVEIRA DA COSTA

**O USO INTERDISCIPLINAR DA LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA
NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – Instituto de Educação a Distância – IEAD, como requisito parcial de aprovação do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* – Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio.

Orientadora: Profa. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira.

REDENÇÃO/CE

2022

RESUMO

Atualmente muito se discute acerca da importância da escola enquanto uma instituição formadora de saberes escolares, mas principalmente sociais e culturais. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo investigar importância da literatura infantil afro-brasileira e africana, a partir da concepção da educação antirracista, em uma Escola Pública de Ensino Fundamental de Redenção/CE. Para isso, busca-se refletir acerca da história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, as desigualdades social e racial que atingem esses povos e importância da literatura como um instrumento que exerce papel social fundamental para a promoção do respeito à diversidade racial. Logo, por meio de duas áreas do conhecimento, a História e a Literatura, este trabalho pretende fazer considerações acerca da concepção de educação antirracista, da implementação da Lei nº 10.639/03, do conceito de identidade, do papel da escola na formação identitária dos estudantes negros e da literatura infantil africana e afro-brasileira como instrumento transformador, que pode viabilizar a diminuição de práticas racistas no ambiente escolar. Assim, a execução desse estudo se dá por meio da leitura literária de livros infantis, buscando, em primeiro lugar, que a escola reconheça a ocorrência de práticas racistas na instituição, para que assim seja possível pensar em práticas pedagógicas a fim de desnaturalizar o racismo no ambiente escolar, ressaltando a cultura e a história do negro e promovendo, assim, um espaço igualitário e de respeito à diversidade racial. Como resultado desse trabalho, espera-se que, a partir da produção de conhecimento, de atitudes, posturas e valores que ressaltam a pluralidade étnico-racial, os(as) alunos(as) tenham um novo olhar, de curiosidade, interesse e respeito, acerca da história e da cultura negra, tornando-se capazes de respeitar as diferenças e valorizar as identidades. Além disso, espera-se que a instituição de ensino compreenda a importância de planejar e executar projetos/ações com foco no combate ao racismo no ambiente escolar, sendo esse um objetivo de todos(as) os(as) agentes da escola.

Palavras-chave: Educação antirracista. Literatura infantil afro-brasileira e africana. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

Currently, much is discussed about the importance of the school as an institution that forms school knowledge, but mainly social and cultural. In this sense, this work aims to investigate the importance of Afro-Brazilian and African children's literature, from the conception of anti-racist education, in a Public Elementary School in Redenção/CE. For this, we seek to reflect on the history and culture of African and Afro-Brazilian peoples, the social and racial inequalities that affect these peoples and the importance of literature as an instrument that plays a fundamental social role in promoting respect for racial diversity. Therefore, through two areas of knowledge, History and Literature, this work intends to make considerations about the conception of anti-racist education, the implementation of Law No. 10.639/03, the concept of identity, the role of the school in the identity formation of black students and African and Afro-Brazilian children's literature as a transforming instrument, which can enable the reduction of racist practices in the school environment. Thus, the execution of this study takes place through the literary reading of children's books, seeking, first of all, for the school to recognize the occurrence of racist practices in the institution, so that it is possible to think about pedagogical practices in order to denaturalize racism in the school environment, highlighting the culture and history of black people and thus promoting an egalitarian space with respect for racial diversity. As a result of this work, it is expected that, from the production of knowledge, attitudes, postures and values that emphasize ethnic-racial plurality, students will have a new look, of curiosity, interest and respect, about black history and culture, becoming capable of respecting differences and valuing identities. In addition, it is expected that the educational institution understands the importance of planning and executing projects/actions focused on combating racism in the school environment, which is an objective of all school agents.

Keywords: Anti-racist education. Afro-Brazilian and African children's literature. Interdisciplinarity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 MINHA CAMINHADA ATÉ AQUI	8
2.1 “Conhece-te a ti mesmo”	8
2.2 “O conhecimento exige coragem”	9
3 JUSTIFICATIVA PARA A ESCOLHA DA ESCOLA E DO TEMA.....	10
3.1 Identificação da escola	10
3.2 Experiência em sala de aula e escolha do tema.....	13
4. A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIOCULTURAL	15
5 AS RELAÇÕES ÉTICO-RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	18
5.1 Educação antirracista por meio Lei 10. 639/03 e suas implicações na educação escolar	20
5.2 A prática pedagógica na construção de uma educação antirracista.....	25
6 ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA DE MANEIRA INTERDISCIPLINAR	27
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS	34

1 INTRODUÇÃO

Desde a implementação da Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo escolar o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, que muito se discute acerca da importância da escola enquanto uma instituição formadora de saberes escolares, mas principalmente sociais e culturais. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo investigar importância da literatura infantil afro-brasileira e africana, a partir da concepção da educação antirracista, em uma Escola Pública de Ensino Fundamental de Redenção/CE.

Segundo Troyna e Carrington (1990, p. 1), “Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional” (TROYNA; CARRINGTON, 1990, p. 1 *apud* FERREIRA, 2012, p. 2). Nesse sentido, muitos educadores vêm demonstrando interesse pelos estudos que associam educação, cultura e relações raciais, com o intuito de executarem da melhor forma suas práticas pedagógicas de acordo com a Lei 10.639/03. No entanto, infelizmente, apesar das várias ações realizadas desde a promulgação da Lei, em 2003, em busca da promoção da igualdade racial na escola, o racismo é ainda muito presente nesse espaço. Conforme aponta Caetano e Nascimento, em sua pesquisa sobre a implementação da Lei 10.639 em uma escola pública do Rio de Janeiro

o que observamos no cotidiano escolar ainda se relaciona à omissão no trato pedagógico das questões envolvendo o preconceito racial e o racismo. É difícil encontrarmos práticas educativas forjadas na intenção de reverter a condição moral, social e econômica excludente na qual o negro ainda se encontra. Analisando espaços oficiais de ensino, principalmente aqueles que oferecem os primeiros anos do ensino fundamental, na rede pública municipal do Rio de Janeiro, constatamos descaso em relação à causa negra, além de pouca informação sobre a aplicabilidade da lei e suas diretrizes (CAETANO; NASCIMENTO, 2011, p. 89).

Além disso, em um outro estudo, Jesus, ao analisar os desafios da aplicabilidade da Lei em escolas municipais de Campo Maior, em Teresina, observa que um dos maiores desafios é abordar em sala de aula as religiões de matrizes africanas. Ela afirma que

muitos professores enfrentam dificuldades em trabalhar as questões religiosas nas escolas, sobretudo no que diz respeito ao ensino sobre as religiões de matriz afro-brasileira, além disso, também constatamos a ausência do ensino sobre religiosidade

afro-brasileira, haja vista, que essa é uma disciplina facultativa para os alunos que em sua maioria são “católicos” e “evangélicos” (JESUS; SILVA, 2018, p. 8).

Isso deixa evidente que somente a educação, embora necessária, não é suficiente para eliminar o racismo da sociedade e, por isso, não cabe apenas à educação e à escola a luta a fim de superar o racismo.

Para Nilma Lino Gomes (2005, p. 52), o racismo é por um lado “um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc” e por outro “(...) um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira” (GOMES, 2005, p. 52). Na escola, esse tipo de preconceito acontece de várias maneiras, como por meio de apelido ou chacota por conta do cabelo crespo, em geral das meninas. Ações como essas marcam a vida dos(as) estudantes e interferem diretamente na formação de suas identidades, visto que a evolução do ser humano está intrinsecamente ligada às trocas com o coletivo, à relação que foi construída com o outro, conforme afirma Vygotsky (1988, p. 11).

Desse modo, a partir do momento em que atitudes racistas acontecem e são propagadas a todo momento, ressaltando as características e perspectivas eurocêtricas, “a identidade negra pode se constituir numa identidade frustrada e aderir ao ideal do branqueamento da nação, negando, assim, a sua condição” (MUNANGA, 2004 *apud* SILVA; FERREIRA; FARIA, 2011, p. 285). Reconhecendo que a escola é um espaço onde diversos tipos de discriminação acontecem, é preciso refletir acerca do papel que ela tem na promoção de debates e reflexões que problematizem esses processos históricos de exclusão.

