

Revista

KIKI-KEKE

Pesquisa em Ensino

Dossiê Temático: Currículo,
Culturas e Conhecimentos
Científicos Africanos e de
seus Afrodiaspóricos no
ensino na Educação Básica

Organização
Carlos Luis Pereira
Marcia Regina Santana Pereira
Gilmene Bianco

Thiago Mosaico

Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

CEUNES/UFES

ISSN: 2526-2688

Revista

KIRI-KERÊ

Pesquisa em Ensino

Agosto de 2024
Nº 19, Dossiê temático

Editores

Ailton Pereira Morila
Jair Miranda de Paiva

Estagiárias de edição

Mariana de Nardi Cardoso

2

Conselho Editorial

Adriana Pin, Profa. Dra., Instituto Federal do Espírito Santo
Ailton Pereira Morila, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Ana Clara Gonçalves Alves de Meira, Profa. Dra., Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
Ana Júlia Lemos Alves Pedreira, Profa. Dra., Universidade de Brasília
Ana Nery Furlan Mendes, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Andrea Brandão Locatelli, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Camila Greff Passos, Profa. Dra., Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Carlos Henrique Silva de Castro, Prof. Dr., Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Carlos Henrique Soares Caetano, Prof. Dr., Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Carlos Luis Pereira, Prof. Dr., Universidade Estadual da Bahia
Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio, Profa. Dra., Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Clarice Lage Gualberto, Profa. Dra., Universidade Federal de Minas Gerais
Clebson Luiz Brito, Prof. Dr., Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Deise Juliana Francisco, Profa. Dra., Universidade Federal de Alagoas
Delma Pessanha Neves, Profa. Dra., Universidade Federal do Rio de Janeiro
Denise Girarola Maia, Profa. Dra., Instituto Federal de Minas Gerais.
Eliane Gonçalves da Costa, Profa. Dra., Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (BA)
Everaldo Fernandes da Silva, Prof. Dr., Universidade Federal de Pernambuco
Fabiana Gomes Profa. Dra., Instituto Federal de Goiás
Flaviane Faria Carvalho, Profa. Dra., Universidade Federal de Alagoas
Flávio José de Carvalho, Prof. Dr., Universidade Federal de Campina Grande
Floralba del Rocío Aguilar Gordón, Profa. Dra., Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
Franklin Noel dos Santos, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Gilmene Bianco, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Gustavo Machado Prado, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Isa Mara Colombo Scarlati Domingues Profa. Dra., Universidade Federal de Jataí
Jair Miranda de Paiva, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Karina Carvalho Mancini, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Leandro Gaffo, Prof. Dr., Universidade Federal do Sul da Bahia
Lucio Souza Fassarella, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Magda Eugénia Pinheiro Brandão da Costa Carvalho Teixeira, Profa. Dra., Universidade dos Açores
Márcia Regina Santana Pereira, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Maria Alayde Alcantara Salim, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Maria Zenaide Valdivino da Silva, Profa. Dra., Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Moysés Gonçalves Siqueira Filho, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Paulo Sérgio da Silva Porto, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Regina Celia Mendes Senatore, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Reinildes Dias, Profa. Dra., Universidade Federal de Minas Gerais
Rita de Cassia Cristofoleti, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Rodrigo Oliveira Fonseca, Prof. Dr., Universidade Federal do Sul da Bahia
Rony Peterson Gomes do Vale, Prof. Dr., Universidade Federal de Viçosa
Sammy William Lopes, Prof. Dr., Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Sandra Mara Santana Rocha, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Shirlene Santos Mafra Medeiros, Profa. Dra., Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Ueber José de Oliveira, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Valdinei Cezar Cardoso, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Vania Soares Barbosa, Profa. Dra., Universidade Federal do Piauí
Walter Omar Kohan, Prof. Dr., Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Zaira Bonfante Santos, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica



Coordenador: Valdinei Cezar Cardoso
Coordenadora-Adjunta: Ana Nery Furlan Mendes

Centro Universitário Norte do Espírito Santo

Diretor: Luiz Antonio Favero Filho
Vice-Diretora: Vivian Estevam Cornelio

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Eustáquio Vinícius de Castro
Vice reitor: Sonia Lopes Victor

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Paulo Sergio de Paula Vargas
Vice reitor: Roney Pignaton da Silva

Projeto Gráfico e diagramação

Ailton Pereira Morila

Capa

Foto: Thiago Rabelo - modelo: Dominique Rocha
Locação - Sítio Histórico Porto de São Mateus

Acesso na internet

<http://www.periodicos.ufes.br/kirikere/>

Endereço para correspondência

Centro Universitário Norte do Espírito Santo
Rodovia BR 101 Norte, Km. 60, Bairro Litorâneo
São Mateus – ES - CEP 29932-540
Fone: (27) 3312.1701
E-mail: kirikere.ensino@gmail.com



KIRI-KERÊ: Pesquisa em Ensino. Dossiê temático: Currículo, Culturas e Conhecimentos Científicos Africanos e de seus Afrodiaspóricos no ensino na Educação Básica, n.19, agosto, 2024
São Mateus-ES: Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, 2024
Semestral
ISSN: 2526-2688 (online)
1. Ensino – Periódicos.

I. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica



Sumário

Editorial	7
Artigos	16
Literatura afro-brasileira e a afirmação da identidade cultural e étnicas de alunos negros dos anos iniciais do ensino fundamental de Linhares-ES.....	17
Afro-brazilian literature and the affirmation of the cultural and ethnic identity of black students in the early years of elementary education in Linhares-ES	
	<i>Poliana Bernabé Leonardeli Anna Victória Gonçalves de Castro Carolina Lemos Meireles</i>
Jogos Africanos na Educação Matemática: Uma abordagem cultural e contextualizada com o Mancala	38
African games in mathematics education: a cultural and contextualized approach with Mancala	
	<i>Marinete Santana Wutke Welmer</i>
O ensino de química e as questões étnico-raciais: conteúdos de ensino na perspectiva com a lei nº 10.639/03 no ensino médio.....	53
Chemistry teaching and ethnic-racial issues: teaching content from the perspective of law no. 10.639/03 in high school	
	<i>Eloara de Jesus Ferreira Carla da Silva Meireles</i>
Práxis extensionista e afrofuturismo: relato de experiência do círculo de leitura na casa das artes em Londrina/PR.....	74
Extensionist practice and afrofuturism: experience report of the reading circle at casa das artes in Londrina/PR	
	<i>Maíra Mascarenhas Torres Peixoto Cunha] Ana Carolina de Paula Lima Ana Beatriz Pavilhão Boscarior Ana Carolina Ribeiro Ruzycski Ursula Boreal Lopes Brevilheri Fabio Lanza</i>
O ensino de matemática por meio da fabricação do beiju.....	97
Teaching mathematics through making beiju	
	<i>Joelson dos Santos Silva</i>
20 anos da lei 10.639/2003 e pesquisas na educação física escolar na Bahia.....	114
20 years of law 10.639/2003 and research in school physical education in Bahia	
	<i>Tawan Ricardo de Jesus Silva Adricia Santos da silva Gislene Pereira Santos Samara Almeida Costa Vitor Cardoso Lima Carlos Luis Pereira</i>



Contribuições da história da matemática africana no ensino de matemática na educação básica..... 133

Contributions of african mathematics history in mathemattics education in basic education

Marinete Santana Wutke Welmer

Carlos Luís Pereira

Educação das Relações Étnico-Raciais no cotidiano de uma escola municipal em Macapá- AP 160

Education of Ethnic-Racial Relations in the daily life of a municipal school in Macapá - AP

Betel Pereira de Castro

Eugénia da Luz Silva Foster

Elivaldo Serrão Custódio

A política de promoção da igualdade racial do município de Senador Canedo (GO) e a efetivação da lei 10.639/03..... 185

The policy for promoting racial equality of the municipality of Senator Canedo and law 10.639/03

Vania Gomes Bandeira

Jaqueline Pereira de Oliveira

Biografias de mulheres afro-brasileiras e indígenas em práticas pedagógicas antirracistas: relato de experiência 198

Biographies of black and indigenous women in anti-racist pedagogical practices: experience report

Helânia Thomazine Porto

Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus

Educação matemática antirracista e decolonial nos anos iniciais do ensino fundamental: o jogo africano de mancala awelé 222

Anti-racist and decolonial mathematical education in the early years of elementary school: the african game of mancala awelé

José Áureo Soares de Jesus

Carlos Luis Pereira

Relações entre Candomblé nos diferentes componentes curriculares da Educação Básica: uma análise de pesquisas científicas de 2013 a 2023..... 243

Relationships between Candomblé in the different curricular components of basic education: an analysis of scientific research from 2013 to 2023

Felipe Dias Santana

Hellen dos Santos Silva

Zulma Elizabete de Freitas Madruga

Intercâmbio Cultural: usos e aplicações da Lei 10.639/03 e do Caderno da Gestão Escolar Para Equidade na promoção de uma escola antirracista..... 265

Cultural Exchange: uses and applications of Law 10.639/03 and the School Management Notebook for Equity in promoting an anti-racist school

Ciro Lins Silva

Giselly Rezende Vieira

Jailson Maurício Pinto

Neiva Méria Rodrigues Passos



O papel da lei 10.639/03 na formação da consciência histórica aos alunos da educação básica: o impacto da invisibilização do povo Mbundu de Angola nos livros didáticos do ensino fundamental..... 289

Role of law 10,639 in the formation of historical consciousness in basic education students: the impact of the invisibilization of the Mbundu people of Angola in elementary school textbooks

Abel Calombo Quijila

“Então, qual Brasil é esse que nos ensinam na escola?”: construindo um outro Brasil a partir de escritores negros e indígenas no Ensino Médio 305

"So, which Brazil are we taught about in school?": Building another Brazil from black and indigenous writers in High School

Wheber Mendes dos Santos

Capoeira escolar e a lei 10.639/2003: saberes socioculturais africanos e afrodiaspóricos no ensino na educação básica 319

School capoeira and law 10.639/2003: african and afro-diasporic sociocultural knowledge in basic education teaching

Carlos Luis Pereira

Lucas Souza Brites

Hiosney Gerônimo Farias da Silva

Ceciliano Souza Rocha

Sildemar Estevão Venâncio

Neli Regina Corrêa Venâncio

ICabelo e Empoderamento: uma proposta didático-pedagógica para a descolonização das Ciências da Natureza no ensino na Educação Básica..... 346

Hair and Empowerment: a didactic-pedagogical proposal for decolonization of Natural Sciences in Basic Education teaching

Ronaldo Augusto de Souza Santos

Débora Pereira Araújo

Carlos Luis Pereira

Gilmene Bianco

Informações aos autores..... 369



Editorial



O presente Dossiê Temático **“Currículo, Culturas, Conhecimentos Africanos e de seus Afrodiaspóricos no ensino na Educação Básica”**, é resultado de atividades de pesquisa realizada pelo Professor Doutor Carlos Luis Pereira, no Estágio de Pós-Doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) no Ceunes- UFES, com a supervisão inicial da Professora Doutora Marcia Regina Santana Pereira e finalizado com supervisão da Professora Doutora Gilmene Bianco.

Neste Dossiê Temático teve a intenção de mostrar e explorar potencialidade didático-pedagógico de tendências atuais de pesquisas com foco nas contribuições dos conhecimentos científicos e culturais de ancestralidade e historicidade da África e sua diáspora para educação brasileira, fomentadas a partir da promulgação do avançado marco jurídico e educacional da Lei decolonial e antirracista nº10.639/03, que completou-se 20 anos em 2023, trazendo mudanças significativas no contexto escolar em todas etapas da Educação Básica.

O conteúdo da Lei em questão, estabelece obrigatoriedade de inclusão nos currículos escolares, em todas disciplinas da Educação Básica, nas escolas brasileiras da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, visando o rompimento com a herança colonial da educação, currículo e ensino de hegemonia eurocêntrica, brancocêntrica e monocultural, produzido pelos pensadores europeus e estadunidenses, estes historicamente representam a ciência e os conhecimentos científicos presente na escola transcritos em documentos educacionais, cursos de formação de professores, livros didáticos e na mediação pedagógica em todos componentes curriculares em todos níveis da educação brasileira, com implicações na prática educativa no chão da sala de aula na Educação Básica.

Neste importante Dossiê Temático os autores em suas pesquisas propuseram enegrecer o currículo, este documento cultural, social, político, pedagógico, ideológico racial de gênero que representa aqueles que o produziram e exclui propositalmente as vozes dos sujeitos vindos da margem, invisibilizados, subalternizados, como por exemplo de mulheres,

homossexuais, negros, indígenas, camponeses, ciganos, quilombolas e demais comunidades tradicionais. Trazendo como consequência a formação de alunos que carecem de conteúdos de ensino das unidades temáticas dos componentes curriculares estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), infelizmente corroborando para formação humana integral dos alunos no paradigma colonial, monocultural e racista.

Neste Dossiê Temático, desbravador de caminhos e de descolonização de saberes, composto de 17 capítulos, seus autores de diversas regiões e instituições do país, estão alinhados com prática pedagógica decolonial, antirracista e multicultural em suas áreas de conhecimento no ensino na Educação Básica, porque buscam assegurar aprendizagens essenciais em saberes D'África como primordiais em um Brasil com importante diversidade étnica, racial e cultural, presente no espaço escolar.

Nas pesquisas dos autores a Lei nº 10.639/03 ocupa centralidade, sendo apresentada em tessitura com inúmeros componentes curriculares das várias etapas da Educação Básica, eles reverberam explicitamente nossa herança ancestral africana e sua diáspora, pois falar das culturas de matriz africana no currículo praticado configura-se no fio condutor no processo de ensino e aprendizagem da educação contemporânea.

De forma assertiva, a riqueza das pesquisas apresentadas contra-hegemônica fornece subsídios teóricos, metodológico e didático-pedagógico visando romper com uma escola e seu branco/currículo, materializada em sala de aula na mediação pedagógica dos professores, comprometida com a transmissão da ciência masculina, branca, eurocêntrica e cristã sendo única e verdadeira e, mostram uma gama de pesquisas inovadoras sobre o objeto de conhecimento deste Dossiê Temático.

Um ponto de concordância nas pesquisas, foi na intencionalidade de provocar na escola reflexões acerca do que ela ensina aos alunos, e de forma transgressora mostra religião de matriz africana, conhecimentos matemáticos africanos, jogos, danças e suas culturas produzidas por intelectuais de matrizes africanas.



A desobediência epistêmica configura-se a essência dos textos apresentados, de explorar contribuições para ação educativa dos saberes e culturas da África presente dentro do Brasil, muitas das vezes ausentes na escola mesmo com a força jurídica e educacional da Lei nº 10.639/03. A formação integral do aluno deve compor de competências gerais dos alunos no processo formativo da Educação Básica de conhecimentos culturais de matriz africana.

Finalizamos o presente Dossiê Temático, com a certeza de fornecer contribuições para professores na formação inicial e aos que já exercem à docência nos dois níveis de educação sobre a temática trazida à luz, essa que mesmo depois de 20 anos da Lei nº 10.639/03, há um volume aquém de produções científicas no Brasil em todos componentes curriculares.

No primeiro momento, Poliana Bernabé Leonardeli, Anna Victória Gonçalves de castro e Carolina Lemos Meireles no artigo intitulado “ **literatura afro-brasileira e a afirmação da identidade cultural e étnica de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de Linhares-Es**”, discutem sobre contribuições entre a literatura na perspectiva africana na construção positiva da identidade cultural e étnica de alunos da etnia negra no processo de ensino e aprendizagem, corroborando assim para formação humana integral dos alunos.

Em sequência, Marinete Santana Wutke Welmer, no artigo “**Jogos Africanos na Educação Matemática: uma abordagem cultural e contextualizada com o mancala**”, a autora explora a potencialidade da metodologia da etnomatemática numa perspectiva africana através dos jogos de mancala, como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos do currículo prescrito pela BNCC, colaborando para formação decolonial dos alunos.