A literatura infantil, por sua vez, é uma importante ferramenta para a formação e o desenvolvimento da identidade das crianças, com foco nas relações sociais, no sentido de que conscientiza sobre a existência do eu e do outro, sendo, portanto, indispensável. Já a leitura literária é a ponte para a literatura, de modo que “seu consumo induz a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias” (ZILBERMAN, 2009, p. 18).

Por isso este trabalho propôs uma reflexão acerca do uso da literatura infantil africana e afro-brasileira, por meio da leitura literária, desnaturalizar o racismo no ambiente escolar ressaltando a cultura e a história do negro, proporcionando, assim, um espaço de respeito à diversidade racial.

2 MINHA CAMINHADA ATÉ AQUI

2.1 “Conhece-te a ti mesmo”

Neste capítulo, descrevo sobre a minha trajetória de vida acadêmica e profissional. Por isso, escolha do título desse tópico não foi em vão. Ao longo das minhas leituras, e também inquietações, para a produção deste trabalho, me deparei com um texto intitulado “Carta a um jovem historiador da educação”, de Antonio Nóvoa. Nele, Nóvoa apresenta 9 conselhos para aqueles que estão nesse percurso de investigação acadêmica e, por que não dizer, de vida. O primeiro conselho é justamente o título desse tópico, onde o autor diz “Conhece-te a ti mesmo (...) ninguém o pode aconselhar, ninguém o pode ajudar, ninguém. Há uma única via. Entre dentro de si” (NÓVOA, 2014, p. 24). Através desse trecho tive a certeza de que, para justificar os motivos que me levaram à escolha do tema desse estudo, seria necessário primeiro conhecer a mim e refletir acerca das experiências pessoais e profissionais que me atravessaram ao longo da vida.

Pois bem, eu sou Rebecca Silveira da Costa, mulher, professora, mãe, esposa. Nasci na cidade de Redenção, interior do Ceará, lugar pelo qual tenho grande afeto e onde vivi até os meus 21 anos. Tenho inúmeras lembranças da minha infância em Redenção, na casa dos meus avós. Tive uma infância simples. Nunca me faltou nada, mas também não tínhamos excessos. Durante a minha vida escolar, no ensino fundamental, estudei em diferentes escolas, todas privadas, mas posso afirmar que em quase nenhuma delas tenho lembranças agradáveis. Apesar disso, sou muito grata aos meus pais pela dedicação que tiveram à minha educação e reconheço que, mesmo passando por algumas situações desconfortáveis nessas escolas, eu ainda sim ocupava um espaço que naquela época era muito privilegiado.

Já no ensino médio, tive uma experiência completamente diferente. Ao final do 9º ano decidi que não queria mais estudar em escola privada e então me matriculei numa escola do Estado, a Escola de Ensino Médio Doutor Brunilo Jacó. Lá tive a sensação de, pela primeira vez, conhecer uma escola de verdade, onde eu podia ser eu, na minha individualidade. Participei de vários os eventos escolares – gincanas, feiras culturais, feira das profissões e conheci a literatura como nunca antes. As salas tinham nomes de escritores(as) e eu estudei no 1º ano na sala Clarice Lispector. Ao longo do ano cada turma precisava estudar e conhecer amplamente o escritor que nomeava a sala, para participação no projeto Gincana Literária, onde

precisávamos executar diversas atividades, como dança, uma apresentação teatral, paródia, entre outros. Tive a oportunidade de dramatizar o monólogo “Simplesmente eu, Clarice”, de Beth Goulart na quadra da escola e, posteriormente, na Quarta Cultural da Unilab. Já no 2º ano, a escritora que nomeou a minha turma foi Ana Miranda, uma escritora cearense. No entanto, eu havia feito o Enem no ano anterior, em 2013, me inscrevi para Letras, na Unilab, e fui chamada em 2014. Naquela época havia a possibilidade de o aluno receber o certificado do ensino médio, mesmo sem tê-lo finalizado, caso fosse aprovado na universidade. Foi o que aconteceu comigo.

2.2 “O conhecimento exige coragem”

Em 2014, aos 17 anos, iniciei a graduação em Letras na Unilab, onde pude vivenciar diversos espaços e conhecer excelentes colegas e professores. Aproveitei o máximo que pude e agarrei todas as oportunidades. Fui bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET de Humanidades e Letras, onde participei da elaboração e execução de diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão. Em 2018, no ano da tão sonhada e esperada colação de grau, engravidei, aos 21 anos. Apesar das incertezas, dúvidas e medos que me assombravam, a única certeza que eu tinha era a de que eu precisava defender o tcc e encerrar esse ciclo. E, mais uma vez, a literatura estava ali, lado a lado comigo. O tema do meu trabalho de conclusão da graduação foi *Francisca Júlia: a musa impassível do século XIX*. Sempre tive a necessidade de fazer aquilo que tivesse sentido para mim, para a minha vida. E naquele momento, grávida, à espera de uma menina, eu tinha em mim o imenso desejo de discutir, através da literatura, as questões de gênero, o movimento feminista, a visibilidade das mulheres na literatura e o que se chama de literatura de autoria feminina. Defendi o meu trabalho aos 8 meses de gravidez, em novembro de 2018, e obtive nota 10.

Dois anos depois, em 2020, em meio a pandemia do coronavírus e em um momento em que eu estava sendo integralmente mãe e dona de casa, surgiu a oportunidade de cursar, a distância, a Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio, da qual este trabalho é resultado. Sem perder tempo, me inscrevi e fui selecionada. Quando se deu início ao curso, tive medo de não ser capaz de concluí-lo, mas, como afirma Nóvoa, “o conhecimento exige coragem” (NÓVOA, 2014, p. 25). E coragem foi exatamente o que eu precisei ter para não desistir, pois depois de dois anos sem estudar, completamente imersa no universo materno, por muitas vezes duvidei de mim, do meu potencial, se daria conta de todas as minhas demandas e ainda sim ter um bom desempenho no

curso. Por isso, o Curso de Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio, o qual me possibilitou desenvolver esse trabalho, é de grande valia para mim, visto que ele diz respeito tanto ao trajeto que foi percorrido - muitas vezes denso e com obstáculos, quanto à chegada – a elaboração e execução dessa pesquisa.

3 JUSTIFICATIVA PARA A ESCOLHA DA ESCOLA E DO TEMA

A escolha do tema desse trabalho e da escola foi realizada a partir das minhas vivências em sala de aula. Por isso, neste tópico do trabalho farei um breve relato desse momento da minha vida profissional.

Em 2017, na reta final da graduação em Letras, realizei o Estágio de Observação em Literatura em uma escola pública municipal, localizada em Redenção/CE. Foi nesse momento em que o meu vínculo com a escola começou. No ano seguinte, a Prefeitura Municipal de Redenção lançou um edital para o processo seletivo simplificado para bolsistas que iriam atuar dando reforço aos alunos com menor índice de aprendizagem. Fiz a seleção, passei e fui trabalhar na mesma escola onde havia feito o estágio. Em 2018, passei a ser professora no Projeto Mais Educação, onde permaneci até o final do ano de 2019.

3.1 Identificação da escola

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastião José Bezerra está localizada na comunidade de Outeiro II, na zona rural do município de Redenção, CE. De acordo com os dados que tive acesso, do ano de 2021, a escola estava com 350 estudantes matriculados, sendo 87 na educação infantil, 118 no ensino fundamental I e 145 no ensino fundamental II. O núcleo gestor da escola é composto pela diretora, a coordenadora, auxiliar administrativo e a secretária escolar. O corpo docente é formado por 20 professores e professoras. A escola conta ainda com 3 auxiliares de serviços gerais, 1 merendeira, 1 vigia e 1 motorista (ESCOLA SEBASTIÃO JOSÉ BEZERRA, 2021, p. 4)¹.

Segundo os dados que constam no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a Escola Sebastião José Bezerra iniciou suas atividades em uma pequena sala com o objetivo de ensinar os filhos dos moradores da comunidade por meio da professora Tereza Bezerra, filha do agricultor Sebastião José Bezerra, no ano de 1953. No entanto, em agosto de 1955 a

¹ Todos os dados da escola foram obtidos no ano de 2021.

professora Tereza Bezerra foi transferida para outra localidade e, assim, as crianças das comunidades de Outeiro I e II e Diamante ficaram sem aulas. Todavia, no ano de 1976 “o senhor José Afonso Bezerra sensibilizou-se com a necessidade daquelas crianças que estavam sem frequentar escola há algum tempo, doou um terreno para construção de um prédio” (ESCOLA SEBASTIÃO JOSÉ BEZERRA, 2021, p. 6).

Por meio dessa doação, foi construída a nova escola e inaugurada no dia 30 de março de 1976 com o nome de Escola de 1º grau Sebastião José Bezerra, que foi colocado na fachada da instituição na intenção de homenagear o pai do doador do terreno. Já no ano de 1988, com a necessidade de tornar legal a criação das escolas do município, o poder público municipal, criou o Projeto de Lei nº 013 de 11 de 1988, onde esta unidade de ensino torna-se uma escola pública do município com o nome E.M.E.I.E.F. Sebastião José Bezerra.

Ao longo dos anos, a escola passou por algumas reformas em sua estrutura física. A última delas foi no ano de 2019, quando houve, além da reforma, a ampliação da estrutura que antes tinha 8 salas de aula, 1 sala para planejamento/biblioteca, 2 banheiros (sendo um masculino e outro feminino), 1 sala de direção e secretaria, 1 almoxarifado e 1 cozinha e após a reforma passou a ter mais três (3) salas de aula, um (1) banheiro adaptado para a educação infantil e 1 (um) para alunos com deficiência. A seguir, apresento algumas fotos de como a escola está atualmente:

Figura 1 – Foto da fachada da escola antes e depois da reforma.



Fonte: Facebook da Prefeitura Municipal de Redenção.

Figura 2 – Foto de uma das novas salas da escola.



Fonte: arquivo da escola

Figura 3 – Foto dos novos banheiros.



Fonte: arquivo da escola

A escola desenvolve diversos projetos que visam o bom desenvolvimento da aprendizagem dos seus estudantes. Para isso, conta com a parceria escola e família, apoio das Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social e adesão dos Programas do Governo Federal e outros. Alguns desses projetos são as ações do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Projeto

PETECA, Escrevendo o Futuro, olimpíada de Língua Portuguesa, Programa Agrinho-SENAE/CE e o Novo Mais Educação. Além disso, a escola é sempre muito acolhedora e, por isso, sempre recebe projetos da Unilab, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

É necessário ressaltar que apesar de o PPP da escola trazer à tona, por exemplo, na sua missão a busca por desenvolver ações que visam favorecer a diversidade cultural e as manifestações culturais na escola, ela não explica como isso será colocado em prática. Além disso, também não fala sobre o uso de uma concepção interdisciplinar nas aulas nem intercultural. Há no PPP uma grande abordagem sobre a formação cidadã dos estudantes, o exercício da cidadania, valores como ética, respeito e solidariedade defendidos e praticados por todos os agentes da instituição, mas não faz uma abordagem mínima, muito menos profunda, sobre a importância das relações étnico-raciais no contexto escolar para a formação cidadã dos estudantes, a execução prática da Lei 10.639 ou qualquer outra atividade que faça alusão a multiculturalidade da sociedade, a não ser pelas atividades das datas comemorativas que sempre estão previstas no calendário escolar.

3.2 Experiência em sala de aula e escolha do tema

A escolha do tema desse estudo de intervenção está diretamente relacionada à minha experiência docente nessa escola, pois tenho por ela um grande vínculo afetivo, onde fui bem acolhida desde a época do estágio por todos os(as) funcionários(as), que são excelentes profissionais. Nela, fui professora pela primeira vez, ainda sem ter me formado. Lembro que tive muito medo de não ser uma boa profissional ou de não saber lidar com os alunos e ajudá-los no processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, não desisti. Dentre as várias turmas por onde passei, uma das mais difíceis da escola foi o 6º ano, onde os alunos eram demasiadamente agressivos (não fisicamente, mas no tom de voz, nas palavras, na postura), fragilizados e com uma dificuldade muito relevante no aprendizado. Todos os dias pensava em desistir, mas aos poucos fui construindo vínculo com os alunos e, assim, demos início a uma relação de respeito e afeto. Nessa turma tive certeza de que não saí da universidade de fato professora. Certamente saí com o conhecimento que um professor de português deve ter, mas foi a partir daquela experiência que eu me tornei de fato educadora.

Apesar da escola ter parceria com a UNILAB em alguns projetos que versam sobre a igualdade racial e dos(as) professores(as), especialmente de História, abordarem em suas aulas

aspectos da história e cultura africana e afro-brasileira, na tentativa de desmitificar a visão que ainda prevalece acerca da população negra e diminuir o preconceito, infelizmente em muitos momentos e em diferentes turmas presenciei cenas de racismo. Provavelmente aquelas crianças sequer sabiam que estavam propagando esse preconceito, pois faziam isso em tom de “brincadeira”, eu, enquanto educadora, tinha consciência do quanto era cruel, apesar de serem apenas crianças. Inúmeras vezes precisei intervir, parar a aula e fazer uma reflexão acerca daquela situação, buscando evitar ao máximo sua repetição. Mas sei que é preciso fazer mais que isso e não só em uma ou duas turmas, mas em todas e com todos os alunos.

Dentre as várias situações que presenciei, a maioria era de meninos fazendo “chacota” com os cabelos crespos das meninas. Por esse motivo, inclusive, uma das meninas sempre ia ao banheiro molhar os cabelos antes da hora do intervalo. Assim o cabelo ficaria com menos volume, não chamaria atenção dos colegas no momento de interação do recreio e evitaria os apelidos em público. Essas crianças estão ainda em processo de construção da própria identidade e situações como essa ficaram marcadas em suas memórias, conforme aponta Nilma Lino:

Esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e adolescência. A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos (GOMES, 2002, p. 45).

Essa é a situação mais simbólica pra mim, mas houveram outras. Em nenhuma delas o preconceito era apontado especificamente pela raça, mas dizia respeito às características da raça negra, como o cabelo crespo, o corpo robusto, dentre outros. Desse modo, escolhi executar este trabalho nessa escola por vários motivos. Mas vou elencar dois principais: o primeiro é o fato dela ser uma instituição da qual eu tenho um vínculo afetivo e sou muito grata pelo que ela representa na minha vida, como ser humano e como educadora. Em segundo lugar, conforme afirma Nóvoa:

Não escolhas os temas da tua investigação por catálogo ou por mera conveniência. Procura, dentro de ti, os problemas que te inquietam, aquilo que queres saber e compreender. A prática científica é sempre, de uma ou de outra maneira, um «ajuste de contas» com a nossa vida. Se não encontrarmos aquilo que nos inquieta, as perguntas a que queremos responder, se não implicarmos por inteiro, jamais produziremos um trabalho com sentido para nós (NÓVOA, 2014, p. 24-25).

Por isso, necessitei, de maneira muito íntima, voltar à escola e promover uma intervenção sobre o racismo que nela é propagado, a partir do projeto a ser executado, por meio

da realização de uma oficina de leitura a partir de uma proposta interdisciplinar da história e da cultura afro-brasileira por meio da literatura, ofertada para alunos(as) do ensino fundamental anos finais, a fim de construir um ambiente mais igualitário, onde as diferenças devem ser acima de tudo reconhecidas e respeitadas e as crianças conscientemente felizes por serem como são, reverberando naquilo que Nilma Lino ressalta ao dizer que “Na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las” (GOMES, 2002, p. 50).

4. A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIOCULTURAL

O contexto atual de educação, antes de chegar até aqui, sofreu ao longo dos anos diversas mudanças, pois em cada sociedade as transformações sociais, as políticas e economias mudam consideravelmente tanto as concepções e paradigmas educacionais como também os agentes centrais do processo educativo, como a escola.