No terceiro texto “ **O ensino de Química e as questões étnico-raciais: conteúdos de ensino na perspectiva com a lei 10.639/03 no Ensino Médio**”, as autoras Carla da Silva Meireles e Eloara de Jesus Ferreira, tem o intuito de discutir o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de



ensino das unidades temáticas do componente curricular de Química no Ensino Médio com propósito de descolonização de saberes a partir da lei 10.639/03.

O quarto texto dos autores Maíra Mascarenhas Torres Peixoto Cunha, Ana Carolina de Paula Lima, Ana beatriz Pavilhão Boscariol, Ana Carolina Ribeiro Ruzycki, Ursula Boreal Lopes Brevilheri e Fábio Lanza, “ **Práxis extensionista e afrofuturismo: relato de experiência do círculo de leitura na cada das artes em Londrina/PR**”, aborda a contribuição significativa das ações extensionistas em articulação com o afrofuturismo para promoção de uma roda de leitura em um espaço educativo não formal.

No quinto capítulo “**O ensino de matemática por meio da fabricação do beiju**”, de autoria de Joelson dos santos Silva, traz à luz a metodologia da Educação Matemática Crítica como possibilidade didático-pedagógica de ensinar matemática a partir do contexto sociocultural dos alunos.

Tawan Ricardo de Jesus Silva, Adrícia Santos da Silva, Gislene Pereira santos, Samara Almeida costa, Vitor Cardoso Lima e Carlos Luis Pereira, assinam o texto “**20 anos da lei 10.639/03 e pesquisas na Educação Física escolar na Bahia**”, é resultado da experiência didático-pedagógica vivenciada e construída no componente curricular Pesquisa e Intervenção IV, ministrada pelo professor PhD. Carlos Luis Pereira na Uneb, Campus X, o fruto desta experiência teve culminância com o mapeamento do volume de produções científicas produzidas no Estado da Bahia, desde a promulgação da Lei 10.639 em 2003 a 2023, a pesquisa revelou um quantitativo de pesquisas aquém do esperado na área de Educação Física e, pesquisas recentes na literatura nacional apontou resultados similares em outros componentes curriculares.

Marinete Santana Wutker Welmer e Carlos Luis Pereira no artigo “**Contribuições da História da matemática Africana no ensino de matemática na Educação Básica**”, os autores respaldados na História da matemática, apresentam subsídios teóricos e metodológicos para um ensino decolonial nas aulas de matemática no Ensino Fundamental, visando a formação integral antirracista dos alunos, além de favorecer aproximação dos alunos com conhecimentos matemáticos culturais de matrizes africanas.



No oitavo capítulo “ **Educação das relações Étnico- Raciais no cotidiano de uma escola municipal em Macapá/AP**”, de autoria de Betel Pereira de Castro, Eugenia a Luz Silva Foster e Elivaldo Serrão Custódio, discutem a importância para formação humana integral dos alunos ,vivenciar no espaço escolar práticas pedagógicas com propósito de educar os alunos para a convivência étnico-racial presente na sociedade e representada na escola.

Vania Gomes Bandeira e Jaqueline Pereira de Oliveira no texto “ **A política de promoção da igualdade racial do município de Senador Canedo em Goiás e a efetivação da Lei 10.639/03**”, a centralidade da pesquisa foi apontar a importância da efetivação da política pública educacional decolonial e antirracista denominada nº 10.639/03,tal avançado marco educacional e jurídico, tem exigido da escola, do currículo oficial e dos professores revistar suas práticas pedagógicas,vislumbrando uma educação multicultural em um país de importante diversidade étnica e racial.

No capítulo dez, das professoras-pesquisadoras Helânia Thomazine Porto e Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus, intitulado, “**Biografias de mulheres afro-brasileiras e indígenas em práticas pedagógicas antirracistas**”, a proposta transgressora educacional configura-se em dar visibilidade para mulheres negras e indígenas no espaço da ciência, essa historicamente representada por homens brancos e europeus. Falar de mulher na ciência tem sido um caminho e desafio nos cursos de formação de professores e na Educação Básica, sendo maior ainda quando se trata de mulheres negras e indígenas.

José Áureo Soares de Jesus e Carlos Luis Pereira, assinaram o capítulo “ **Educação Matemática antirracista e decolonial nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o jogo africano de mancala awelé**”, o foco da pesquisa foi apresentar subsídios teórico-metodológico acerca do ensino de matemática escolar na metodologia da etnomatemática na perspectiva decolonial e antirracista, visando à formação matemática dos alunos dos anos iniciais, com saberes matemáticos produzidos pela matrizes africanas e sua diáspora.



No texto **“Relações entre candomblé e ensino nos diferentes componentes curriculares da Educação Básica: uma análise de pesquisas científicas”**, de autoria de Felipe Dias Santana, Hellen dos Santos Silva e Zulma Elisabete de Freitas Madruga, teve como propósito trazer para dentro do espaço escolar, a questão das religiões de matrizes africanas, um tema ainda velado por uma escola que ainda segue sua herança da igreja cristã do período colonial. O texto é uma provocação epistemológica e ao mesmo tempo um convite obrigatório para reflexão dos atores educacionais em seus respectivos componentes curriculares, lembrando da nossa herança cultural e religiosa africana, cuja BNCC orienta o ensino das dez competências gerais, dentre elas a aquisição dos alunos das contribuições e dos conhecimentos culturais e das ciências da África.

Os autores do capítulo 13, Ciro Lins Silva, Giselly Resende Vieira, Jailson Maurício Pinto e Neiva Méria Rodrigues Passos, intitulado **“Intercâmbio cultural: usos e aplicações da Lei 10.639/03 e do Caderno da Gestão Escolar para Equidade na promoção de uma escola antirracista”**, analisam os usos e aplicações pedagógicas a partir da lei 10.639/03 em tessitura com o Caderno da Gestão Escolar, como ação promotora para o cumprimento do desafio do princípio da equidade no ensino na Educação Básica, buscando contemplar os pilares da educação contemporânea comprometida com a educação e formação dos alunos antirracistas.

Abel Calombo Quijila, escreve o décimo quarto capítulo, trazendo como temática **“O papel da lei 10.639/03 na formação da consciência histórica dos alunos da Educação Básica: o impacto da invisibilização do povo Mbundu de Angola nos livros didáticos do Ensino Fundamental”**, os autores tiveram o intuito de reafirmar o impacto do avançado marco legal da lei 10.639/03 para provocar políticas públicas educacionais de viés decolonial, bem como de provocar nas rotinas de aprendizagem em todos os componentes curriculares em Angola a reivindicação da emergência da representatividade positiva dos alunos negros do Ensino Fundamental nos livros didáticos escolares.



Wheber Mendes dos Santos escreve neste texto “ **Então, qual Brasil é esse que nos ensinam na escola: constituindo um outro Brasil a partir de escritores negros e indígenas no Ensino Médio**”, o texto aborda o importante descompasso entre as orientações e diretrizes dos atuais documentos educacionais legais para Educação Básica brasileira com a realidade do currículo praticado. Uma das possibilidades didático-pedagógicas apresentada através da perspectiva teórica de escritores da etnia negra e indígena como leitura e estudo na etapa final da Educação Básica.

No texto “ **Capoeira Escolar e a lei 10.639/03:saberes socioculturais africanos e afrodiáspóricos no ensino na Educação Básica**”, dos autores Carlos Luis Pereira, Lucas Souza Brites, Hiosney Gerônimo Farias da Silva, Ceciliano Souza Rocha, Sildemar Estevão Venâncio e Nely Regina Corrêa Venâncio, discutem a emergência da inclusão da capoeira escolar nas práticas corporais de movimento humano, como ponto de partida para o ensino além das técnicas dos golpes desta luta, jogo ou dança considerada para UNESCO, Patrimônio da Cultural Imaterial da Humanidade, que faz parte da resistência da nossa ancestralidade africana para manutenção de seus saberes corporais inscritos na historicidade cultural brasileira. Para os autores decoloniais e antirracistas, a capoeira tem imbricação com a Lei 10.639/03, fortalecendo a sua inclusão no currículo da Educação Física prescrito pela atual BNCC.

Para fechamento do dossiê, no último capítulo, Ronaldo Augusto de Souza Santos, Débora Pereira Araújo e Carlos Luis Pereira assinam o **ensaio “Cabelo e Empoderamento: uma proposta didático-pedagógica para descolonização das Ciências da Natureza no ensino na Educação Básica**”, os autores socializam uma experiência didático-pedagógica no componente curricular Cultura, Educação e Diversidade, ministrado pelo professor PhD. Carlos Luis Pereira no curso de Licenciatura em Química no Ceunes/Ufes, o tema gerador foi leitura e estudo da obra “Descolonizando saberes e a lei 10.639/03 e ensino de Ciências “das pensadoras negras Bárbara Pinheiro e Katemari Rosa. A intencionalidade pedagógica na mediação pedagógica foi dialogar a área de conhecimento de Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física), com questões ainda veladas pela escola e pelos



professores sobre Cultura, Educação e Diversidade e seus atravessamentos em questões sobre cabelo, cor da pele, racismo estrutural e epistêmico, genética e suas relações com o genocídio de jovens negros no Brasil, a culminância da experiência didático-pedagógica:, foi em uma roda de conversa com discentes dos cursos de Química e Física do Ceunes/Ufes e uma professora participante.

Prof. Dr. Carlos Luis Pereira (UNEB - CAMPUS X)

Profa. Dra. Marcia Regina Santana Pereira (UFES)

Profa. Dra. Gilmene Bianco (UFES)



Artigos



Literatura afro-brasileira e a afirmação da identidade cultural e étnicas de alunos negros dos anos iniciais do ensino fundamental de Linhares-ES

Afro-brazilian literature and the affirmation of the cultural and ethnic identity of black students in the early years of elementary education in Linhares-ES

Poliana Bernabé Leonardeli
Anna Victória Gonçalves de Castro
Carolina Lemos Meireles

Resumo: Este estudo tem o objetivo de verificar se a literatura afro-brasileira tem sido explorada em sala de aula como meio de afirmação da identidade cultural e étnica de alunos negros do ensino fundamental de Linhares. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico dos textos que discorrem sobre a temática étnico-racial e ensino, além de uma entrevista estruturada quanti-qualitativa, realizada com os professores de 1º ao 5º ano de três escolas distintas do município de Linhares. Assim, nesse viés, a pesquisa apresenta a coleta de dados das repostas obtidas e contextualiza esse material às referências bibliográficas da literatura afro-brasileira a fim de responder a problemática. Ao final, o resultado apontou que a literatura afro-brasileira não está sendo utilizada para afirmar a identidade cultural de crianças negras e que não há referências significativas de literatura afro-brasileira nas bibliotecas escolares do município.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira; identidade negra; representatividade.

Abstract: In view of this, the study aims to verify how Afro-Brazilian literature has been explored in the classroom as a means of affirming the cultural and ethnic identity of black students in elementary school in Linhares. To achieve this, a bibliographical survey was carried out of the texts that discuss the ethnic-racial theme and teaching, in addition to a structured quantitative and qualitative interview, carried out with teachers from 1st to 5th grade of three different schools in the municipality of Linhares. Thus, in this sense, the research presents the collection of data from the responses obtained and contextualizes this material to the bibliographical references of Afro-Brazilian literature in order to respond to the problem. In the end, the result pointed out that Afro-Brazilian literature is not being used to affirm the cultural identity of black children and that there are no significant references to Afro-Brazilian literature in the school libraries of the municipality.

Keywords: Afro-Brazilian literature; black identity; representativeness.

Introdução

No Brasil, o ensino de literatura vem sendo demarcado pela ideologia do protagonismo branco, conceito definido por Carone (2002), sem dedicar o espaço adequado, em sala, para a ressignificação da literatura de outras identidades culturais, como as de vertente africana, por exemplo. O que agrava a situação é que mesmo após duas décadas da implementação da lei



10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, ainda existe resistência, por diversos atores do processo de ensino, em abordar essa temática nas escolas públicas de ensino fundamental. Tendo em vista essa realidade, surge o questionamento deste trabalho, qual seja, se os professores estão utilizando a literatura afro-brasileira para afirmar a identidade cultural e étnica de alunos negros dos anos iniciais ensino fundamental de Linhares-ES?

Ao longo da história da educação brasileira, surgiram leis e documentos educacionais que buscam amparar a pluralidade e a diversidade étnico-racial, primordialmente, na disciplina de Língua Portuguesa, enfatizando-se a exploração de obras da literatura afro-brasileira nas aulas dedicadas a essa disciplina. Tal como a lei de N° 10.639/2003 modificada para a lei de N° 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar com ênfase nas disciplinas de História, Arte e Literatura.

Os documentos curriculares educacionais pontuam que os professores devem oportunizar temas transversais de pluralidade cultural, a fim de que os estudantes possam conhecer-se, reconhecer suas origens, afirmar suas ancestralidades para construir sua identidade cultural. Dessa forma, o presente artigo tem o objetivo de verificar, a partir de uma entrevista estruturada quanti-qualitativa realizada pela plataforma *online Google Formulários* com professores de 1° ao 5° ano, se os professores estão utilizando a literatura afro-brasileira para afirmar a identidade cultural e étnica de alunos negros dos anos iniciais do ensino fundamental de Linhares-ES. O estudo pretende, ainda, solicitar a lista de títulos literários e autores comprados no ano de 2023, como modo de aprofundar as informações acerca do assunto.

A literatura afro-brasileira e a identidade cultural

A literatura infanto-juvenil é importantíssima para a construção da identidade cultural de crianças e adolescentes. Segundo Lima (2008, p. 97), “a literatura infanto-juvenil é um espaço de significações abertas às emoções, ao sonho e à imaginação”. Nesse viés, pode-se afirmar que o universo literário



oportuniza que os sujeitos possam se identificar por meio de personagens, emoções e valores culturais. Por isso é imprescindível a utilização da literatura para a afirmação de identidades, em especial, a identidade cultural de crianças negras, tão inferiorizada ao longo da história de formação do país.

A literatura infanto-juvenil brasileira surgiu no século XIX. Contudo, somente em meados do século XX, o negro começou a ser representado em obras literárias. As narrativas da literatura afro-brasileira, entretanto, começaram a ser escritas no contexto escravocrata (Jovino, 2006). Assim, corroborando com Jovino (2006), Sousa (2001), afirma que se tratando de personagens negros, na literatura infanto-juvenil brasileira, em sua maioria, estes apresentam as mesmas características:

Além das ilustrações lamentáveis – depreciativas, caricatas, animalizadas – do ponto de vista da narrativa a personagem negra é descrita exercendo funções sociais consideradas inferiores – sendo estigmatizada -; além disso, aparece como minoria e desumanizada. (Sousa, 2001, p. 195).

Um exemplo é a personagem que dá nome ao conto *Negrinha* de Monteiro Lobato (2008), que é descrita de modo depreciativo pelo autor: “Negrinha era uma pobre órfã de 7 anos. Preta? Não; fusca, mulatinha-escura, de cabelos ruços e olhos assustados.” (Lobato, 2008, p. 19). Além de estereotipar e depreciar o personagem negro, a característica mais comum desses personagens é o analfabetismo. “Os personagens negros não sabiam ler nem escrever, apenas repetiam o que ouviam, ou seja, não possuía conhecimento erudito e representados de um modo estereotipado e depreciativo”. (JOVINO, 2006, p. 187).

Quando o assunto é identidade, é importante mencionar que a identidade cultural está em permanente construção. Stuart Hall (2013), que justamente foca na descentralização do sujeito na pós-modernidade¹, compreende que não há uma identidade fixa, essencial ou permanente.

E sim que há uma permanente construção dessa identidade com o passar de suas vivências, culturas, religiões, contextos filosóficos, históricos,

¹ Termo utilizado por Hall para se referir a modernidade do mundo, tanto tecnológico, quanto sociocultural, após a Segunda Guerra Mundial.

sociais e econômicos em que o sujeito está situado. Posto isso, é possível ressignificar a literatura infanto-juvenil nacional reconstruindo positivamente a representatividade negra no âmbito literário.