A educação está por toda parte e todos estão sempre sujeitos a ela, pois, segundo Brandão, “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (BRANDÃO, 2017, p. 1). Mas pensando especificamente na escola, onde formalmente o ensino-aprendizagem acontece, esse deve ser um espaço sociocultural, resgatando o papel dos sujeitos sociais que constituem a escola enquanto instituição. Isso significa compreender a escola, conforme Dayrell

sob ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história (DAYRELL, 2001, p. 1)

Quando a escola é concebida como uma instituição única, que tem os mesmos sentidos e objetivos, ocorre o que Dayrell chama de homogeneização dos sujeitos, no caso os alunos. Ou seja, “o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas” (DAYRELL, 2001). Essa concepção de escola é contrária, portanto, a errônea compreensão que tradicionalmente foi criada de que a escola é (ou deve) ser um espaço único e homogêneo, quando, na verdade, ela um espaço sociocultural, fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas por sujeitos que constituem a escola e fazem dela

um espaço culturalmente diverso, que deve favorecer e promover o respeito e a valorização das diferenças entre os alunos, por reconhecer que há múltiplas realidades e formas de viver. Desse modo, uma das principais transformações que, utopicamente, nós desejamos que aconteça na educação e na escola é exatamente o reconhecimento da importância dessas múltiplas realidades e formas de viver para o processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes e, principalmente, para formação cidadã deles. Logo, condições de gênero, de raça, religião ou qualquer outra que dizem respeito à individualidade e à subjetividade de um estudante não podem ser discriminadas no ambiente escolar. No entanto, sabe-se que a discriminação, o racismo e o preconceito são atitudes que assolam o nosso país e a escola não está livre disso, inclusive em muitos casos, não raros, o próprio corpo docente é responsável pela manutenção do racismo.

Nesse sentido, esse trabalho compreende a escola enquanto um espaço sociocultural, responsável não só pela aprendizagem das áreas do conhecimento, mas principalmente pela formação cidadã desses estudantes por meio das relações étnico-raciais. Por isso, esse projeto de intervenção foca especialmente do racismo no ambiente escolar, considerando que as práticas racistas resultam em inúmeras consequências à vida dos estudantes e ao processo de ensino-aprendizagem e que, por isso, elas devem ser superadas, como aponta Nilma Lino:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (GOMES, 2003, p. 77).

Para superar o racismo, é preciso antes de tudo compreendê-lo e, principalmente, reconhecer que todas as pessoas são, de certo modo, racistas, pois segundo Nilma Lino, “ninguém é ingênuo diante do racismo”². O racismo é um tipo de discriminação e não surgiu aleatoriamente. Ele é fruto de um longo processo que fez uso da mão-de-obra barata por meio da exploração dos povos colonizados. Como resultado dessa exploração, o colonizador, branco e opressor gerava riqueza para si. Esse período de escravização, opressão e exploração do povo negro resultou em consequências que atingem a sociedade até hoje, como o racismo que é uma prática diária e forte.

² O trecho foi retirado de uma entrevista da Professora Nilma Lino Gomes (UFMG), no dia 25 de março de 2019 quando ela esteve presente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul para participar de uma aula magna. A entrevista está disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/03/ninguem-e-ingenuo-diante-do-racismo-diz-nilma-lino-gomes-primeira-reitora-negra-de-uma-universidade-federal-cjtpqtzca00ai01llcolif3ro.html>.

O conceito racismo surgiu por volta de 1920 e desde então têm diversas leituras e interpretações. Segundo o Programa Nacional de Direitos Humanos, “Racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos” (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1998, p. 12 *apud* MUNANGA, 2005, p. 60). Para Munanga, o racismo é

uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas. (...) É justamente, o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores. (MUNANGA, 2003, p. 8-9)

Para Joel Rufino, escritor e historiador afro-brasileiro, citado por Azoilda da Trindade, o racismo

é, pois, a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. É também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê (TRINDADE, 1994, p. 19-20)

Ou seja, o racismo é um fato na sociedade brasileira. Ele está em todo lugar, em casa, na escola, no trabalho, na rua, embora as pessoas neguem que ele existe. Essa negação é o que fortalece o racismo, pois reforça o mito de uma suposta harmonia racial que, segundo Nilma Lino, “encobre a violência colonial e o racismo na vida e na trajetória das pessoas negras no Brasil, desde a invasão do continente africano e o chamado tráfico negreiro” (MELO, 2016, p. 117) e pior “acaba culpabilizando os próprios negros e negras pela sua situação de exploração e racismo” (MELO, 2016, p. 117).

Na escola, as práticas racistas são ainda mais cruéis pois os sujeitos atingidos são crianças, que na grande maioria das vezes não tem a menor consciência de que estão sofrendo um preconceito de raça. São crianças que estão em formação de suas próprias identidades, individualidades, valores e condições para serem finalmente cidadãos, mas que sofrem, diariamente, por suas características biológicas, como a cor da pele e o cabelo crespo. Além disso, o racismo na escola também se manifesta nos “[...] livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil” (GOMES, 2005, p. 53). É preciso ressaltar que essa história,

apresentada de maneira distorcida nos livros didáticos, é problemática justamente por que não foi contada pelos próprios negros, assim como os indígenas.

Por isso, ao longo dos anos pesquisadores e pesquisadoras negros e negras, como Kabengele Munanga, Lélia Gonzalez, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes, entre outros passaram a indagar, questionar e tensionar a perspectiva eurocêntrica de contar a história dos negros no Brasil e, principalmente, nas escolas, pois se o racismo está sendo praticado, e por que não dizer propagado, no contexto escolar é justamente por não termos uma educação antirracista; vivermos em uma falsa ideia de democracia racial; pela ausência de discussão do processo de escravização no Brasil; pelo silenciamento dos currículos acerca disso e pela formação de professores que não problematiza o racismo estrutural.

Desse modo, é preciso reconhecer a importância das relações étnico-raciais na escola e entender um pouco das mudanças do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira antes e após a Lei nº 10.639. É o que será discutido a seguir.

5 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil é considerado um dos países culturalmente mais ricos por conta da sua diversidade étnico-racial (MULLER, COELHO, 2013, p. 15). No entanto, sabemos que a nossa história é marcada por discriminação e desigualdade, principalmente contra negros e indígenas. Atualmente há inúmeras maneiras que combinadas podem contribuir para a superação desses conflitos, como a promoção à igualdade de direitos e à justiça social. Contudo, o sistema educacional brasileiro ainda desconsidera as diferenças étnico-raciais, abordando em sala de aula a cultura de maneira única, universal e homogeneizada, o que perpetua a negação do racismo e a desvalorização da diversidade cultural e racial, especialmente dos povos negros e indígenas, nas escolas. Ou seja, o único objetivo da educação brasileira é a constituição do cidadão brasileiro por meio de concepções eurocênicas e hegemônicas. No entanto, a educação “é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano” (GOMES, p. 146) e, portanto, a escola deve ser um espaço que favorece e valoriza as relações étnico-raciais, pois, conforme aponta a professora Petronilha³

³ Trecho de uma entrevista da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar, intitulada “As relações étnico-raciais precisam ser reeducadas para que de fato todas as pessoas possam exercer plenamente a sua cidadania”, retirado de MULLER, COELHO, 2013, p. 15).

Nós nos educamos nas relações que mantemos uns com os outros. É assim que nos formamos para a vida, para o trabalho, para frequentar as escolas, para sermos cidadãos. Educamo-nos no convívio amistoso ou tenso, muitas vezes desrespeitoso com pessoas de diferentes faixas etárias, distintos grupos sociais, diversas visões de mundo. Como se vê, as relações étnico-raciais fazem parte do nosso dia a dia. E, como elas têm sido construídas em clima criado por sociedade desigual, precisam ser reeducadas, a fim de que de fato todas as pessoas possam exercer plenamente a sua cidadania, em pé de igualdade. Por isso a educação das relações étnico-raciais, ao lado de outras políticas públicas que visam à correção de desigualdades, é indispensável para a construção de uma sociedade democrática.

Nesse sentido, a escola precisa compreender que o processo educacional acontece por meio da relação entre os saberes escolares, a realidade social e a diversidade étnico-racial, logo isso envolve inúmeras dimensões da subjetividade humana, como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. Por isso, nos últimos anos as relações entre educação e diferenças culturais têm sido motivo de grandes debates, reflexões e pesquisas no Brasil e em toda a América Latina. As preocupações em torno das relações étnico-raciais, da inferiorização dos negros bem como produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro vêm se incorporando aos espaços acadêmicos e aos movimentos sociais. Estes, por sua vez, foram essenciais em suas reivindicações, resultando de maneira mais concreta em políticas públicas e ações governamentais. Nos anos 90 houve uma grande efervescência social, política e econômica nacional e internacional, quando os movimentos sociais buscavam a reconstrução do Estado Democrático de Direito depois de décadas de autoritarismo. Segundo Nilma Lino, já na segunda metade dos anos de 1990, “a raça ganha outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado. A sua releitura e ressignificação emancipatória construída pelo movimento negro extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema” (GOMES, 2012, p. 739). O Movimento Negro “é o conjunto de entidades negras, de diferentes orientações políticas, que tem em comum o compromisso de lutar contra a discriminação racial e o racismo” (RODRIGUES, 2005, p. 251). Ele foi essencial na luta pela desigualdade racial no Brasil e por meio dele foi possível haver tais conquistas em busca de igualdade social. pois esse movimento, segundo Nilma Lino, “pleiteia que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social” (GOMES, 2011, p. 111).

Ao longo dos anos os debates acerca das relações étnico-raciais e a busca pela reformulação dos currículos escolares ganharam força. Dentre as manifestações, especialmente

no que tange à educação, o que os movimentos sociais negros reivindicavam eram ações contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas, maiores e melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra, a reformulação dos currículos escolares valorizando a história e a cultura africana e afro-brasileira e o papel do negro para a história do Brasil, e a participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (HASENBALG, 1987). A partir de 2003, esses debates se fortaleceram ainda mais no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, quando foi instituída pela primeira vez a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, e o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004.

Além disso, ao reconhecer o racismo brasileiro no contexto escolar, o governo federal, em 2003, atendendo às reivindicações do Movimento Negro e de seus aliados, aprovou a Lei Federal nº 10.639/03, determinando o ensino de História e Cultura Africana e afro-brasileira na educação básica, alterando os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. O Plano Nacional de Implementação das referidas diretrizes curriculares foi lançado em 2009 pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Ou seja, por meio das reivindicações do Movimento Negro e da população negra em geral, foi possível redemocratizar o acesso à educação no país e efetivar a inserção do conhecimento sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar.

5.1 Educação antirracista por meio Lei 10. 639/03 e suas implicações na educação escolar

Como já foi dito, a abordagem da história e da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula era realizada por meio de uma perspectiva hegemônica, eurocêntrica e colonial, desvalorizando a história e cultura africana e afro-brasileira para a história da humanidade e, especialmente, para a história do Brasil. Logo, neste trabalho essa desvalorização da história e cultura africana e afro-brasileira será analisada em duas áreas do conhecimento, a História e a Literatura. Nesse sentido, observa-se que nas aulas de História, quando o assunto era África e os povos africanos, a pauta única era a colonização, a escravização dos povos, o tráfico negreiro e o sofrimento dos africanos nesse período, tudo isso explícito inclusive nos livros didáticos. Não se falava, por exemplo, da riqueza cultural e linguística que os povos africanos têm, das

suas etnias, músicas, danças, literaturas, da noção de ancestralidade que é tão importante para eles, das religiões de matrizes africanas, entre tantos outros aspectos a serem estudados. Ao contrário, propagava-se termos de cunho discriminatório, pois, segundo Pereira

O que chamamos de cultura de valor na Europa, na África são costumes exóticos. O que os europeus chamam de filosofia e religião toma os nomes de credice e superstição na África. As lutas de classes são reduzidas a lutas tribais. No estudo da formação de nacionalidade, a participação dos africanos e de seus descendentes é escamoteada e relegada a uma “contribuição ao folclore, à culinária e misticismo”. Conhecemos a África das tribos, do Simbá, dos safaris, da Aids, da fome e das guerras. O continente africano permanece para a maioria dos brasileiros reduzida a uma imagem simplificada por quatro t: tribo, tambor, terreiro, tarzan (PEREIRA *apud* SILVA, 2009, p. 5).

Logo, o que se observa é que não há menção as relações sociais e culturais dos negros. Além disso, falava-se muito menos da importância dos africanos e afro-brasileiros para a história do Brasil, para a formação da sociedade brasileira que “é uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora” (GOMES, 2011, p. 110).

Já na Literatura o que se observa é o desconhecimento da escola e dos professores em relação a literatura africana ou pelo menos a uma literatura traz à tona elementos da cultura africana. O que se vê na verdade é a quase inexistente presença de personagens negras ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira, a não ser por raras vezes em que isso acontece, no entanto, fazendo uso de uma visão estereotipada em relação ao negro. Conforme afirma Chimamanda Ngozi Adichie (2019), no livro “O perigo de uma história única”, o uso de estereótipos é problemático pois

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. É claro que a África é um continente repleto de catástrofes. Existem algumas enormes como os estupros aterrorizantes no Congo, e outras deprimentes, como o fato de 5 mil pessoas se candidatam a uma vaga de emprego na Nigéria. Mas existem outras histórias que não são sobre catástrofes, e é muito importante, igualmente importante, falar sobre elas (p. 26).

Para Rosemberg (1984) ausência de livros de literatura africana e afro-brasileira nas bibliotecas das instituições de ensino ou a representação estereotipada “foi o reflexo de uma prática de preconceito e exclusão que imperava na sociedade” (ROSEMBERG, 1984, *apud* SILVA, 2016). Isso está evidenciados nos clássicos da literatura infantil e juvenil, em histórias como A Rapunzel, A Bela e a Fera, A Branca de Neve, entre outras que as princesas e heroínas

seguem sempre um padrão europeu, tanto em relação a aparência física quanto ao comportamento e costumes. Ou seja, a história, cultura e literatura africana e afro-brasileira existe, o que há é uma grande invisibilidade das relações sociais e culturais dos negros, seu passado e história e cultura pré-coloniais, pois

Há anos os afrodescendentes buscam seu espaço na cultura e na literatura no Brasil. Não podemos abdicar de um legado que faz parte da história deste país e que em meios às paredes das senzalas, à escuridão do porão e nos campos das fazendas nossos negros africanos nunca deixaram morrer a arte de suas raízes. (SANTOS, 2013, p. 80).

Essa invisibilidade resulta em graves consequências sociais, como o racismo, mas também pode contribuir para que a criança que pertence a esse grupo étnico-racial desenvolva uma auto rejeição e rejeite a seu próprio grupo. Por isso, para Silva

A presença do negro nos livros, freqüentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas (SILVA, 2005, p. 25).

Ou seja, é necessário reconhecer, depois de todas essas tensões e discussões sobre a invisibilidade do negro no contexto escolar, que a escola não é apenas um espaço que possibilita o ensino-aprendizagem de saberes escolares, de áreas do conhecimento, como a História, o Português ou a Matemática. Ela é também um espaço múltiplo, onde as relações étnico-raciais acontecem e devem ser valorizadas, na tentativa de reverter a exclusão e os estereótipos no negro na sociedade brasileira e, por isso, a educação das relações étnico-raciais aliada a outras políticas públicas que visam à correção de desigualdades, precisa ser colocada em prática no contexto escolar, pois elas são indispensáveis para a construção de uma sociedade democrática. Desse modo, entende-se que a educação étnico-racial

tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p. 490).

É preciso esclarecer também a noção de antirracismo, defendida inclusive pela professora negra Angela Davis, ao afirmar que “numa sociedade racista, não basta não ser racista. É preciso ser antirracista” (NASCIMENTO, 2020, p. 1). Ou seja, entende-se que o conceito de antirracismo sugere que não se deve apenas ser contra práticas discriminatórias de cunho racial e recriminar quem é racista. É preciso sim ser contra, mas “educando e reeducando seu comportamento, refletindo e considerando as subjetividades dos indivíduos, e instigando essa reformulação no imaginário daqueles que estão ao seu redor” (NASCIMENTO, 2020, p. 1). Desse modo, compreender o antirracismo como uma epistemologia “implica em repensar as ações sociais a partir de princípios científicos e filosóficos, transformando em teoria do conhecimento a prática de arquitetar passos combativos às opressões que historicamente afetam, sobretudo aos indivíduos negros no Brasil” (NASCIMENTO, 2020, p. 2).

Por meio dessa perspectiva, os pesquisadores e estudiosos da educação, em conjunto com o Movimento Negro e seus aliados, passaram a reivindicar e tensionar as autoridades com o objetivo de efetivar a inserção do conhecimento sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar, por meio de uma educação étnico-racial e antirracista. Essas reivindicações resultaram na Lei nº 10.639 de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africanas na educação básica, alterando os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A alteração da Lei, considera que sua aplicação na prática pedagógica

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana **será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004, p. 32, grifo nosso).**

A alteração da Lei teve como justificativa

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, a sua identidade e os direitos seus. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrário dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 17).