Apesar de boa parte dos brasileiros ser de ascendência africana, esse processo de ressignificação é lento e ainda há carência de vinculação cultural afrodescendente no país, o que acarreta inúmeras identidades distorcidas sobre o indivíduo de raça negra. Isto é, crianças negras passam sua infância e adolescência construindo suas identidades a partir de símbolos culturais avessos a sua cultura original. Quando assistem a filmes, leem livros, ouvem músicas, ou qualquer outra vinculação de mídia, a maioria do elenco, dos livros, das canções são feitos, realizados e interpretados por pessoas brancas.

Somando-se a tudo isso, a criança negra também não encontra na escola modelos de estética que afirme (ou legitime) a cor de sua pele de forma positiva, pois geralmente os professores se encontram com poucos subsídios para lidar com os problemas de ordem racial. No entanto, essa é uma característica não só de professores brancos, mas também de muitos professores negros alheios à questão racial no cotidiano escolar (Abramowicz; Oliveira, 2006, p. 48).

Com a possibilidade de garantir espaços para a construção da identidade, é necessário utilizar livros que priorizem a temática afro-brasileira. Para, a partir disso, ressignificar referências étnico-raciais. Uma criança que cresce em uma base escolar que prioriza sua cultura, cresce com referências de sua origem, se amando e se orgulhando da sua cor.

Currículo Multiculturalista

A princípio, o currículo multiculturalista é uma proposta educacional que inclui diversas culturas no dia a dia escolar (Silva, 2005). Colocando em foco a temática, a literatura afro-brasileira nas escolas, é necessário abrir o diálogo entre professores e os documentos educacionais acerca da importância do currículo multicultural que evidencia a obrigatoriedade de conteúdos tanto literários, artísticos e culturais afro-brasileiros. E, entender sobre a criticidade do currículo, é entender que ele precisa ser pautado na diversidade cultural.



De início, de acordo com a Lei de nº10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/1996, modificada para a Lei nº 11.645 que foi publicada em 10 de março de 2008, estabelece diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino (Ensino Fundamental e Médio) a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira, assim como:

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

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

Além disso, a trajetória educacional é regida por documentos que organizam e amparam a educação. Na Lei de Diretrizes e Bases (1996), torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira, em especial, nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) pontuam que os professores devem oportunizar temas transversais de pluralidade cultural para que os estudantes possam conhecer-se, reconhecer suas origens, afirmar suas ancestralidades e identidade cultural. Já na Base Nacional Comum Curricular (2018), discorre-se sobre reconhecer textos literários, valorizando as diversidades culturais neles presentes. Assim, como:

[...] trabalhar diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra (Brasil, 2018, p. 159).

Na relação entre currículo multiculturalista e docência, nasce a necessidade da formação étnico-racial para professores do ensino fundamental, visto que há uma lacuna no diálogo entre os professores e a literatura afro-brasileira em sala de aula.



Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendência étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco (Munanga, 2008, p. 12).

Diante disso, Munanga (2008), diz que o professor tem a autonomia de planejar e escolher seus materiais didáticos. Com isso, ele discorre acerca do motivo, pelo qual, os professores deveriam escolher livros de literatura afro-brasileira, já que, não é prioridade no âmbito escolar. Assim, o autor afirma que o preconceito inculcado e a incapacidade de lidar com a diversidade somado aos materiais didáticos descontextualizados e depreciativos há relação com a desmotivação dos estudantes negros em comparativo aos estudantes brancos em sala de aula.

A literatura afro-brasileira na biblioteca escolar

Inicialmente, é necessário entender qual é o papel da biblioteca escolar e a relevância de livros afro-brasileiros como parte do acervo desses lugares.

A biblioteca escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade atual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos estudantes competências para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis (Brasil, 2006, p. 3).

Desse modo, a escola tem o importante papel em difundir a ideia da diversidade cultural, assim, desconstruindo os estereótipos sobre o negro brasileiro. É importante apresentações de livros em que os negros sejam os autores e os protagonistas. Desse modo, os alunos se identificariam e se sentiriam orgulhosos de sua identidade e buscariam cada vez mais adentrarem no mundo da leitura.



Com isso, é preciso privilegiar escritores que escrevem livros representativos, tanto autores atemporais, quanto atuais. Um exemplo de autor atemporal é o Machado de Assis, que utilizava a ironia para criticar ações escravocratas. Ao analisar o conto *O Caso da Vara* pode-se notar que Assis, não somente foi pioneiro responsável em abordar temas abolicionistas em suas obras, como também, criticava abertamente os maus-tratos sofridos pelos escravos:

Dentro de pouco, ambos riam, ela contava-lhe anedotas, e pedia-lhe outras, que ele referia com singular graça. Uma destas estúrdias, obrigada a trejeitos, fez rir a uma das crias de Sinhá Rita, que esquecera o trabalho, para mirar e escutar o moço. Sinhá Rita pegou de uma vara que estava ao pé da marquesa, e ameaçou-a: — Lucrécia, olha a vara! A pequena abaixou a cabeça, aparando o golpe, mas o golpe não veio. Era uma advertência; se à noitinha a tarefa não estivesse pronta, Lucrécia receberia o castigo do costume (Assis, 1891, p. 428).

Nesse fragmento do conto, em específico, a menina escrava e preta se distrai com a história contada e para de fazer o trabalho. Com a pausa, a Sinhá considera que isso lhe causou prejuízo e ameaça a garota com a vara. Com isso, é notório que Assis utilizava de sutileza de detalhes para criticar famílias escravocratas.

Nessa mesma linha discursiva, mas no século XXI, há muitos mais autores da temática afro-brasileira. Como por exemplo Ana Maria Machado, com o livro *Menina Bonita do Laço de Fita* (1986) e o livro *O Pequeno Príncipe Preto* (2020), do escritor Rodrigo França. Cada livro citado traz narrativas diferentes, entretanto, unidas pelo mesmo propósito: o protagonismo negro. Ainda que Ana Maria Machado seja uma autora branca, seu livro é muito utilizado na identidade cultural de crianças negras, justamente, pela personagem principal da história ser uma menina negra. Já o livro de França, é tanto escrito por um autor negro como o personagem também dessa raça.

Minha boca é grande e carnuda. Olhe o meu sorriso, como é simpático e bonito! Eu tenho nariz de batata. Eu adoro batata e adoro meu nariz. Meus olhos são escuros como a noite. Também existem olhos claros, mas gosto dos meus olhos como eles são. Porque são meus. Meu cabelo não é ruim. Ele não fala mal de ninguém. Antes eu cortava meu cabelo bem



baixinho, mas agora estou deixando crescer. Quero que fique para cima igual aos galhos da Baobá. Vai crescer, crescer, crescer... vai ficar forte, brilhoso, volumoso. Olhe para o céu! Ele será o limite (França, 2020, p. 11).

A obra em si, *O Pequeno Príncipe Preto*, é uma releitura do *O Pequeno Príncipe* do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry, que traz identidade significativa e representativa para crianças negras. O livro narra as aventuras do pequeno príncipe preto em diversos planetas, em busca de suas origens africanas. Assim, o objetivo da releitura é criar um repertório literário de significâncias para que crianças e adolescentes negros aprendam a amar suas características, respeitem suas ancestralidades de origem africana. Com isso, desenvolvendo a autoestima responsável pela formação da identidade cultural (França, 2020).

Metodologia

Com o intuito de responder a problemática - se os professores estão utilizando a literatura afro-brasileira para afirmar a identidade cultural e étnica de alunos negros dos anos iniciais do ensino fundamental de Linhares-ES? -, o estudo transcorreu a partir de pesquisa bibliográfica e de uma entrevista estruturada quanti-qualitativa realizada pela plataforma *online Google Formulários* aberto dentre o período de 10 (dez) de março a 10 (dez) de abril do ano de 2023, com 2 (duas) perguntas relacionadas ao perfil dos professores e 8 (oito) perguntas fechadas relacionadas a temática. Por meio das respostas foi possível analisar os dados. Para Gil (1999, p. 168) “A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”.

Para garantir a imparcialidade da pesquisa, o formulário foi enviado para os diretores de 3 (três) escolas do ensino fundamental, para que estes encaminhassem o questionário aos professores alvos da pesquisa, de 1º ao 5º ano. Na Escola I de 20 (vinte) professores apenas 6 (seis) responderam, ou seja, cerca de 30% dos professores. Já na Escola II de 10 (dez) professores, 50% responderam à pesquisa. E na Escola III de 20 (vinte) professores apenas 4 (quatro) responderam, cerca de 20% dos professores. Vale ressaltar, a



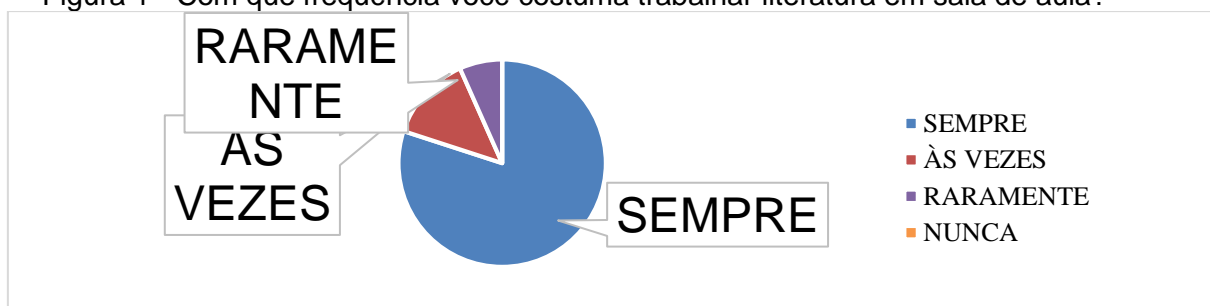
dificuldade na coleta de dados, pois a quantidade de professores participantes foi bem menor do esperado. Isto implica diretamente sobre a problemática, já que, acredita-se que a temática não foi relevante para os docentes.

Referentes às perguntas do perfil dos professores, os participantes são, em suma maioria, do sexo feminino e uma pequena parte masculina, ou seja, 13 (treze) mulheres e 2 (dois) homens. A faixa etária entre os professores participantes varia de 25 (vinte e cinco) anos a 60 (sessenta) anos. Ao serem questionados pelo termo de consentimento, todos marcaram que concordam em participar da pesquisa.

Resultados e discussões

A partir das questões fechadas referentes a temática propostas aos professores, foi possível obter resposta à problemática da pesquisa. Seguem resultados e análise:

Figura 1 - Com que frequência você costuma trabalhar literatura em sala de aula?

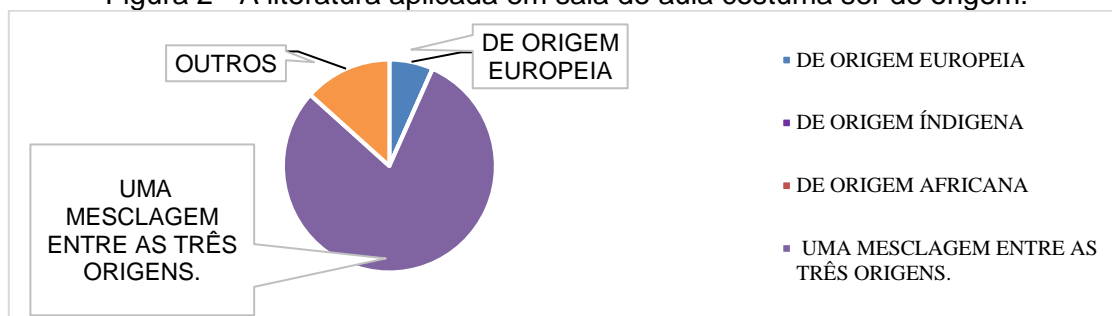


Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

De acordo com a Fig. 1, 80% dos professores responderam que “sempre” trabalham com a literatura em sala de aula. Apesar da grande porcentagem respondida, é relevante considerar que 20% dos professores responderam que “às vezes” e “raramente” trabalham a literatura em sala de aula. Sabendo-se que a importância da literatura vai muito mais além de decodificar palavras, Lima (2008, p. 97), afirma que “a literatura infanto-juvenil é um espaço de significações abertas às emoções, ao sonho e à imaginação”. Posto isso, é importante pontuar a gravidade de 20% dos professores não trabalharem a literatura em sala de aula.

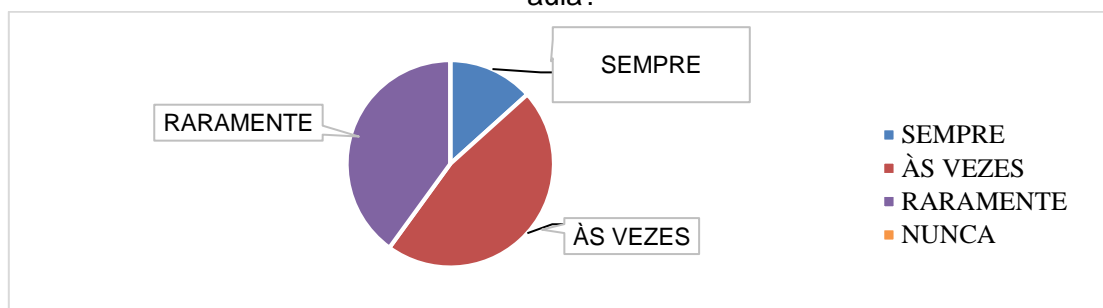
Portanto, é importante privilegiar o texto literário no ensino de Língua Portuguesa, que tem como objetivo mobilizar a linguagem em ação. Pois, é através das palavras construída nas temáticas fundamentadas na vida social, “o ser humano se torna capaz de conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo em que vive” (Filipouski; Marchi, 2009, p. 9).

Figura 2 - A literatura aplicada em sala de aula costuma ser de origem:



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

Figura 3 - Com qual frequência você trabalha a literatura afro-brasileira em sala de aula?



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

Na Fig. 2, é perceptível que 80% dos professores responderam que costumam aplicar em sala de aula a literatura de origem europeia, indígena e africana, ou seja, uma mesclagem das três origens literárias. Entretanto, observa-se que na figura seguinte sobre a frequência da literatura afro-brasileira em sala de aula, cerca de 87% dos professores responderam que "às vezes" e "raramente".

Dessa forma, nota-se uma divergência de respostas por parte de alguns dos professores referentes ao que representa trabalhar com a mesclagem das três origens. Em outras palavras, o que os professores entendem de literatura afro-brasileira? Visto que, a relação entre literatura mesclada diverge da porcentagem da literatura afro-brasileira trabalhada em sala. Como 80% dos

professores estão trabalhando a literatura mesclada se 87% estão trabalhando “às vezes” e “raramente” a literatura afro-brasileira que se faz dentro da literatura mesclada.

Assim, também é importante pontuar a gravidade de 87% dos professores não trabalharem com frequência a literatura afro-brasileira em sala de aula. Já que, a lei de N° 10.639/2003, torna-se obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar com ênfase nas disciplinas de História, Arte e Literatura. É por meio da abordagem da Cultura e Literatura Afro-Brasileira em sala de aula que o professor promove a construção do senso-crítico (Brasil, 1996).

A criticidade é construída através da capacidade de questionar. Dessa forma, introduzir a literatura afro-brasileira com o dúbio de sentido, acionar a fantasia frente a frente do imaginário de dúbias vivências distintas, contribui para a construção de vivências embasadas na criticidade dentro do ensino de literatura afro-brasileira, promovendo a capacidade de identificar as desigualdades raciais (Zilberman, 2008, p. 23).