Ou seja, a implementação da Lei 10.639 traz à tona um movimento por uma educação antirracista e étnico-racial como instrumento para a construção de visões plurais de mundo, em alternativa à visão eurocêntrica, e não apenas como conteúdos de apoio, utilizados somente em datas comemorativas, como o dia 20 de novembro (dia da Consciência Negra). A respeito dessa necessidade de considerar a importância das diferenças culturais e da multiculturalidade, sem colocar uma cultura acima, superior a outra, no o processo de ensino-aprendizagem, o educador Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido*, explica que

não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada um “para si”, somente faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo poderosíssimo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 1992, *apud* BARBOSA *et. al*, 2020, p. 71-72).

Desse modo, ao fomentar discussões sobre a construção de uma educação étnico-racial, a implementação da Lei nº 10.639 dá evidência às questões relacionadas a convivência multicultural nas escolas, e, conseqüentemente, incentiva a busca por meios de enfrentamento a toda forma de preconceito racial que infelizmente acontece no ambiente escolar e afeta a individualidade, subjetividade, o aprendizado e a formação de seus estudantes. Nesse sentido, um dos primeiros passos para a construção da educação das relações étnico-raciais é romper com o padrão etnocêntrico, possibilitando a ampliação das visões de mundo dos alunos, que antes tinham uma visão única sobre as coisas, incorporando a representatividade negra, a cultura, o modo de ser, os costumes, entre outros. Há inúmeros meios para construir materiais educativos para a educação das relações étnico-raciais, mas para estarem adequados ao que prescreve a Lei 10.639 precisam passar por mudanças nas práticas pedagógicas, nas políticas públicas em geral e nos projetos políticos pedagógicos. Ou seja, essa mudança sugere um processo de ressignificação da educação brasileira, que até poucos anos atrás refletia um silêncio profundo acerca de tudo aquilo que diz respeito ao multiculturalismo e a diversidade das relações étnico-culturais. Foi esse silêncio que por décadas oprimiu e afetou o desenvolvimento de inúmeros estudantes, pois

O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto

de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo” – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males. Portanto, como professores(as) ou cidadãos(ãs) comuns, não podemos mais nos silenciar diante do crime de racismo no cotidiano escolar, em especial se desejamos realmente ser considerados educadores e ser sujeitos de nossa própria história (MEC, 2005, p. 11-12).

Esse silenciamento evidencia que os brasileiros não se consideram racistas. Como diz Munanga, “ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita “Não somos racistas! Racistas são os outros” (RIBEIRO, 2019, p. 10). A respeito disso, Djamila Ribeiro cita como exemplo uma pesquisa do Datafolha, realizada em 1995, que “mostrou que 89% dos brasileiros admitiam existir preconceito de cor no Brasil, mas 90% se identificavam como não racistas” (RIBEIRO, 2019, p. 10). Por isso, nesse momento em que o país tem avançado na luta contra o racismo no contexto escolar, por meio de políticas públicas, como a Lei 10.639, é chegada a hora de todos os agentes da escola, quebrarem o silêncio e deixarem que as vozes negras, africanas e afro-brasileiras estejam livres para ecoarem pelos espaços escolares, livre de qualquer tipo de discriminação, promovendo assim um espaço igualitário a todos. Já dizia Bell Hooks, “Esse ato de fala, de ‘erguer a voz’, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta” (HOOKS, 2019, p. 39).

5.2 A prática pedagógica na construção de uma educação antirracista

A prática de uma educação antirracista, que se baseia na reeducação entre negros e não-negros no contexto escolar, requer uma grande mudança na educação e, por isso, não é tarefa fácil. Desde a implementação da Lei nº 10.639, em 2003, as escolas seguem tentando colocar em prática tudo aquilo que ela propõe. Mas é preciso reconhecer que há muitas dificuldades, principalmente pelo fato de tradicionalmente a educação ter tido sempre um viés eurocêntrico e hegemônico. Ou seja, tudo precisa ser modificado, os currículos precisam ser reestruturados, as práticas pedagógicas reformuladas e os professores precisam ter acesso a formações acerca da temática abordada na Lei nº 10.639 para que possam assim colocá-la em prática. É importante salientar que essas mudanças extrapolam a figura do professor e devem ser praticadas por todas as esferas da escola, a começar, inclusive, pela abordagem dessa temática no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Nesse sentido, após mais de uma década desde a implementação da Lei nº 10.639, é importante refletir sobre: as escolas têm trabalhado para identificar casos de racismo em seus espaços? Qual o papel da escola diante

das práticas racistas que acontecem diariamente? O que ela tem feito para diminuir os casos de racismo? Como a escola tem se preparado para acolher e lidar com aqueles(as) alunos(as) que sofreram preconceito? Quais medidas educativas são tomadas com aqueles(as) que praticam racismo? Quais projetos/ações são planejados e executados para combater o racismo no ambiente escolar? O que a escola tem feito para proporcionar aos(as) seus(suas) estudantes um ambiente de igualdade e que reconhece a importância das relações étnico-raciais?

Desse modo, pensar em práticas pedagógicas étnico-raciais é compreender a educação como mais ferramenta na luta, que deve ser de todos os âmbitos, pela formação cidadã do estudante, sendo imprescindível que haja no contexto escolar o respeito a diferença e a multiculturalidade. É o que propõe Paulo Freire ao afirmar que

O que venho propondo é um profundo respeito pela identidade cultural dos alunos, uma identidade cultural que implica respeito pela língua do outro, cor do outro, gênero do outro, classe social do outro, orientação sexual do outro, capacidade intelectual do outro; que implica na capacidade de estimular a criatividade do outro. Mas essas coisas ocorrem em um contexto social e histórico e não no ar puro e simples. Essas coisas ocorrem na história (FREIRE, 1996, *apud* PENA, 2014, p. 25).

Com a obrigatoriedade de as instituições educativas incluírem a História da África e da Cultura afro-brasileira em todo o conteúdo escolar, muito se tem discutido sobre a reformulação das práticas pedagógicas, que devem refletir essa inclusão. Mas, afinal, o que é uma prática pedagógica? Em primeiro lugar é preciso compreender que o seu significado pode variar a depender da concepção de Pedagogia que for escolhida. Nesse trabalho, entende-se que, numa perspectiva epistemológica, a educação é o objeto de estudo da Pedagogia. Para Saviani, Pedagogia é a teoria da educação e educação, por sua vez, é uma atividade prática. Logo, a Pedagogia é a teoria da prática: a prática educativa (SAVIANI, 1985, *apud* MORAES, 2017, p. 3). Para Libâneo,

A pedagogia investiga a natureza das finalidades da educação como processo social, no seio de uma determinada sociedade, bem como as metodologias apropriadas para a formação dos indivíduos, tendo em vista o seu desenvolvimento humano para tarefas na vida em sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 52).

Já Paulo Freire define a pedagogia como uma ação cultural, sendo executada a partir do contexto em que é praticada. Ele a distingue em educação bancária e educação problematizadora, sendo que a primeira se preocupa apenas com o conteúdo das disciplinas e o educando é apenas um receptor, não há interação, nem reflexão (MORAES, 2017, p. 6). Ou seja, não há diálogo no processo educativo. Já na educação problematizadora, professores e

alunos são valorizados e consiste numa pedagogia “voltada para a conscientização dos alunos em relação às questões sociais e políticas. Aluno e professor participam ativamente do processo ensino-aprendizagem e, nessa educação, educandos são incentivados a pensarem criticamente e serem formadores de opiniões” (MORAES, 2017, p. 4). É essa abordagem que se relaciona diretamente com a perspectiva de uma educação étnico-racial defendida nesse trabalho. Nessa abordagem, a concretização do processo de ensinar-aprender ocorre por meio das práticas pedagógicas que dizem respeito a algo além da prática didática e envolvem “as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente” (FRANCO, 2016, p. 542). Além disso, Franco explica que as práticas pedagógicas são

vivas, existenciais, interativas e impactantes, por natureza. As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2016, p. 542).

Desse modo, no capítulo a seguir será discutido brevemente sobre as práticas pedagógicas e as potencialidades pedagógicas de maneira interdisciplinar, abordando duas áreas do conhecimento, a História e a Literatura, por meio da Lei 10.639 na busca pela efetivação de uma educação antirracista.

6 ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA DE MANEIRA INTERDISCIPLINAR

Até agora esse trabalho tocou em pontos essenciais para que se possa entender a necessidade e a importância da inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, bem como os efeitos dessa inclusão para a educação e para a vida dos estudantes negros e não-negros. Todavia, agora será analisado o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, colocando em prática a Lei nº 10.639, de maneira interdisciplinar, ao utilizar-se de duas áreas do conhecimento, a História e a Literatura. Além disso, será discutido acerca das práticas e potencialidades pedagógicas a serem utilizadas nas aulas.

Inicialmente é preciso entender um pouco sobre o que é interdisciplinaridade e o que ela propõe. Sua definição, no entanto, é complexa assim como sua prática é até hoje um desafio para os professores. Há quem defende, inclusive, que é quase impossível definir

interdisciplinaridade. No entanto, a premissa base da interdisciplinaridade é que ela é contrária a qualquer concepção de conhecimento fragmentado, ou seja, por meio de disciplinas isoladas. Esse movimento da interdisciplinaridade, segundo Fazenda, surgiu em meados de 1960 na Europa, por meio dos movimentos estudantis, “reivindicando um novo estatuto de universidade e escola. (...) Esse posicionamento nasceu como oposição a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava do aluno numa única, restrita e limitada direção (FAZENDA, 2008, p.18-19). Ou seja, nesse momento o que impulsionou a concepção de uma educação interdisciplinar foi a compreensão de que as disciplinas, enquanto fomentadoras de conhecimento, não poderiam continuar sendo tratadas de maneira isolada. Se a ciência continuasse multipartida, segundo Fazenda, “seria a falência do conhecimento, pois na medida em que nos distanciássemos de um conhecimento em totalidade, estaríamos decretando a falência do ser humano, a agonia da nossa civilização (FAZENDA, 2008, p. 19).

Nesse sentido, para Luck (2001)

Interdisciplinaridade é o processo de integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade (LUCK, 2001, p. 64).

No Brasil a interdisciplinaridade começou a ser abordada a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 e se intensificou com a nova LDB nº 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais. A partir de então as escolas e os professores precisariam desenvolver suas práticas pedagógicas de modo a integrar áreas do conhecimento conforme prescreve os PCNs, o que possibilitaria a superação da tradicional educação bancária, que em nada contribui para o verdadeiro aprendizado do(a) estudante. No entanto, sabemos que essa educação ainda não foi superada. Apesar disso, propor execução da Lei nº 10.639 no contexto escolar de maneira interdisciplinar é mais um passo na caminhada para essa superação, a partir da inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos de modo geral, sem fragmentação do conhecimento por meio de disciplinas. É, portanto, articular as áreas do conhecimento para um fim maior, que vai além da aprendizagem dos conhecimentos escolares, mas principalmente da condição do ser humano enquanto ser social, cidadão, que vive e interage com inúmeras culturas outras, em um país multicultural onde essas culturas, diferenças e diversidades devem ser exploradas, respeitadas e valorizadas. É a partir dessa perspectiva que

pretende abordar, de maneira interdisciplinar, a História e a Literatura, enquanto dois saberes em diálogo.

Assim, entende-se História “como o estudo das ações dos seres humanos no tempo e no espaço” (Pellegrini *et al* 2009, p. 10) todavia não mais como uma ciência que apenas reproduz fatos históricos, momentos importantes da história da humanidade, por meio de um viés hegemônico e eurocêntrico. Mas sim pensar a ciência histórica como aquela responsável por propor aos alunos uma reflexão crítica e reflexiva acerca da história e da realidade sociocultural e, portanto, que

analisa a situação sob vários aspectos tentando entender os derrotados, os erros que não foram pesquisados, o que era tido como fato histórico insignificante passa a ter sentido, porque através de uma abordagem mais ampla que estaria ligada a uma junção com outras ciências entre elas, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, abrir-se-ia espaço para uma ciência globalizante, que veria os acontecimentos sob vários pontos de vista, onde “tudo é História”, sendo este o lema deste novo jeito de construir e entender a História (COSTA, 2012, p. 2).

Seguindo nesse viés, compreende-se a Literatura não como uma disciplina de mero entretenimento, que trata dos gêneros literários, escolas literárias, escritores considerados mais importantes ou obras mais relevantes, como geralmente é estudado nas escolas, por meio de uma abordagem pré-estabelecida. Neste trabalho entende-se que a Literatura está intrínseca às relações sociais e à formação do ser humano, pois sendo

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23)

Para Antônio Candido, a literatura “é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (CANDIDO, 1967, p. 86). Ou seja, ela existe por meio da sua relação com o ser humano e ensina na medida em que atua. Nesse sentido, para Candido, a literatura tem o poder de formar o ser humano, agindo “com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 1999, p. 84). Ainda sob essa perspectiva, Todorov afirma que “Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise

literária, mas um conhecedor do ser humano.” (TODOROV, 2009, *apud* SILVA; SOARES, 2014, p. 5). Desse modo, pretende-se trabalhar a História e a Literatura de modo interdisciplinar por compreender que as duas possibilitam que as pessoas entendam a diversidade do universo e das experiências, logo das culturas e dos modos de ser. Nesse sentido, faz-se uso também da perspectiva intercultural da educação, reconhecendo o caráter complexo da interação entre seres humanos de identidades culturais diferentes, desenvolvendo assim estratégias, práticas e potencialidades educativas na direção “da superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais” (FLEURI, 2002, p. 407).

Pensar em práticas pedagógicas é desenvolver ações que dizem respeito desde a “elaboração à implementação do currículo em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem)” (PLETSCH, 2010, p. 158-159). Nesse sentido, pensar em práticas pedagógicas para aulas interdisciplinares de história e literatura, colocando em prática o que prescreve a Lei 10.639, sob o viés de uma educação antirracista, que considera e se importa com as relações étnico-raciais na escola, é, portanto, desenvolvê-las de modo que os currículos escolares

- Valorizem igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro;
- Busquem compreender e ensinem a respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar;
- Discutam as relações étnicas, no Brasil, e analisem a perversidade da assim designada “democracia racial”;
- Encontrem formas de levar a refazer concepções relativas à população negra, forjadas com base em preconceitos, que subestimam sua capacidade de realizar, de participar da sociedade, material e intelectualmente;
- Identifiquem e ensinem a manusear fontes em que se encontrem registros de como os descendentes de africanos vem, quase 500 anos de Brasil, construindo suas vidas e sua história, no interior do seu grupo étnico e no convívio com outros grupos;
- Permitam aprender a respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a História e a vida de nossos pais;
- Situem histórica e socialmente as produções de origem e/ou influência africana no Brasil e proponham instrumento para que sejam analisadas e criticamente valorizadas. (SILVA, 2005, p-157).

Neste trabalho, entende-se que a História e a Literatura são áreas do conhecimento que estão em diálogo. Por isso, considera-se que o estudo da Literatura africana e afro-brasileira em sala é uma ferramenta utilizada como potencialidade pedagógica para garantir que, por meio dela, haja a possibilidade de um conhecimento amplo e multicultural da história e da cultura africana e afro-brasileira, promovendo assim um contexto escolar mais democrático.

Além disso, por meio dos livros de literatura africana e afro-brasileira enquanto potencialidades pedagógicas, espera-se que eles gerem nos alunos

(...) aprendizagens significativas para a vida dos membros envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, expressando visões de mundo que incentivem a produção de conhecimento, mostrem capacidade de realização, despertem reflexões, organizem pensamentos, resolvam problemas, ajudem a fortalecer o pertencimento étnico-racial (OLIVEIRA, 2009, p. 47).

Logo, por meio do acesso aos livros de literatura africana e afro-brasileira, as leituras compartilhadas em sala de aulas, as discussões, interpretações, observações acerca do livro, do que ele trata, das personagens, da análise das imagens, o professor buscará estudar a história e a cultura africana e afro-brasileira dessa vez por um novo viés, que se importa com as relações étnico-raciais.