Nessa perspectiva, Dória (2008), contribui que a literatura permite quebrar estereótipos:

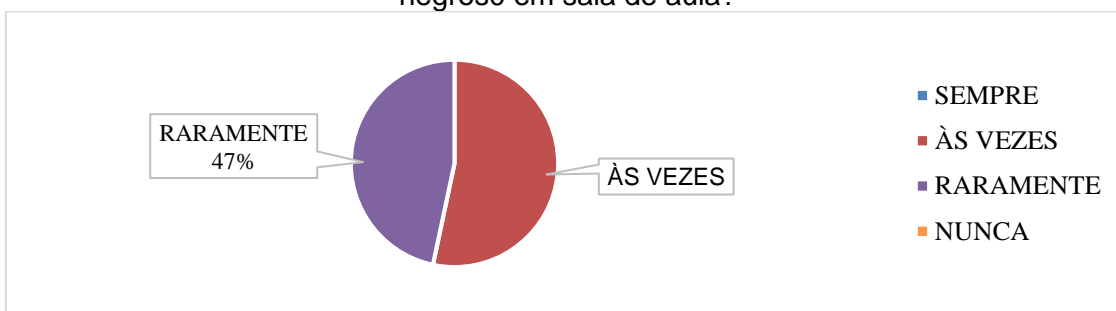
Nessa postura, a esse respeito, é clara: acreditamos que, se livros de literatura enfocando o preconceito fossem adotados desde a pré-escola, esse ‘silêncio’ sobre o assunto seria imediatamente quebrado, pois a literatura, como poderosa construção simbólica, penetra a consciência do indivíduo, tanto em nível profundo como em nível imediato, possibilitando, por exemplo, a discussão do tema, uma apreensão diferenciada dele, rompendo com as imagens sociais preconcebidas ou estereotipadas (DÓRIA, 2008, p. 43).

Quando se trata da identificação, vale ressaltar a dificuldade de pessoas negras de se identificarem com a sua cor. Até, por que, na escola, a criança negra não encontra modelos estéticos que afirmem ou legitimem suas características, principalmente, a cor de sua pele de forma positiva (Abramowicz; Oliveira, 2006, p. 48). Com isso, utilizando a literatura afro-brasileira, o professor promove a identificação e a representação de alunos negros em sala de aula.



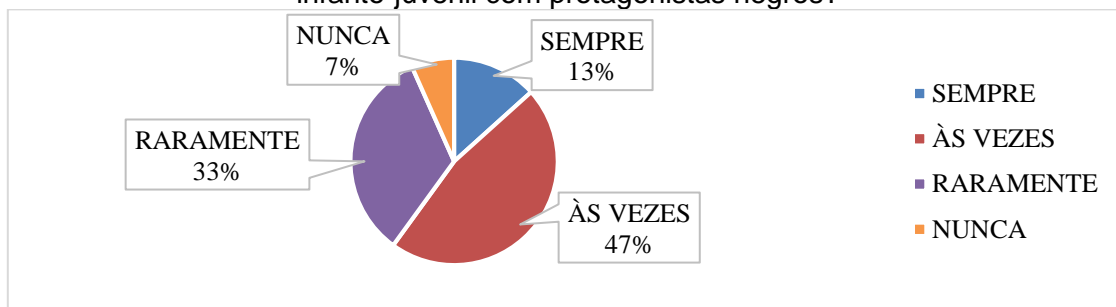
Por isso, há necessidade da representação que utilize referenciais literários para demarcar o ensino-aprendizagem intercultural do sujeito. O processo de representatividade acontece quando é aberto espaços para transformações identitárias. Quando não é imposto somente uma cultura, uma cor ou uma posição e sim quando é imposto a diversidade. Além disso, promove também a conscientização, já que é o melhor caminho para chamar a atenção sobre os impactos do racismo na formação identitária de uma criança, para que, possa gerar uma sociedade mais justa e igualitária (UNICEF, 2010, p. 12).

Figura 4 - Com que frequência você costuma utilizar livros escritos por autores negros em sala de aula?



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

Figura 5 - Com que frequência você introduz em sala de aula livros da literatura infanto-juvenil com protagonistas negros?



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

Quando se trata de utilizar livros escritos por autores negros em sala de aula, na Fig. 4, 53% dos professores responderam que “às vezes” e 47% responderam que utilizam “raramente”. Isto implica diretamente na importância de trabalhar a literatura afro-brasileira na perspectiva de autores negros que escrevem livros de literatura afro-brasileira: “(...) Trata-se de dar voz à escrita produzida pelos afro-brasileiros a partir de um ponto de vista interno em que o

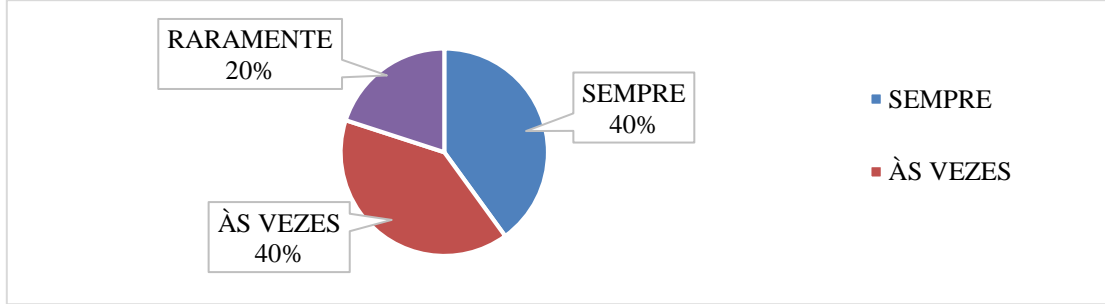
centro de referência seja a sua história, as suas identidades, a sua memória” (Alexandre, 2016, p. 32).

Dessa maneira, também implica diretamente ao Fig. 5, com que frequência os professores introduzem livros com protagonistas negros. Logo, 80% dos professores responderam que “às vezes” e “raramente”. Vale mencionar, mesmo que em uma porcentagem pequena, mas relevante, que 7% responderam que “nunca” utilizam protagonistas negros. Assim, autores e protagonistas negros seguem, de certa forma, a mesma linha histórica: a desvalorização da sua cor e o estereótipo de sua imagem.

O racismo cromático e estrutural, termo mencionado por Nascimento (1978), impedia e desacreditava autores de pele preta, não só no Brasil, como no mundo todo. E personagens negros sempre eram estereotipados com características pejorativas e animalizadas (JOVINO, 2006). Todavia, desde meados do século XX até os dias atuais, há um surgimento gradativo e significativo de autores negros que abordam temáticas afro-culturais que priorizam protagonistas negros. Com isso, não há justificativas plausíveis para a não utilização de livros de autores e protagonistas negros, já que o acervo está bastante estruturado. Até, porque:

Esse processo de discriminação pode estar comprometendo tanto a formação da criança negra quanto da branca. Para a criança branca, essas obras literárias podem reforçar a ideologia da superioridade e supremacia de sua “raça”, por outro lado, pode subestimar estigmatizar e em muitos casos fragmentar a autoestima da criança negra (Castilho, 2004, p. 109).

Figura 6 - Com que constância você trabalha a representatividade negra em sala de aula?



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

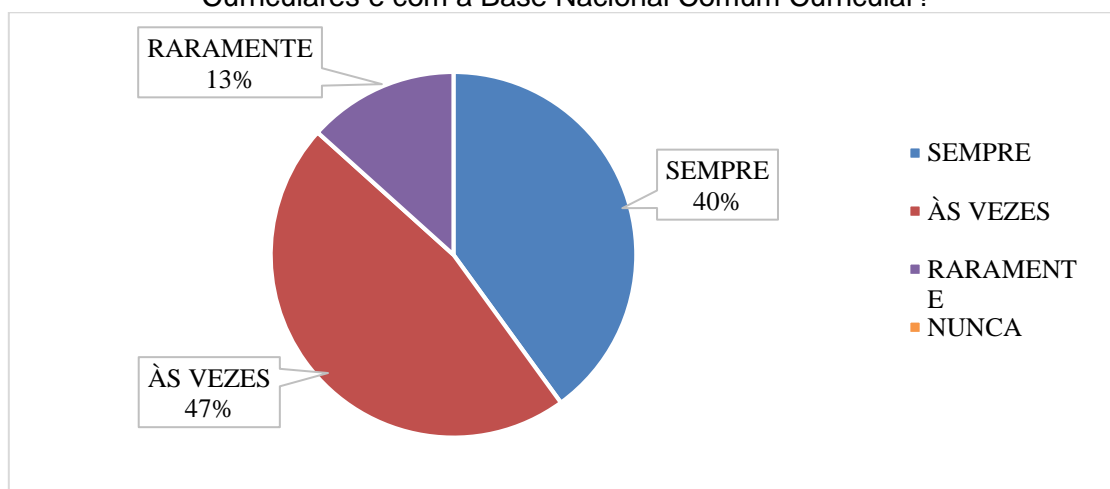


A Fig. 6 vai de encontro a tudo que os professores responderam anteriormente. Pois, na Fig. 4 e na Fig. 5, os professores responderam que utilizam “às vezes” e “raramente” autores e personagens negros. Já na figura atual, referente a constância que os professores trabalham a representatividade em sala de aula, 40% responderam que “sempre” e 40% que “às vezes” trabalham com representatividade, mas, somente 20% responderam que “raramente”.

O paradoxo principal dessa questão é a relação entre 40% “sempre” e 40% “às vezes” que os professores trabalham a representatividade, sendo que na figura anterior, 80% dos professores responderam que não utilizam frequentemente autores e protagonistas negros na literatura em sala de aula. Nesse sentido, é possível representar alunos negros sem a utilização de narrativas literárias afro-brasileiras?

Um dos elementos mais significativos dos processos da constituição social de um sujeito é a identidade. Não é construída de forma inata, é construída em um contexto histórico-cultural específico (Silva, 2005, p. 60). Por isso, é tão importante a utilização da representatividade, inerente nos livros da literatura afro-brasileira, na afirmação da identidade cultural de alunos negros.

Figura 7 - Você aplica a literatura de acordo com os Parâmetros Nacionais Curriculares e com a Base Nacional Comum Curricular?



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

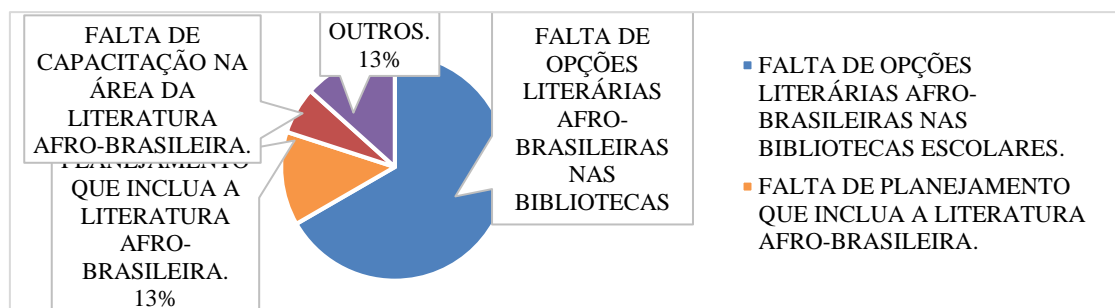
Na Fig. 7, cerca de 47% dos professores responderam que “às vezes”, 40% responderam que “sempre” e apenas 13% responderam “raramente” aplicam a literatura de acordo com documentos curriculares que regem a

educação. Com base nos resultados obtidos, pode-se perceber que houve discordância entre a Fig. 7 e as propostas dos documentos curriculares.

A divergência está no percentual de 47% dos professores respondendo que "às vezes" aplicam os aspectos dos documentos curriculares no seu planejamento de aula, enquanto, os documentos dizem que os professores devem oportunizar temas transversais de pluralidade cultural para que os estudantes possam conhecer suas origens e afirmar suas identidades culturais. (BRASIL, 1997). Isto implica diretamente no olhar dos professores acerca da temática, Abramowicz e Oliveira (2006, p. 48), discorrem que geralmente os professores, não só brancos como professores negros também, encontram poucos incentivos, tanto governamentais como pedagógicos, para lidar com as demandas e as problemáticas raciais em sala de aula.

Por fim, na Fig. 8, há um percentual de 67% de professores que justificaram a ausência da literatura afro-brasileira em sala de aula por falta de opções literárias afro-brasileiras nas bibliotecas escolares.

Figura 8 - Qual das situações abaixo melhor justifica a falta de constância da literatura afro brasileira nas escolas?



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

Nessa perspectiva, a utilização de livros afro-brasileiros é um desafio para os professores do ensino fundamental. Assim, Ruffato (2012), corrobora que um olhar ingênuo ou pouco crítico sobre o discurso literário muitas vezes impede o reconhecimento de que há formas de representações literárias que funcionam como mecanismo de exclusão de indivíduos e de grupos. É necessário que professores, escola e município se conscientizem em relação a escolha do livro literário e que levem em consideração a temática afro-brasileira.

De acordo com o documento fornecido pela Secretaria de Educação de Linhares, cada aluno dos 27.097 alunos matriculados na Rede Pública Municipal recebeu uma *bag* ecológica com 6 (seis) livros, conforme a seriação de cada aluno. Dessa forma, ao analisarmos o documento referentes aos títulos e autores dos livros comprados em 2023, se concretiza com as respostas marcadas pelos professores. É evidente a falta de opções literárias afro-brasileiras nas bibliotecas escolares como descrito na Tab. 1.

Tabela 1- Títulos e autores de livros de 1º ao 5º ano comprados em 2023

TÍTULOS	AUTORES
ESQUERDA, DIREITA – PARA CANHOTOS E DESTROS	SIRSEL TAS
SONHANDO E BRINCANDO COM OS PINGOS.	MARY FRANÇA
O GATO, O PORCO E A PORCARIA. QUINTAL DOS PINGOS – POUCO, POUCO! MUITO, MUITO!	SERGIO MERLI MARY FRANÇA
QUINTAL DOS PINGOS – QUE ALTO! QUE BAIXO!	MARY FRANÇA
MUU COMO FALAR “VAQUÊS”. CONTOS CLÁSSICOS – PATINHO FEIO. EU QUERO UM DIHOSSAURO. O GALO TITO E O FORASTEIRO VALENTÃO.	JONATHAN IRWIN HANS CHRISTIAN ANDERSEN JOSÉ CARLOS ANDRES EDUARDO REIS SILVA
A MENINA QUE INVENTAVA NOMES. AU-AU COMO FALAR “CACHORRÊS”. TEDDY E A GRANDE ENCHENTE. RIMA OU COMBINA.	ALEX LUTKUS E LEO CUNHA JONATHAN IRWIN KATARINA MACUVORA MARTA LAGARTA
A HISTÓRIA DO GIGANTOSAURUS. O MENINO QUADRADINHO. RITA, NÃO GRITA. O REI DESCALÇO. SE EU FOSSE UMA NUVEM... O MENINO MALUQUINHO. MEU PEQUENO CORAÇÃO PARTIDO. SELVAGEM COMO O VENTO. A HISTÓRIA DA BALDOMERA.	JONNY DUDDIE ZIRALDO ALVES PINTO FLÁVIA MUNIZ PABLO MORENNO ELIF YEMENICI ZIRALDO ALVES PINTO ELIF YEMENICI TEREZA FREIRE
FLICTS. O CACHORRINHO SAMBA DA FAZENDA. A ELEIÇÃO NA SALVA. O RITMO DA CHUVA. O MANUAL DOS SENTIMENTOS.	ENRIQUE GARCIA BALLESTEROS E ISMAEL FERNANDEZ ARIA ZIRALDO ALVES PINTO MARIA JOSÉ DUPRÉ SANDRINE DUMAS ROY GRAHAMER BAKER-SMITH JENNIFER MOORE-MALLINOS E GUSTAVO MAZALLI
O FANTASMA DO PORÃO. O MENINO QUE VIROU ESCRITOR. A ILHA PERDIDA	BETINA STINGELIN ANA MARIA MACHADO. MARIA JOSÉ DUPRÉ

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

Além disso, dos 30 (trinta) livros comprados e distribuídos para todas as escolas da Rede Pública Municipal, nenhum livro tem a temática de



literatura afro-brasileira, tampouco, autores e protagonistas negros. Nesse sentido, é impossível não ressaltar a importância do município em fornecer livros com títulos e autores afro-brasileiros, já que, os diretores das três escolas pesquisadas afirmaram que a maioria dos estudantes são de origem afrodescendente.

Dessa forma, Munanga (2008), afirma que é através do olhar crítico do professor referente as questões raciais da sociedade e reconhecer que é através dos livros de literatura afro-brasileira trabalhada em sala de aula que contemple a diversidade, que abrirá espaços para uma nova geração de alunos negros mais identitários e felizes.

Considerações Finais

Refletir e discutir sobre a literatura afro-brasileira é entrelaçar a tríade, cultura, identidade e educação. Neste sentido, a pesquisa buscou discutir acerca da problemática, se os professores estão utilizando a literatura afro-brasileira para afirmar a identidade cultural e étnica de alunos negros dos anos iniciais do ensino fundamental de Linhares-ES.

Durante a trajetória da pesquisa foi possível constatar que os professores participantes, reconhecem a importância de trabalhar a literatura afro-brasileira em sala de aula, mesmo que, não façam uso dela com frequência. Os docentes também reconhecem a relevância da representatividade para os alunos negros, todavia, não utilizam constantemente livros de autores e protagonistas negros em sala de aula.

Com base na Lei de nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas de educação básica, com o objetivo de resgatar a história e valores da cultura africana e afro-brasileira, os documentos curriculares nacionais, também abordam a importância e a obrigatoriedade de trabalhar temas transversais de caráter representativo.

Com isso, o desafio principal mencionado pelos professores é referente a falta de opções literárias nas bibliotecas escolares, visto que há obrigatoriedade em trabalhar a literatura afro-brasileira para a afirmação da



identidade cultural de alunos negros, mas, não há acervo significativo de títulos literários afro-brasileiros nas escolas.

Este trabalho permitiu discorrer sobre a problemática, acredita-se que haja algumas saídas, que surgiriam de uma vontade política em investir na formação de professores na temática étnico-racial e no investimento de livros afro-brasileiros nos acervos das bibliotecas escolares do município. Assim será possível, através de educadores preparados e de acervos significativos, construir um futuro com igualdade de direitos e respeito às diferenças.

Posto isso, retomando a problemática, constata-se que os professores não estão utilizando a literatura afro-brasileira para afirmar a identidade cultural e étnica de alunos negros dos anos iniciais do ensino fundamental de Linhares-ES, visto os desafios argumentados pelos professores durante a pesquisa. Sendo assim, implica-se diretamente na carência de representatividade que é motivada pela falta de opções literárias afro-brasileiras. Assim, provavelmente, acarretando inúmeras distorções identitárias durante o ensino-aprendizagem. Uma vez que, a representatividade do negro nos livros de literatura afro-brasileira contribui para afirmar positivamente a identidade cultural de crianças negras em sala de aula.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. **“A escola e a construção da identidade na diversidade”**. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. A.; SILVÉRIO, V. R. (org). Educação como prática da diferença. Campinas: Editora autores associados, 2006.

ALEXANDRE, M. A. **“Vozes diaspóricas e suas reverberações na literatura afro-brasileira”**. In: DUARTE, C. L.; CÔRTEZ, C.; PEREIRA, M. R. A. (org). Escrivências: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Editora Idea, 2016.

ASSIS, M. **O caso da vara**. In: Obra Completa, v. 2. Rio de Janeiro: Nova Aguilar. [http:// machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn006.pdf](http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn006.pdf). 1994. Acesso em 13 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 08 de janeiro de 2023.



BRASIL. **Diretrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares**, 2006. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 10 janeiro 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. Ed, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 modificada para a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 08 de janeiro de 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 11 de janeiro de 2023.

CARONE, I.; Bento, M. A. S. (Orgs.) (2002). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, p. 189.

CASTILHO, S. D. **A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 7, n. 1. p. 103-113, 2004.

DÓRIA, A. S. **O preconceito em foco: análise de obras literárias infanto-juvenis reflexões sobre história e cultura**. São Paulo: Paulinas, 2008.

FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M. **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura**. Erechim: Edelbra, 2009.

FRANÇA, R. **O Pequeno Príncipe Preto**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

JOVINO, I. S. **Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil**. In: SOUZA, F.; LIMA, M. N. (Org.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.



LIMA, H. P. **Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil**. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

LOBATO, M. **Negrinha**. 1.ed. São Paulo: Globo, 2008. _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília, 1997.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

NASCIMENTO, A. D. **O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1978.

RUFFATO, L. (org.) **Questão de Pele**. São Paulo: Editora Língua Geral, 2009, 236 p. Disponível em: <http://www.linguageral.com.br/site/downloads/titulos/77.pdf>. Acesso em: 24 de abril de 2023.

SILVA, T. T. **Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed. 8ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156p.

SOUSA, A. L. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo negro, 2001.

UNICEF. **O impacto do racismo na infância**. Brasília: UNICEF, 2010.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas: ALD – Associação de Leitura de Brasil, 2008.

Sobre as autoras

Poliana Bernabé Leonardeli

pleonardeli@gmail.com

Mestra em Letras (UFES), Doutoranda em Letras (UFES). Atualmente é Professora adjunta de Língua Portuguesa (Faceli).

Anna Victória Gonçalves de Castro

annvicgcastro@gmail.com

Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior de Linhares (FACELI), Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário Claretiano, e Graduada em História pela Universidade Federal do Pampa. Atualmente é Monitora da Educação Especial do Ensino Fundamental pela rede municipal de Linhares (ES).

Carolina Lemos Meireles

carolmeireles0@gmail.com



Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior de Linhares (FACELI). Participa como integrante do Projeto intitulado como “Black Power: Conhecimento é poder”, vinculada a mesma faculdade de Licenciatura. Atualmente é professora contratada dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela rede municipal de Linhares (ES).



Jogos Africanos na Educação Matemática: Uma abordagem cultural e contextualizada com o Mancala

African games in mathematics education: a cultural and contextualized approach with Mancala

Marinete Santana Wutke Welmer

Resumo: O artigo aborda a integração do jogo africano Mancala no ensino de matemática. O objetivo foi desenvolver habilidades matemáticas e promover a compreensão da cultura africana entre alunos do 6º ano em São Mateus-ES. A justificativa foi buscar uma abordagem holística e culturalmente enriquecedora para o ensino de matemática, valorizando a diversidade. O problema de pesquisa proposto foi: Como integrar o jogo Mancala no ensino de matemática para desenvolver habilidades matemáticas e promover a compreensão da cultura africana? A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, exploratória e prática, com seis etapas que vão desde a introdução do jogo até a pesquisa sobre diferentes formas de jogá-lo. Os resultados mostram que o Mancala despertou a atenção dos alunos, promovendo a construção de estratégias e incorporando elementos culturais africanos ao cotidiano escolar. Conclui-se que a implementação enfrenta desafios que requerem formação de professores e métodos de avaliação abrangentes, contribuindo para uma educação matemática mais inclusiva e contextualizada.

Palavras-chave: Educação Matemática; Jogos Africanos; Mancala; Base Nacional Comum Curricular; Diversidade Cultural.

Abstract: The article addresses the integration of the African game Mancala into mathematics education. The objective was to develop mathematical skills and promote understanding of African culture among 6th-grade students in São Mateus-ES. The justification was to seek a holistic and culturally enriching approach to mathematics education, valuing diversity. The proposed research problem was: How to integrate the Mancala game into mathematics education in a way that develops mathematical skills and promotes understanding of African culture? The methodology used was qualitative, exploratory, and practical research, with six stages ranging from introducing the game to researching different ways to play it. The results show that Mancala captured students' attention, promoting the construction of strategies and incorporating African cultural elements into daily school life. It is concluded that implementation faces challenges requiring teacher training and comprehensive assessment methods, contributing to a more inclusive and contextualized mathematics education.

Keywords: Mathematics Education; African Games; Mancala; National Common Curricular Base; Cultural Diversity.

Introdução

O currículo deve emergir das diversas realidades existentes na sala de aula e ir de encontro às necessidades formativas dos educandos, possibilitando a interpretação crítica da realidade em que se encontram e nela se inserindo de forma consciente e participativa.



Nesse contexto, é relevante dizer que o currículo da Educação Básica deve ser construído de forma que seja carregado de sentidos e significados pelos educandos, devendo contemplar as 5 diferentes dimensões da formação humana, entre elas, a temática da Lei n.º 10.639/03¹, que será abordada em nossas discussões por meio do jogo africano Mancala.

Em nove de janeiro de 2003, foi promulgada no Brasil a Lei n.º 10.639, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", incorporando o estudo da História da África e dos Africanos.

A promoção da diversidade tornou-se uma missão essencial da escola. Conforme o parágrafo segundo do Artigo 26-A da Lei 10.639/2003, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser integrados em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira.

Assim, a proposta é que todas as disciplinas incorporem abordagens dentro dessas temáticas, e a Matemática, por sua vez, não está excluída dessa perspectiva.

Um dos jogos africanos que tem ganhado popularidade entre os alunos e é utilizado em algumas escolas é o Mancala, denominado de diversas maneiras e definido por alguns estudos como um grupo de jogos com características comuns.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) busca proporcionar uma educação mais significativa e conectada com a realidade dos alunos, incentivando a contextualização dos conteúdos. Nesse contexto, a integração de jogos africanos no ensino de matemática, fundamentada nas ideias de Ubiratan D'Ambrósio e Paulus Gerdes, emerge como uma abordagem enriquecedora. Este artigo explora a relevância desse jogo à luz dos princípios da BNCC e da visão dos renomados educadores.

O objetivo da pesquisa foi mostrar, por meio de uma proposta de projeto, trabalhar com o Mancala no ambiente escolar, pois este tem objetivos claros, incluindo a possibilidade de promover discussões sobre aspectos históricos e

¹ A Lei n.º 10.639/03, em seu Art. 26-A, determina que "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira".



culturais do continente africano e seu povo. Essa abordagem assume uma dimensão interdisciplinar ou transdisciplinar, dependendo da maneira como a proposta é conduzida, alinhando-se também com os princípios da Etnomatemática.

Fundamentação teórica

Os jogos matemáticos, a etnomatemática e a BNCC convergem em uma abordagem educacional que busca tornar o ensino de matemática mais dinâmico, culturalmente relevante e alinhado aos objetivos pedagógicos.

A BNCC (2018) preconiza a contextualização dos conteúdos, promovendo a interdisciplinaridade e a conexão do ensino com a realidade dos alunos. A introdução de jogos africanos no ensino de matemática se alinha com essa perspectiva, proporcionando uma abordagem culturalmente enraizada.

D'Ambrósio (2012) propõe uma visão da matemática como uma linguagem universal, mas moldada pelas diferentes culturas. Integrar jogos africanos é uma maneira de reconhecer e celebrar essa diversidade, tornando a matemática mais acessível e significativa para os estudantes. De acordo com D'Ambrósio (2001), os professores de matemática devem refletir sobre a sua prática, destacando a necessidade de abordar a diversidade cultural no ensino.

Preservar e promover a rica herança cultural africana por meio dos jogos. Ele acreditava que os jogos tradicionais não só ensinam conceitos matemáticos, mas também transmite tradições, histórias e valores culturais (Gerdes, 2004). Propôs a integração de jogos africanos no currículo escolar como uma forma de tornar o ensino da matemática mais envolvente e culturalmente relevante. Ele desenvolveu materiais e estratégias pedagógicas para auxiliar educadores nesse processo.

Os jogos matemáticos oferecem uma metodologia lúdica para envolver os alunos no aprendizado, promovendo o raciocínio lógico e a resolução de problemas. A etnomatemática, por sua vez, destaca a importância de incorporar práticas e conhecimentos matemáticos presentes em diferentes culturas, ampliando a visão tradicional da matemática. A BNCC, ao estabelecer diretrizes para o currículo nacional, incentiva a inclusão de abordagens



diversificadas, como jogos matemáticos e etnomatemática, para enriquecer a aprendizagem dos alunos e promover uma educação mais contextualizada e inclusiva.

Essa integração contribui para formar estudantes com habilidades matemáticas sólidas, pensamento crítico e uma apreciação pela diversidade cultural. Desta forma, propomos analisar o jogo africano Mancala. Este jogo tem como competência o desenvolvimento de habilidades matemáticas e como habilidades a contagem, a estratégia e resolução de problemas. Além de possibilitar a conexão cultural, abordando os conceitos matemáticos por meio de um jogo profundamente enraizado na cultura africana.

A Mancala é um termo genérico que se refere a um grupo de jogos de tabuleiro estratégicos que compartilham características semelhantes. Esses jogos têm uma longa história e são encontrados em várias culturas ao redor do mundo, mas a versão mais conhecida e difundida é a Mancala Africana.

A origem exata da Mancala é difícil de determinar, pois há evidências de jogos semelhantes em diferentes partes da África e do Oriente Médio ao longo da história. Alguns acreditam que a Mancala tem raízes africanas que remontam a milhares de anos, sendo possivelmente um dos jogos mais antigos conhecidos. A versatilidade da Mancala levou a diversas variações em várias regiões. O termo "Mancala" é utilizado pelos antropólogos para se referir a uma família de jogos de tabuleiro. Derivado da palavra árabe "naqaala", que significa mover, essa família compreende mais de duzentos jogos (Borges; Paiva; Silva, 2009).

Originário da África, onde é especialmente popular, o termo "Mancala" pode ter surgido na África Negra, região conhecida por sua diversidade de regras e tabuleiros. Esses jogos se estendem por uma vasta área, desde as Caraíbas até a Indochina, abrangendo quase toda a África, o Oriente Médio, a Índia e a China.

A disseminação dos jogos Mancala nas Américas ocorreu através das rotas dos africanos escravizados, que trouxeram consigo suas tradições. Na Europa, foram introduzidos pelos muçulmanos, especialmente em locais como Espanha e Chipre. A utilização social desses jogos varia, sendo considerados



jogos de crianças e família em algumas regiões da Ásia, enquanto na África Subsaariana são vistos como jogos sérios, acompanhados de complexas etiquetas sociais (Silva; Neto; Santos, 2008).

Com regras similares, amplamente reconhecida nas regiões tradicionais da África Ocidental (Fraga; Santos, 2004), os jogos Mancala envolvem a distribuição contínua e colheita de peças, geralmente em tabuleiros com duas, três ou quatro filas de buracos, sendo o Mancala II o tipo mais conhecido e difundido.

Potencialidades Culturais e Matemáticas da Mancala

Ao jogar Mancala é possível identificar, nos movimentos e nas regras do jogo, aspectos significativos da cultura africana e afro-brasileira, tais como a circularidade, ancestralidade, oralidade, tradição, cosmovisão africana, filosofia de matriz africana e a partilha. A circularidade manifesta nos movimentos do jogo reflete um valor civilizatório afro-brasileiro, presente em expressões culturais como a roda de samba, roda de capoeira e nas práticas religiosas de matriz africana.

Além disso, a Mancala incorpora o valor da ancestralidade, visto que "semear para colher é o princípio fundamental, que não varia. Este é o segredo e a fonte, na prática ancestral africana, da troca" (Lima; Geneka; Lemos, 2005, p. 54). Para a cultura africana e afro-brasileira, a ancestralidade é um elemento central que permeia as práticas tradicionais.

A cosmovisão africana permeia a expressão cultural do africano, refletindo-se em sua maneira de vestir, sentir, agir, praticar religião e participar de atividades lúdicas. Os Jogos Mancala destacam-se como uma das principais manifestações lúdicas na vida africana, representando uma herança transmitida de geração em geração. No passado, esses jogos serviam como instrumentos para exames de consciência, seleção de líderes para guerras tribais e escolha de chefes familiares.

A Mancala, um jogo tradicional africano, é jogado na África com sementes da árvore Baobá, conforme observado por Lima, Geneka e Lemos (2005). Essas sementes estabelecem uma conexão significativa entre o jogo e



narrativas culturais, proporcionando uma base para histórias e lendas relacionadas à importância do Baobá na cultura africana e afro-brasileira. No Brasil, em torno do dia 20 de novembro², diversas manifestações culturais ocorrem aos pés do Baobá na Praça do Passeio Público em Fortaleza, eventos organizados pelo Núcleo de Africanidades Cearenses (NACE)³ e dedicados à formação de professores na temática da Lei 10.639/03.