É nesse sentido que a proposta de realizar uma oficina de leitura literária nesse trabalho é necessária para fomentar toda a discussão realizada, de modo que o(a) professor(a) pode selecione livros da literatura infantil afro-brasileira, como “Meu crespo é de rainha”, de Bell Hooks, “Os nove pentes d’África”, de Cidinha da Silva, “Gente de cor, cor de gente”, de Maurício Negro, “Que cor é a minha cor?”, de Martha Rodrigues, “O homem frondoso e outras histórias de África”, de Claude Blum. É importante que os(as) alunos(as) tenham acesso a esses livros, podendo folheá-los e observá-los com atenção. Outro ponto importante é que seria muito interessante para outras possíveis práticas pedagógicas e para a escola que esses e outros livros dessa temática estivessem disponíveis na biblioteca da instituição.

Após a escolha do livro, o(a) professor(a) promoverá a oficina, em sala. Nesse momento, os(as) alunos(as) terão contato com o livro físico por meio da leitura compartilhada. É interessante que eles(as) possam analisar as imagens que estão presentes no livro e buscar compreender como elas dialogam com o texto verbal. Nesse caso, para abordar de maneira interdisciplinar a história e a cultura afro-brasileira por meio da literatura, o livro “Que cor é minha cor”? é uma excelente escolha. O autor apresenta a cultura africana no mundo da imaginação infantil, tendo como objetivo reforçar a autoestima da criança a partir da valorização dos seus antepassados, da sua cultura e da sua raça. Assim, o(a) professor(a) poderá mediar um debate acerca do conhecimento prévio que eles têm sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. Em seguida, por meio da leitura e interpretação do livro, será possível desmitificar e desnaturalizar a errônea e estereotipada concepção que os(as) alunos(as) têm

acerca dessa temática, viabilizando, a partir de práticas como essa, a diminuição do racismo na escola por meio do conhecimento.

O que se espera, sobretudo, é que por meio do uso de livros literários afro-brasileiros em sala de aula, que trazem à tona personagens negros, com características físicas e culturais do povo negro, os alunos tenham acesso a uma nova visão, contrária à colonial e opressora, em relação aos povos negros, estejam abertos a conhecer verdadeiramente a história e cultura deles, sintam-se pertencentes a essa identidade cultural e, assim, a escola torne-se um espaço que promove a igualdade, a diversidade e a valorização das culturas diversas que existem no país e que permeiam o contexto escolar e as interações que nele acontecem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a promulgação da Lei 10.639 as escolas têm buscado ajustar seus currículos a fim de incluírem o estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira em suas aulas. No entanto, a implementação da Lei não diz respeito apenas a mudança dos currículos escolares. A mudança que ela propõe vai além dos currículos e deve acontecer em todos os agentes que compõem a escola, bem como as práticas pedagógicas a serem executadas e ao próprio funcionamento da escola de modo geral. Ou seja, diz respeito as relações étnico-raciais que permeiam o contexto escolar, mas que são ignoradas ou não são valorizadas. A desvalorização dessas relações é responsável, por exemplo, pelas práticas racistas que acontecem na escola, bem como pelo silenciamento tanto daquele que pratica como da vítima.

Nesse sentido, faz-se necessário colocar em prática aquilo que prescreve a Lei nº 10.639 pensando em práticas pedagógicas que vão desde a elaboração e planejamento dos currículos até a própria postura e formação dos professores para que juntos seja possível alcançar uma educação antirracista, que promove a igualdade, a diversidade, a multiculturalidade e a valorização das diferenças que permeiam a escola. É nessa perspectiva que se propôs trabalhar a História e a Literatura enquanto áreas do conhecimento que dialogam, por meio de uma intervenção em sala de aula, através da literatura africana e afro-brasileira, contrariando a visão eurocêntrica que tradicionalmente era utilizando, e focalizando numa nova perspectiva de mundo, agora apresentando verdadeiramente a história e a cultura do povo negro que foram por longas décadas renunciadas.

Desse modo, por meio das obras literárias, das leituras, das interpretações, das abordagens acerca da temática, das análises das personagens e das imagens e, principalmente,

do despertar de interesse dos alunos, espera-se que este trabalho possa contribuir não só em conhecimento escolar, mas principalmente em evolução dos alunos enquanto seres sociais, cidadãos, que estão inseridos numa sociedade culturalmente e por isso precisam respeitar e valorizar essa diversidade, sem preconceito e, principalmente, nesse caso, sem racismo.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia de Letras, 2019. Trad. Julia Romeu.

BARBOSA, M. P. *et al.* Lei 10.639/03 e o ensino de literatura africana e afro-Brasileira na escola estadual Antonio Gröhs: da teoria à prática pedagógica. **Revista de Estudos Híbridos na Área da Linguagem (REHAL)**, Bagé, v. 1, n. 1, p. 68-80, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/REHAL/article/view/103416/21560>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação: primeiros passos**. Brasiliense, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5598603/mod_resource/content/1/O%20Que%20e%20Educacao%20-%20Carlos%20Rodrigues%20Brandao.pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEF, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CAETANO, Altair; NASCIMENTO, Luciana Guimarães. AS “PEDRAS NO CAMINHO” DA LEI 10.639/03: um panorama após oito anos de promulgação. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 10, n. 2, p. 84-93, dez. 2011. Disponível em: <http://periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/905/646>. Acesso em: 11 jan. 2022.

COSTA, Alex Silva. A importância do ensino de História nas escolas e suas implicações na vida social. **Revista Anagrama**, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35602>. Acesso em: 02 jan. 2022.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____ (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. 2ª reimpressão.

ESCOLA SEBASTIÃO JOSÉ BEZERRA. **Projeto político pedagógico**. Redenção, 2021.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2000.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista Educ. Públ.** Cuiabá, v. 21, n. 46, 2012, p. 275-288. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408/373>. Acesso em: 21 fev. 2021.

FLEURI, Reinaldo M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, p. 405-423, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10410>. Acesso em: 21 ago. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 fev. 2021.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

_____. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], n. 23, p. 75-85, ago. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782003000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2021.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 27, n. 1, abr. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 16 ago. 2021.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apees.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, 2005. p. 204. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021. p. 143-154.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

JESUS, P.; SILVA, M. D. A sala de aula após a Lei Federal 10.639/03: avanços, desafios e possibilidades. **Revista de História da UEG**, v. 7, n. 1, p. 1-15, 4 set. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: teoria da instrução e do ensino. In: _____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 51-76. (Coleção Magistério: Série Formação do Professor).

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEC. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16224. Acesso em: 16 ago. 2021.

MELO, Glenda Cristina Valin de. Entrevista com Nilma Lino Gomes (UFMG). **Linguagem em foco**, Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE, v. 8, n. 2, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1912>. Acesso em: 16 ago. 2021.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, 2013. 2014 p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/21070758-Relacoes-etnico-raciais-e-diversidade.html>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021. 17 p.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 177 p.

_____. MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed., Brasília, MEC/SECAD, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021. 206 p.

NASCIMENTO, Luciana G. O antirracismo como epistemologia pedagógica. **Revista África e Africanidades**, n. 35, 2020. Disponível em: <https://africaeaficanidades.online/documentos/0170082020.pdf>. Acesso em 21 ago. 2021.

NÓVOA, António. Carta a um jovem historiador da educação. **Historia y Memoria de la Educación**, Brasília, 2014. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/HME/article/view/14111/12822>. Acesso em: 14 fev. 2021.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. **Narrativas de Thereza Santos**: contribuições para a educação das relações étnico-raciais. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2474/2375.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PELLEGRINI, M.; DIAS, A. A.; GRINBERG, K. 1 ed. São Paulo: Editora FTD, 2009. Coleção Vontade de Saber História. 276 p.

PENA, Silvia Vanderlise Rodrigues. **Na eja**: a educação não se esgota em si mesma. 2014. 57 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115716/000956364.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 ago. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das Letras, Brasil, 2019. 136 p.

SANTOS, M. M. A cultura e a literatura afro-brasileira em sala de aula. **Revista Magistro**, v. 2, n. 8, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/2160/1002>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, Maria Dervania Vieira. **Entre a luz e a sombra**: a questão afro-brasileira e a Lei 10.639/03 no contexto escolar. Umuarama-PR, 2009. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_dervania_vieira_silva.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, Petronilha B. G. E. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 3, 14 mar. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 19 ago. 2021.

_____. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, M. A; SOARES, M. C. Literatura e outras linguagens: alamedas à formação de leitores críticos. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, Curitiba: SEED/PR, v. 1, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_port_pdp_serli_rech_moleta.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

TODOROV, T. (2009). **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988. 212 p.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, 2008, p. 11-22. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em 18 fev. 2021.