As habilidades matemáticas são desenvolvidas e construídas por meio da experiência prática do jogo, não sendo transmitidas diretamente. A construção das ideias matemáticas inicia-se quando alguém ensina a jogar, destacando a interação inicial como um passo fundamental na aprendizagem matemática. Nesse contexto, o processo de aprendizagem começa com a aquisição da habilidade de jogar e se aprimora com a experiência contínua no jogo. Esta aprendizagem, inicialmente, ocorre oralmente, com as ideias matemáticas incorporadas na dinâmica do jogo sendo transmitidas às gerações futuras por meio da prática.

No jogo, encontramos uma série de conceitos matemáticos posteriormente sistematizados na escola. Durante o jogo, os participantes realizam estimativas de capturas e defesas das peças, empregando cálculos matemáticos como contagem, estimativas, probabilidade, análise combinatória, concentração e raciocínio lógico de maneira involuntária e espontânea.

Assim, o jogo contribui para o desenvolvimento de habilidades matemáticas, incluindo cálculo mental, estimativa e raciocínio lógico matemático. Além disso, em situações concretas do jogo, é possível construir conhecimentos matemáticos sistematizados pela escola, como porcentagem, progressões aritméticas e geométricas, tratamento da informação e análise combinatória.

No contexto da Educação Básica, o jogo pode contribuir, com a orientação adequada do mediador, para o processo de alfabetização matemática, explorando as operações matemáticas presentes no jogo. Além disso, pode auxiliar na construção de conhecimentos relacionados à história e

² 7 "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (Lei n.º 10.639, 2003)

³ Projeto de extensão vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.



cultura afro-brasileira por meio da representação simbólica da árvore Baobá e dos valores civilizatórios afro-brasileiros

Na perspectiva da alfabetização matemática, é possível construir conceitos como adição e subtração de forma concreta durante a prática do jogo, seguidos pela sistematização da escrita matemática com base na experiência adquirida. No entanto, a amplitude dessas elaborações depende da orientação e mediação do educador.

Percurso metodológico

A proposta envolve a implementação de um projeto com a introdução do jogo Mancala no ensino de matemática, destacando sua relação com a história da matemática egípcia, em duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental de São Mateus–ES, no decorrer de 6 aulas de 50 minutos, no período de 10 a 17 de novembro de 2023, em 6 etapas, na semana de comemorações da Consciência Negra na escola.

A abordagem metodológica foi qualitativa, pois de acordo com Araújo e Borba (2023, p. 25) “a pesquisa que utiliza abordagem qualitativa nos fornecem informações mais descritivas”.

A pesquisa foi do tipo exploratória, pois segundo Gil (2002, p. 41) ela busca “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

A coleta de dados ocorreu de forma informal e prática, à medida que os alunos participaram das atividades propostas, interagiram com o jogo, e enfrentaram situações-problema, envolvendo observações, reflexões e discussões em grupo.

A análise de dados ocorreu de forma que a avaliação realizada foi de maneira contínua e formativa, observando o desempenho dos alunos, suas estratégias, e promovendo discussões para compartilhar conclusões. A ênfase esteve na reflexão constante sobre o processo de aprendizagem durante o jogo Mancala.



A abordagem metodológica foi centrada na prática, explorando a experiência direta dos alunos com o jogo Mancala como uma ferramenta pedagógica, sem adotar formalmente métodos de pesquisa convencionais.

A Mancala envolve estratégia, antecipação das jogadas do oponente e tomada de decisões para maximizar o número de peças coletadas. Essas são regras básicas e a Mancala tem muitas variações, com diferentes números de buracos, regras específicas e estratégias. A versatilidade do jogo é parte do seu apelo e contribui para sua popularidade em várias culturas.

O jogo é composto pelos seguintes materiais: tabuleiro com duas fileiras de buracos (geralmente 6 buracos em cada fileira, mas o número pode variar) e peças (sementes, pedras, ou outras pequenas contas) - geralmente, 48 peças (Figura 1).

Figura 1: Tabuleiro de Mancala



Fonte: www.educlub.com.br.

A abordagem única do jogo em comparação com outras estratégias em sala de aula permite explorar diversas questões relevantes para a aprendizagem do aluno, abrangendo aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. Como enfatizado por D'Ambrósio:

Uma das coisas mais notáveis com relação à atualização e ao aprimoramento de métodos é que não há uma receita. Tudo o que se passa na sala de aula vai depender dos alunos e do professor, seus conhecimentos matemáticos e, principalmente, do interesse do grupo. (D'Ambrósio, 2012, p. 98)

Recomendamos a introdução do Mancala aos alunos do 6º ano no início do ano letivo, uma sugestão fundamentada em nossa experiência docente. Nessa série, são apresentados conceitos relacionados à história dos sistemas

de numeração, ampliando e conferindo significado às operações, especialmente na identificação de padrões, sistemas de contagem e cálculos.

Descrevemos, de maneira geral, um projeto envolvendo o jogo Mancala, implementado em uma escola municipal do interior do Espírito Santo na cidade de São Mateus. A concepção inicial é de que os alunos se encontram em solo africano, no deserto, e estarão envolvidos na plantação em um oásis.

Na 1ª etapa, antes de iniciar o trabalho com o Mancala, é fundamental introduzir o jogo e discutir com os alunos suas origens e ampla utilização no continente africano, incluindo os diversos propósitos para os quais é empregado. Explorar a diáspora africana pode ser uma temática compartilhada com o professor de História. Seria ideal desenvolver um projeto que integre várias disciplinas, permitindo a abordagem da história e cultura africana em diferentes perspectivas. É relevante fornecer informações sobre a árvore do baobá e a prática de utilizar suas sementes no jogo, uma tradição em algumas localidades africanas.

Na 2ª etapa, apresentamos um breve vídeo disponível no YouTube intitulado "Como jogar Mancala"⁴.

Na 3ª etapa, destaca-se a importância da História da Matemática. Durante as aulas de Matemática, é possível explorar aspectos específicos da história da civilização egípcia, concentrando-se nos símbolos numéricos da escrita hieroglífica, nas operações possíveis com esse sistema de numeração e na apresentação do Papiro Rhind. Dado o entendimento prévio de alguns conceitos matemáticos básicos nessa faixa etária, o jogo Mancala pode ser introduzido logo após a explanação histórica sobre a numeração egípcia.

Na 4ª etapa, a proposta inclui a construção dos tabuleiros pelos próprios alunos, sendo esta uma das etapas do projeto. A criatividade na produção dos tabuleiros e a promoção do trabalho em equipe, facilitado pela cooperação entre os alunos, também são aspectos enfatizados no projeto.

As instruções para o jogo são delineadas da seguinte forma:

⁴ Disponível em: <https://youtu.be/L02PXXEhyjM?si=loirfx-3klj3WFMH>.



a) A partida inicia com cada participante da dupla sentado em frente ao tabuleiro, tendo à sua frente a fileira de cavidades correspondente e um oásis à direita.

b) Em seguida, solicita-se que um dos jogadores semeie 4 sementes em cada cavidade. A dupla estabelecerá uma regra para iniciar a jogada, permitindo assim o início da partida.

c) O primeiro jogador escolhe uma de suas cavidades, retira todas as sementes e as semeia no tabuleiro, cavidade por cavidade, no sentido anti-horário, até que todas as sementes retiradas da cavidade sejam distribuídas.

d) Ao passar por seu oásis, o jogador deve depositar uma semente ali, evitando depositar qualquer semente no oásis do adversário.

e) Se a última semente depositada pelo jogador for em seu próprio oásis, ele tem a chance de jogar novamente. Caso contrário, será a vez do outro jogador. Esse processo se repete até que uma das fileiras de cavidades esteja completamente vazia.

Regras especiais do Mancala:

a) Quando uma cavidade contém mais de doze sementes, o jogador deve dar uma volta completa no tabuleiro, pulando a cavidade de origem.

b) A captura de sementes ocorre quando a última cavidade semeadura pertence ao adversário.

c) A captura de sementes também acontece quando, ao semear na última cavidade adversária, estas tiverem duas ou três sementes somadas àquelas recém-depositadas. Essas sementes podem ser recolhidas para o oásis do jogador que realizou a semeadura.

d) Nenhum participante pode deixar a fileira adversária sem sementes. Se isso ocorrer, ele deve, em uma única semeadura, reposicionar sementes na posição do oponente.

e) A partida se encerra quando não é possível semear no campo adversário, permitindo a coleta de todas as sementes restantes no próprio campo. Alternativamente, encerra-se se a quantidade de sementes for reduzida a ponto de impossibilitar outra captura. Nesse caso, nenhum dos jogadores



pode recolher as sementes. O vencedor é quem tiver mais sementes em seu oásis.

O princípio motivador, que impulsiona o jogo, é a unidade que precisa ser estabelecida entre os jogadores, pois à medida que cada um faz sua "semeadura", a partilha e o recomeço estão sempre presentes. O processo de semeadura não se limita apenas às cavidades próprias, mas se estende às cavidades do tabuleiro do outro jogador.

A cada movimento, o ciclo se reinicia, já que nem sempre é possível ao jogador depositar alguma semente em seu "oásis". Diante do tabuleiro, os alunos percebem diversas possibilidades de realizar depósitos ou colheitas, comparam as semeaduras, analisam as estratégias do oponente e fazem inferências para aprimorar suas próprias jogadas.

Na 5ª etapa, os alunos enfrentam situações-problema inesperadas durante o jogo e buscam soluções. Todas as dimensões que podem ser desenvolvidas proporcionam uma problematização constante para o aluno, que, a cada jogada, precisa se questionar sobre a melhor estratégia, a melhor investida, como semear para acumular mais no oásis, que caminho seguir quando a coleta é insignificante e que mecanismo utilizar para completar o ciclo e produzir mais sementes.

O professor pode lançar essas perguntas em determinados momentos para que os alunos as respondam, sugerir discussões em grupo e, posteriormente, realizar uma socialização das conclusões. Pedir que os alunos registrem suas estratégias é uma abordagem eficaz para expressarem suas ideias e refletirem sobre elas.

Na 6ª etapa, quando os alunos estiverem familiarizados com os procedimentos, é possível incentivá-los a realizar pesquisas na web sobre diferentes formas de jogar o Mancala e compartilhar seus achados com os colegas. Caso não seja possível realizar essa pesquisa, o professor pode propor novas alternativas para o jogo, mostrando as diferentes abordagens em diversos países e grupos étnicos. Nesse estágio, os alunos têm a oportunidade de decidir como querem jogar, experimentando com quantidades diferentes de sementes e desenvolvendo novas estratégias para obter sucesso no jogo.



À medida que os alunos vivenciam situações semelhantes ou novas, criam estratégias-padrão e aprimoram seu raciocínio. Eles conseguem antecipar suas próprias jogadas e avaliar as jogadas do oponente:

... podemos dizer que a pesquisa é algo intrínseco à prática e que não há relevância em uma pesquisa desvinculada da prática. Pesquisa está ligada à investigação, a busca, a ideia é sempre mergulhar na busca dos porquês e dos comos, com foco em uma prática. (D'Ambrósio, 2012, p. 94).

Após a aplicação do projeto, notamos, com efeito, o Mancala mantém uma implicação contínua de pesquisa, uma vez que todos os elementos que guiam as sementeiras serão cruciais nos aspectos da colheita no oásis. Nesse intervalo, o aluno requer atenção em cada sementeira, concentração para não perder nenhum lance do outro jogador e a habilidade de tomar decisões acertadas sobre o melhor lançamento de suas sementes.

Resultados e discussões

Percebemos, que o jogo Mancala proporcionou atenção e possibilitou a construção de estratégias nos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, além de incorporar elementos da cultura africana ao cotidiano escolar.

Na implementação dos jogos africanos no ensino de matemática, é crucial a elaboração de atividades que estejam alinhadas aos objetivos da BNCC (2018), adaptando os conteúdos curriculares para uma aprendizagem mais contextualizada. Essas atividades devem proporcionar uma conexão significativa entre os jogos e os conceitos matemáticos, promovendo uma compreensão mais profunda e culturalmente enraizada.

Simultaneamente, a formação de professores desempenha um papel fundamental, capacitando-os a integrar os jogos africanos de maneira eficaz. Essa formação deve considerar as diretrizes da BNCC e incorporar a perspectiva de educadores como D'Ambrósio e Gerdes, proporcionando aos professores as habilidades necessárias para facilitar uma experiência de aprendizagem enriquecedora.

Contudo, a implementação enfrenta desafios significativos. A incorporação efetiva dos jogos africanos no contexto educacional requer a



superação de resistências, seja por falta de familiaridade ou tradicionalismo no método de ensino. É essencial integrar esses jogos de forma transversal ao currículo, garantindo que se tornem uma parte integral da experiência educacional.

Além disso, para garantir uma avaliação abrangente, é necessário desenvolver métodos que reconheçam não apenas o aprendizado dos conceitos matemáticos, mas também a compreensão cultural proporcionada pelos jogos. A avaliação contextualizada permitirá uma avaliação mais holística do impacto dos jogos africanos no desenvolvimento dos alunos.

Considerações finais

Ao utilizar o jogo Mancala nas aulas de matemática estamos unindo os princípios da BNCC, a visão de D'Ambrósio sobre a matemática na diversidade cultural e as contribuições de Gerdes aos jogos africanos e assim o ensino de matemática se transforma em uma experiência holística e culturalmente enriquecedora.

Um dos propósitos do artigo foi despertar o interesse e fomentar a discussão acerca dos elementos matemáticos presentes nas atividades culturais africanas e indígenas através do jogo Mancala.

Além disso, procuramos promover a valorização mútua entre estudantes de diversas origens culturais, contribuindo para a redução de sentimentos e preconceitos racistas, conforme as leis 9394/1996 e 10.639/2003.

Assim, buscamos aprimorar a reflexão sobre as atividades culturais africanas, visando compreender e aprender a metodologia de pesquisa dos aspectos matemáticos nele inseridos. Esse enfoque específico foi considerado com o intuito de explorar esses elementos na educação matemática.

A abordagem proposta não apenas atende às exigências curriculares, mas também promove uma compreensão mais profunda da matemática, conectando os alunos com a riquíssima herança cultural africana. Ao fazê-lo, não apenas estamos ensinando matemática, mas estamos cultivando uma apreciação pelo diversificado patrimônio cultural global.



Referências

BORGES, J. S.; PAIVA, J. R. de.; SILVA, E. A. da. Jogos Mancala: uma ferramenta no ensino de matemática. In: SIMPÓSIO DE MATEMÁTICA E MATEMÁTICA INDUSTRIAL, II, 2010. Catalão. **Anais...** Catalão: UFG, 2010, p. 51-57. Disponível em: https://simmi.catalao.ufg.br/up/631/0/anais_simmi_2010.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília-DF, 09 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática**: da teoria à prática. 23. Ed. Campinas: Papirus, 2012.

D'AMBRÓSIO, U. **Da Realidade à ação**: reflexões sobre educação e matemática. 2. Ed. São Paulo: Summus. 2001.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

FRAGA, A.; SANTOS, M. T. Ouri, um Jogo Mancala. In: Matemática e Jogo na Educação e Matemática. **Educação e Matemática**, Lisboa, v. 3, n. 76, p. 9-11, jan./fev. 2004. Disponível em: <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/1261>. Acesso em: 12 nov. 2023.

GERDES, P. **Geometry from Africa**: Mathematical and educational explorations. Washington: Mathematical Association of America, 2004.

LIMA, H. P.; GNEKA, G.; LEMOS, M. **A semente que veio da África**. Brasília: Ministério da educação. 2005.

SILVA, J. N. Jogos Matemáticos. In: Matemática e Jogo na Educação e Matemática. **Educação e Matemática**, Porto, v. 2, n. 76, jan./fev. 2004. Disponível em: https://www.apm.pt/apm/revista/educ76/matematica_jogo.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

Sobre a autora

Marinete Santana Wutke Welmer

marinete.santana@edu.ufes.br

Mestranda em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da CEUNES/UFES. Possui licenciatura em Matemática pela UFES, com especializações em Matemática, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho e Educação Especial e Inclusiva.



Atuou como professora substituta de Matemática no IFES em 2020 e é servidora pública na Prefeitura Municipal de São Mateus desde 2001 em Designação Temporária.



O ensino de química e as questões étnico-raciais: conteúdos de ensino na perspectiva com a lei nº 10.639/03 no ensino médio

Chemistry teaching and ethnic-racial issues: teaching content from the perspective of law no. 10.639/03 in high school

Eloara de Jesus Ferreira
Carla da Silva Meireles

Resumo: A Lei Federal 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Este trabalho apresenta uma pesquisa qualitativa, a partir de uma revisão bibliográfica para a busca de trabalhos com abordagens do ensino de química associado à Lei 10.639/03 para tratar de questões étnico-raciais no nível médio. O objetivo foi buscar propostas que possam contribuir com o ensino de Química fundamentado para a educação das relações étnico-raciais e a implementação da Lei 10.639/2003 bem como identificar dificuldades encontradas nesta área. Foram selecionadas 10 publicações, na plataforma Google Acadêmico, que contemplam o período de 2018-2022. Esse estudo trata de um tema de extrema importância e contribui para a discussão da temática planejamento de abordagens diferenciadas. De acordo com os trabalhos analisados, é possível a implementação da Lei com abordagens realizadas em uma aula de Química bem como a relação com conceitos importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação antirracista; Cultura afro-brasileira; Movimento negro

Abstract: Federal Law 10,639/03 amends the National Education Guidelines and Bases Law (LDB) and establishes the mandatory teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in public and private primary and secondary schools. This work presents qualitative research, based on a bibliographical review to search for articles with approaches to teaching chemistry associated with Law 10.639/03 to deal with ethnic-racial issues at secondary level. The objective was to seek proposals that could contribute to the teaching of Chemistry based on the education of ethnic-racial relations and the implementation of Law 10,639/2003, as well as identifying difficulties encountered in this area. 10 publications were selected, on the Google Scholar platform, covering the period 2018-2022. This study deals with a topic of extreme importance and contributes to the discussion of the topic of planning different approaches. According to the work analyzed, it is possible to implement the Law with approaches carried out in a Chemistry class as well as the relationship with important concepts in the teaching-learning process.

Keywords: Anti-racist education; Afro-Brazilian culture; Black Movement

Introdução

No Brasil, o racismo teve suas raízes na escravidão – a qual durou mais de três séculos –, sendo um dos últimos países do mundo a abolir essa prática.



Mesmo após a abolição da escravidão, mediante a assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, a população negra permaneceu marginalizada e com o acesso ao trabalho distribuído de forma desigual, cabendo a esse segmento, na maior parte das vezes, a ocupação de posições subalternas. O racismo é um assunto que perpassa o tempo, cada vez mais presente na sociedade, sendo o principal responsável por toda a desigualdade e opressão. Segundo Camargo e Benite (2019), o racismo anti-negro é um fenômeno estrutural e histórico que, sistematicamente, discrimina e inferioriza o segmento negro da população brasileira. A base de tal fenômeno é a categoria “raça” que mesmo não tendo validade enquanto categoria biológica, no mundo social é uma construção que ainda funciona como instrumento de interdição do acesso a direitos socialmente estabelecidos. De acordo com Santos (2005), a ideia de que existem raças é um produto social, assim como os estereótipos de cada raça em que se dividiria a espécie humana. Para o autor, o racismo é pura ignorância, e a dominação de um grupo é baseada apenas no fenótipo de tal grupo. Para suprir tal desigualdade se faz necessária uma luta pelo reconhecimento da igualdade racial.

Reflexos dos problemas raciais enfrentados desde os tempos coloniais pela sociedade são a legitimação de tal preconceito nas áreas, científicas, educacionais, profissionais, entre outras. Na área científica, a classificação racial durante anos foi utilizada como ferramenta legitimadora do racismo. Em contrapartida, a educação deveria ser uma preparação para formar indivíduos para uma sociedade democrática, partindo do pressuposto de que cada indivíduo tem sua identidade cultural.

A comunidade negra, nas suas mais variadas formas de organização política, não reivindica a educação somente como um direito social e humano, não luta apenas por uma educação universal que se coloca na luta contra as desigualdades. Antes, ela exige uma educação que seja pública, laica e que reconheça, respeite e dialogue com a diversidade de maneira afirmativa. Para Araujo (2021), a luta pela inclusão cidadã do movimento negro na sociedade brasileira se inicia pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) com Abdias do Nascimento (1914-2011). O TEN foi criado em 1944, no Rio de Janeiro, e sua



proposta de valorização social do negro e da cultura afrobrasileira por meio da educação e arte, deu ênfase para que as organizações negras estabelecessem a educação como prioridade para sua inclusão social e cidadã. As décadas de 1970 e 1980 foram anos de diálogo, encontros e elaboração de propostas do movimento a favor da afirmação da identidade negra, da luta contra o racismo. Foi através desta luta que o movimento negro nacional vem promovendo debates que cada vez mais tem tomado força no cenário social e político.

Uma das pautas das discussões é a necessidade da inserção, em conteúdos do ensino básico, do conhecimento sobre a história e cultura afrobrasileira. Com isso, foi introduzido no campo da educação o termo “educação das relações etnico-raciais (ERER)” que busca levar o reconhecimento da contribuição dos diferentes povos nos conhecimentos adquiridos (Pinheiro, 2019).

Como resultado da luta do Movimento Negro no Brasil, em resposta às suas reivindicações, em nove de janeiro de 2003, foi sancionada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei 10.639/03 com o intuito de contribuir com a formação de cidadãos conscientes da diversidade étnico-racial no Brasil. A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-Lei 9394/96) pela Lei 10.639/03, inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, ao Estado brasileiro, que sempre teve “postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo” (Brasil, 2004). A LDB-Lei 9394/96 sofre alterações consideráveis passando a vigorar acrescida dos artigos 26-A, e 79-B que estabelece:

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

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

§ 2o. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo



escolar, em especial nas áreas da Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

Para Gomes (2008), as articulações do movimento negro que levaram à criação da Lei 10.639, possibilitam formas de enfrentamento ao racismo porque a escola é uma instituição social que permite mudanças. Neste sentido, a construção da subjetividade do negro pode ser remodelada, a partir de narrativas que promovem o respeito à pluralidade.

A Lei 10.639/03 foi criada com o objetivo de intensificar as discussões sobre racismo, preconceitos e discriminação nos ambientes escolares, buscando a introdução do conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira. Segundo Basílio e França (2020), o ensino desenvolvido na escola não se restringe aos conhecimentos específicos das diferentes áreas de conhecimento e dos conteúdos que fazem parte do currículo escolar, visto que nessa instituição também se aprende a conviver e a se relacionar socialmente.

A luta para a aprovação da Lei 10.639 foi árdua e, ao ser legislada, apresentava lacunas no que diz respeito a participação do movimento negro na elaboração e fiscalização da sua implementação. Destaca-se que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

Ensino de Química e a Lei 10.639/2003

A relação racial no ambiente acadêmico e científico não difere das relações existentes na sociedade uma vez que, os profissionais negros são muitas vezes desvalorizados, quando não invisibilizados. Assim, se faz necessário um processo de desconstrução desse ideário que passa pelo reconhecimento das produções científicas desenvolvidas por pesquisadores e pesquisadoras africanas e afrodescendentes (Silva; Pinheiro, 2019).

No ensino de química, não é comum a abordagem da temática das Relações Étnico-Raciais em sala de aula sendo contextualizado com os

conteúdos estudados. Esse é um desafio, pois muitos educadores não tiveram essa discussão em seu processo de formação, o que enaltece ainda mais a necessidade de um currículo que traga a EREER neste processo como forma de promover diálogos para superação do racismo junto à apropriação de conhecimentos químicos. Segundo Faiad (2020), o ponto central do reconhecimento das premissas da equidade racial se configuraram quando as demandas dos movimentos sociais foram transformadas em dispositivos legais.

No Estado do Espírito Santo, a Secretaria de Educação do Estado (SEDU), por meio de ações juntamente ao GECIQ (Gerência de Educação do Campo Indígena e Quilombola), CEAURO (Comissão de Estudos Afro-brasileiros) e parceria com a CEFOPE (Centro de Formação dos profissionais de Educação), vem orientando a discussão ao longo do período letivo, e nos anos de 2021 e 2022, ofertou cursos de formação continuada, na modalidade à distância, para os profissionais da educação da rede estadual e municipal. O conteúdo desses cursos está disponibilizado aos profissionais na página da SEDU (<https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/>) em dois livros digitais: “Raízes: Educação das Relações Étnico-racial” e “Educação para as Relações Étnico-Raciais e Modalidades Indígena e Quilombola”. A disponibilização dos materiais faz parte de ações estratégicas do estado para a implementação e institucionalização das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no âmbito da Rede Pública Estadual de ensino do Espírito Santo. Na visão de Silva e colaboradores (2005), as concepções educacionais também são orientadas por ideologias discriminatórias, e os meios e métodos de ensino ainda utilizam de ideais segregacionistas para aplicar os conteúdos escolares.

Dessa forma, torna-se necessário a contextualização de conteúdos tradicionais a questões étnicas, raciais e morais, pois o processo de aprendizagem é um processo de formação educacional, ideológica e acima de tudo, de formação humana. A escola é um dos espaços mais privilegiados de formação do indivíduo para viver em sociedade como verdadeiro cidadão (Cunha Júnior, 2010).

Segundo Santos (2021), existe um avanço na pesquisa e formação de professores da área de Química com relação à proposta de estratégias



metodológicas de RER no Ensino. No entanto, ainda existe muito a ser feito e pesquisado, uma vez que muitos dos trabalhos tratam de produção de materiais didáticos, pesquisas históricas e projetos de intervenção. Em seu trabalho, Santos (2021) faz um levantamento de produção na área de Ensino de Química e interface com as ERER nos eventos “Encontro Nacional de Ensino de Química” (ENEQ) e “Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências” (ENPEQ). Segundo a autora, os trabalhos publicados entre 2003, ano de estabelecimento da Lei, e 2019 apresentam propostas que apontam para uma educação em Química comprometida em construir uma educação antirracista, mas que é necessário uma maior discussão sobre a implementação da Lei 10.639/03 e aproximação do Ensino de Química com o movimento negro educador.

Diante da necessidade de implementação da lei, nota-se que é possível inserir essa temática na área de Química unindo o que tradicionalmente é ensinado na disciplina de Química com a história e cultura afro-brasileira, buscando contextualizar a ancestralidade, costumes, aspectos culturais e genéticos com conteúdos específicos que são estudados no ensino médio. Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi buscar, por meio de uma revisão bibliográfica, propostas que possam contribuir com o ensino de Química fundamentado para a educação das relações étnico-raciais e a implementação da Lei 10.639/2003 bem como identificar dificuldades encontradas para implementação da Lei no Ensino de Química.

Metodologia

A revisão bibliográfica tem caráter qualitativo e foi realizada a partir da busca por trabalhos na plataforma Google Acadêmico, sobre a Lei 10.639/2003 e o ensino de Química. A pesquisa foi delimitada por publicações em língua portuguesa, dos últimos 5 anos (2018 a 2022), e que contemplam o estudo da história e cultura afro-brasileira contextualizado com o ensino de Química. Para a seleção, inicialmente foram utilizados os descritores <Lei 10.639/03, Química e Ensino médio>. Posteriormente utilizou-se o filtro <étnico-raciais> para a pesquisa e excluiu-se as palavras <tese,dissertação e



TCC> , pois o foco eram artigos e publicações em revistas e periódicos. Por fim realizou-se a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, levando em conta aqueles que apresentavam as discussões voltadas para a implementação da Lei 10.639/03 e o ensino de Química, tendo como foco a educação sobre as questões étnico-raciais e a história afro-brasileira no ensino médio.

A partir dos trabalhos selecionados, a análise foi realizada utilizando o método de análise de conteúdos desenvolvido por Bardin (2011), que divide a análise de conteúdo em etapas que servem para a organização da pesquisa: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Esse método é uma ferramenta de pesquisa que se aplica à grande diversidade de tipos e gêneros textuais e se presta à exploração interpretativa de documentos, organizando e sistematizando unidades de seu conteúdo, das quais se possam extrair inventários estatísticos de estruturas textuais, como palavras, temas e classes de sentido (Bardin, 2011). Na pré-análise foram realizadas leituras dos materiais selecionados para a coleta dos dados. Na segunda etapa, o material foi investigado mais detalhadamente, buscando sínteses coincidentes e ideias divergentes. Por fim, os resultados da pesquisa foram analisados de acordo com os objetivos.

Resultados e discussões

Na seleção com os descritores <Lei 10.639/03, Química e Ensino médio> foram encontrados 1.280 trabalhos. Após utilização do filtro <étnico-raciais> o número de trabalhos foi para 1.020, e sendo excluídas as palavras <tese, dissertação e TCC>, encontrou-se 44 trabalhos. Por fim realizou-se a leitura dos títulos dos artigos, para a seleção do material que de fato se enquadra no foco deste trabalho. Em seguida, procedeu-se com a leitura de seus resumos para a seleção daqueles que apresentavam as discussões voltadas para a implementação da Lei 10.639/03 e o ensino de Química tendo como foco a educação sobre as questões étnico-raciais e a história afro-brasileira no ensino médio. Os trabalhos selecionados são apresentados no Quadro 1. A delimitação temporal 2018-2022 buscou selecionar os trabalhos



mais recentes sobre a implementação da Lei 10.639/03 que completou 20 anos em janeiro de 2023.

Quadro 1: Relação de trabalhos encontrados.

Trabalho	Identificação/Título	Autor(es)	Revista/ano
1	Propostas de Ensino de Química focadas nas Questões Étnico-Raciais: uma experiência na licenciatura e seus desdobramentos para o nível médio.	MASSI et al.	Química Nova na Escola (QNEsc)/ 2020
2	“Cabelo Bom/Ruim ou Bastonete de Queratina?” – Dimensão Estética de uma Controvérsia Étnico-Racial no Ensino de Química no Contexto da Educação Popular.	KATO, Danilo S.; SCHNEIDER-FELICIO, Beatriz V.	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)/ 2019
3	Quem vai chegar primeiro: a bala ou a ciência? As dificuldades e as potencialidades que os professores de química têm em relacionar o ensino de química e relações étnico raciais.	PAIXÃO, Kananda E.S.; NETO, Hélio S. M.	Revista Debates Em Ensino De Química (REDEQUIM)/ 2021
4	Química Experimental e a Lei 10.639/2003: a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de Química.	ALVINO et al.	QNEsc/ 2020
5	Metalurgia do ferro em África: A Lei 10.639/03 no Ensino de Química.	ALVINO et al.	QNEsc/ 2021
6	A Lei 10.639/2003 e o Ciclo da Cana-de-Açúcar: uma intervenção pedagógica no ensino de Química.	ALVINO et al.	Rede Latino Americana de Pesquisa em Educação Química (ReLAPEQ)/ 2021.
7	Arte afro-brasileira e Química: caminhos interdisciplinares para a Educação das Relações Étnico-Raciais.	FAIAD, Caio R.	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação (ReDiPE) / 2020
8	O ensino de Química e a cultura afro-brasileira e africana: ação docente e compromisso social.	HEIDELMANN, Stephany P; SILVA, Joaquim F. M. Da; PINHO, Gabriela S. A.	Revista Confluências Culturais/ 2019
9	Design de estudos de caso históricos para as relações étnico raciais: Contribuições para o ensino de química.	SANTOS, Jucimara de J.S. Dos; SANTOS, Paloma N.dos ; CABRAL, Patrícia F.de O.	Revista de Estudos em Educação e Diversidade (REED)/ 2022

10	Tessituras no Ensino de Química: interfaces para abordagem das questões étnico-raciais na sala de aula.	LIMA et al.	Revista Insignare Scientia (RIS)/ 2020
----	---	-------------	--

Fonte: Autoria própria (2023).

Análise descritiva dos trabalhos selecionados

Em T1, Massi et al.(2021) apresentam um conjunto de propostas temáticas elaboradas por alunos da disciplina teórica e prática de Currículo, Linguagem, e Avaliação no Ensino de Química do curso de Licenciatura em Química do Instituto de Química da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Araraquara, com o objetivo de pensar em um currículo de Química a partir das Questões Étnico-Raciais (QER). Os resultados foram divididos em temas apresentados em um conjunto de propostas em que foram discutidos as QER e suas implicações para o ensino de Química em nível médio ou superior. Foram tratadas temáticas sobre cor da pele, cabelo, contribuições de cientistas negros para a ciência, dentre outros, para apropriação de diversos conceitos químicos. Com isso os autores conseguiram mostrar que as questões étnico raciais não estão distantes dos conteúdos tratados em química e que o distanciamento é uma consequência da pouca familiaridade com o tema. Os autores citam ainda a importância de uma avaliação processual na abordagem servindo para que o professor tenha informações sobre o quanto a química ensinada em sala de aula está servindo como meio de eliminação do racismo que ainda se faz presente.

Em T2, Kato e Schneider-Felicio (2019) apresentam uma atividade de estudo que foi realizada com alunos de um curso pré-vestibular popular, em que foi utilizada a temática “cabelo”. Na atividade foi proposto aos alunos concordarem ou não com o seguinte enunciado escrito no quadro pelo professor: “*O cabelo dela é ruim, mas hoje tem chapinha, formol, tem ciência e tecnologia que pode fazer com que o cabelo fique bom.*” Os alunos foram divididos em dois grupos e depois foram convidados a socializar suas conclusões. Um fato interessante foi que uma aluna negra liderou (por decisão deles) a discussão. Os autores relatam que a temática sobre cabelo, utilizada



pelo professor como uma questão sociocientífica controversa, gerou muita discussão em diversos aspectos e possibilitou a utilização de diferentes conceitos químicos pelos alunos para defender a ideia de que cabelo ruim não existe. Os autores também relatam uma entrevista com a aluna um ano após a aplicação da aula, em que ela descreve os principais aspectos e de que maneira a aula ficou marcada em sua vida. A aluna demonstra satisfação em relação a aula, e fala sobre a importância da contextualização dos assuntos para que fosse possível a superação do preconceito vividos pela aluna. Os autores finalizam e chamam atenção para um ponto importante de que pesquisas que evidenciem o processo ensino aprendizagem devem considerar além de aspectos didáticos, também os políticos, sociais e culturais.

Em T3, Paixão e Neto (2021) analisam as dificuldades dos licenciandos em relacionar o ensino de Química com as QER. Os autores iniciam o trabalho tratando sobre raça e etnia, discriminação vivida desde o tempo colonial, racismo científico, ausência de cientistas negros na história e inferiorização racial, que por muito tempo foi justificada a partir de elementos físicos do indivíduo. Para a análise das dificuldades e potencialidades dos licenciandos com relação à temática no ensino de Química foi feita uma entrevista e solicitada a elaboração de uma sequência didática (SD) que envolvesse questões étnico-raciais contemplando a lei 10.636/2003. Os autores relatam que os licenciandos foram capazes de mostrar várias formas de atingir os objetivos da prática pedagógica e de abordagem de questões étnico-raciais para implementação da Lei 10.639/03. Nos resultados apresentados, uma SD apresentou o ensino do conteúdo de técnicas de separação de materiais com o tema sobre comercialização e uso de alucinógenos nas comunidades periféricas. Outra SD tratou sobre química dos xampus e conteúdo de pH com o tema de diferentes tipos de cabelo. Por último, a SD apresentada trata a bioquímica do opióide com conteúdo de ácidos graxos com tema relacionado à tolerância religiosa. Os autores relatam a potencialidade dos licenciandos ao fato de quererem ensinar, analisar materiais e produzir materiais didáticos de qualidade. Por outro lado, com relação às dificuldades, mesmo após produzir as SD, os licenciandos participantes da pesquisa, foram unânimes em dizer



que não estão preparados para tratar questões étnico-raciais no ensino de química e que acham difícil fazer esta relação.

Em T4, Alvino et al.(2020) apresentam o resultado de uma intervenção pedagógica, desenvolvida com estudantes do ensino médio, que trata sobre religiosidade, origem e produção do sabão de cinzas ou sabão da costa, comumente utilizado na purificação do corpo nas religiões de matriz africana, candomblé. A Intervenção pedagógica faz parte de um conjunto de atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina “Química experimental” como componente curricular de uma escola pública. Os autores reforçam a importância do ensino desenvolvido a partir das diferenças, e sobre a importância da implementação da Lei 10.639/03. O artigo traz discussões sobre questões como o uso do sabão nas religiões de matriz africana, a produção do sabão de cinzas e a diferença do sabão industrial e conceitos químicos como tensão superficial relacionadas ao uso do sabão. Segundo os autores, são muitas as possibilidades de desenvolver o ensino de Química e contemplar a heterogeneidade do saber.

Em T5, Alvino et al. (2021b) apresentam a contribuição dos povos africanos e da diáspora para o desenvolvimento da metalurgia brasileira, que é um dos outros temas utilizados nas intervenções pedagógicas da disciplina “Química experimental”, citada em T4. O artigo inicia com a abordagem da história brasileira sobre a metalurgia e suas descendências africanas, diferentes maneiras de extração do ferro e as reações envolvidas neste processo. A Intervenção Pedagógica foi realizada pelo estudo de conceitos químicos a partir do contexto da mineração em África e o ciclo do ouro no Brasil, com o objetivo de implementar a Lei 10.639/03 no ensino de Química. A intervenção pedagógica proposta traz a discussão dos saberes africanos relacionados à importância da metalurgia no desenvolvimento da Química. Os autores apontaram alternativas e possibilidades para a construção da ideia de conhecimento técnico dos povos africanos.

Em T6, Alvino et al. (2021a) abordam outro tema das intervenções pedagógicas citadas anteriormente em T4, como o ciclo da cana-de-açúcar. Os autores introduzem o trabalho com um estudo sobre a implementação da lei e



posteriormente iniciam a abordagem do ciclo da cana-de-açúcar no Brasil. Vale ressaltar que os autores citam que foram os africanos responsáveis por este ciclo econômico e por transformar a cana em açúcar e álcool. O trabalho é finalizado mostrando que a partir dos resultados obtidos é possível inserir a temática étnico-racial no ensino de química e que a escolha do tema ciclo da cana-de-açúcar possibilitou a abordagem de assuntos importantes como o trabalho escravo, mecanismos de resistência e conhecimentos de matriz africana, expondo que não seria possível o desenvolvimento do Brasil sem a contribuição dos conhecimentos e tecnologias de matriz africana. Por fim os autores falam sobre a importância da Lei 10.639, que só é possível de ser cumprida se os professores estiverem comprometidos étnica e politicamente com uma educação antirracista.

Em T7, Faiad (2020) discute propostas interdisciplinares que envolvem estudos de Arte e Química. Os trabalhos responsáveis pela contextualização foram a instalação *Divisor 2*, do artista baiano Ayrson Heráclito e *O Babado de Toinha*, produzida pelo Coletivo Catarse, que foram escolhidas pelo fato do elemento central ser o óleo de dendê. Na obra *Divisor 2*, a instalação contém, água, sal, como metáfora para o mar, e óleo (dendê) representando as tradições culturais africanas. A obra representa uma mistura heterogênea com diversos significados e possibilidades de discussões interdisciplinares. Na obra do Coletivo de Catarse, o curta-metragem traz o processo experimental de obtenção do óleo de palma (dendê) e a relação do dendê e acarajé com a religiosidade afro-brasileira. Os autores discutem que o trabalho trouxe a reflexão sobre as condições sociais da população negra no Brasil através de quem vem do povo negro para o seu próprio povo, e não da branquitude sobre a negritude possibilitando a discussão de conteúdos químicos contextualizados com a arte afro-brasileira.

Em T8, Heidelbergmann, Silva e Pinho (2019) analisam uma proposta metodológica investigativa realizada com licenciandos, professores de química e alunos da educação básica, em que foi utilizado o tema de inovações científicas e tecnológicas numa perspectiva problematizadora, usando aspectos sociais atuais relacionados à Guerra no Congo (África) e exploração do mineral



Coltan (composto por nióbio e tântalo). Os autores abordam sobre a importância da influência docente para que os alunos possam aprender com uma visão do todo, de forma autônoma e que tenham uma conscientização individual e coletiva. A discussão dos autores passa pela implementação da Lei 10.639 pela discussão não só das contribuições antigas do povo africano, mas também as contribuições atuais, reconhecendo a existência e contribuição dessa nação para a sociedade.

Em T9, Santos et al.(2022) propõem um design de estudos de caso com foco nas questões raciais negras. Para produção do estudo de caso, foram selecionadas notícias no contexto histórico da pandemia da COVID-19 que estivessem relacionadas à algum conhecimento químico. Outro ponto a ser relacionado foi sobre as relações étnico-raciais e dificuldades encontradas pela população negra no contexto pesquisado. Os autores discutem sobre as dificuldades no enfrentamento da pandemia e o agravante que foi a falta de informação e a disseminação de notícias falsas (fake news), foi citado como exemplo uma notícia sobre o uso de produtos químicos à base de cloro pela população de um bairro “negro” da cidade de Salvador-BA, na tentativa de se proteger do coronavírus. Os autores apresentam um estudo de caso elaborado com uma análise detalhada, e as propostas de aplicação para os casos em uma sequência didática composta por 8 aulas de 50 minutos cada. Finalizam discutindo sobre a contribuição para que as relações étnico-raciais sejam inseridas nas aulas de química, e mostram de que maneira o material pode contribuir para o entendimento de tais relações, gerando impacto na vida social dos alunos e contribuindo para a discussão de assuntos como o racismo

Em T10, Lima et al.(2020) buscaram as potencialidades da realização de uma oficina pedagógica para a criação de um RAP/poesia, com a abordagem das RER no Ensino de Química. A oficina pedagógica foi realizada com alunos finalistas do curso de licenciatura em química utilizando a metodologia dos três momentos pedagógicos, proposta por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) que são: Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento. Nas Poesias/RAP produzidas, os autores observaram que os alunos participantes retrataram a ausência de



discussões sobre as RER e sua relação com o ensino de Química, além da importância de falar sobre preconceito e racismo em sala de aula. Os autores discutem sobre a necessidade de deixar de lado a aprendizagem conteudista e focar em um ensino que compreende a pluralidade social presente na sociedade.

Categorização dos trabalhos selecionados

A partir da leitura dos 10 trabalhos selecionados, foi realizada uma análise de conteúdo e criadas 2 categorias:

1. “Propostas aplicadas”: Trabalhos que foram aplicados em sala de aula, ou para um grupo de alunos.
2. “Discussões teóricas”: Trabalhos que exploram discussões teóricas sobre a temática história afro-brasileira no contexto escolar.

A classificação dos trabalhos, segundo a categoria, é apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 – Relação de trabalhos por categorias.

	Categorias	Trabalhos	Revistas
1	Propostas aplicadas	T2, T4, T5, T6, T8, T10	RBPEC, QNEsc, ReLAPEQ, Revista Confluências Culturais, RSI.
2	Discussões teóricas	T1, T3, T7, T9	QNEsc, ReDiPE, REDEQUIM, REED.

Fonte: Autoria própria (2022).

A revista Qnesc apresentou o maior número de trabalhos publicados, dentre os selecionados, com o total de 3 trabalhos, sendo dois na categoria 1, Propostas Aplicadas. Esta categoria também apresentou maior número de publicações, total de 6 trabalhos aplicados, dentre eles: intervenções pedagógicas, atividades experimentais ligadas aos temas e sequências didáticas.

Propostas aplicadas



Segundo Melo et al. (2010), a pesquisa participante está comprometida em formar cidadãos capazes de transformar sua realidade. Neste sentido, as intervenções na sociedade previstas por T2, T4, T5, T6 e T8 proporcionam a perspectiva argumentativa e conferem um sentido social ao ensino, sendo possível a prática por investigação sobre a educação racial.

T2 faz aplicação de uma atividade sobre a temática “cabelo” em uma turma de pré-vestibular. T4, T5 e T6 trazem intervenções pedagógicas, em que os autores elaboram a intervenção com base em assuntos voltados para a história, cultura e exploração dos povos africanos. Foram utilizados os mesmos roteiros para a aplicação das intervenções, com quadros detalhados dos planos de pesquisa e o plano de trabalho da intervenção, ambos falam sobre a implementação da Lei através da metodologia de pesquisa participativa. Tais intervenções foram aplicadas e os assuntos escolhidos tendem a despertar interesse e motivação, além de promover estímulos, argumentação e socialização entre os alunos.

T8 trata de uma proposta metodológica investigativa que foi aplicada a uma turma do 2º ano do ensino médio. O estudo mostrou a importância de tratar contribuições atuais e não somente fazer uma contextualização histórica sobre o tema, possibilitando uma visão de mundo mais ampla e promovendo uma consciência individual e coletiva voltada para a construção social dos sujeitos, comprometida com uma perspectiva ética e transformadora.

Como observado no quadro o trabalho 10 faz parte da categoria 1 pois desenvolve uma discussão sobre temas importantes como preconceito, raça, racismo, etnia e o termo étnico-racial, e trouxe a aplicação de uma atividade diferente que foi a criação de uma poesia (ou rap) que retratasse o que foi estudado.

Diante da análise realizada, o Quadro 3 apresenta as temáticas utilizadas nos trabalhos e conteúdos químicos possíveis de serem contemplados dentro das questões étnico-raciais. Percebe-se que são inúmeras as possibilidades de pensar na ciência e valorizar os saberes e contribuições afro-brasileiros.

Quadro 3 – Temáticas e conteúdos Químicos, Categoria 1.



Trabalhos	Temática	Conteúdo Químico
T2	Composição química e estrutura do cabelo	Ácido carboxílico e Aminas Pontes de sulfeto Polímero biológico Transformações químicas.
T4	Religiosidade de matriz africana. Produção do sabão de cinzas	Preparo de soluções
T5	Metalurgia e suas descendências africanas	Propriedades físicas e químicas dos metais Reações de oxirredução
T6	O ciclo da cana-de-açúcar no Brasil Produção experimental da rapadura, cachaça e açúcar Trabalho escravo	Propriedades químicas do etanol Separação de misturas Reação química
T8	Inovações científicas e tecnológicas Aspectos sociais relacionados a Guerra do Congo (África)	Elementos químicos nióbio e tântalo.
T10	Preconceito Raça Racismo Etnia Termo étnico-racial Estudo sobre a molécula Melanina	Estrutura química Ligações químicas presentes na estrutura da melanina.

Discussões teóricas

Nesta categoria, os trabalhos classificados mostram que a contextualização pode ser utilizada de diversas formas de modo a contemplar as RER. T1 e T3 abordam várias propostas e apresenta um caráter de discussão teórica, pois grande parte dos temas partem de histórias afro-brasileiras ou terminam em alguma reflexão relevante para o tema em questão.

O artigo T7 também aborda um contexto educacional diferente, possibilitando uma discussão teórica gerada através da união de duas disciplinas, Artes e Química, a partir de dois instrumentos artístico-culturais afro-brasileiros, para tratar de um assunto central, o óleo de dendê que é utilizado na culinária baiana. Neste contexto, a viabilidade da



interdisciplinaridade está inserida quando é possível dialogar as propriedades químicas e as simbologias criadas pelos artistas (Faiad, 2020). A contextualização pode ser gerada através de fatos históricos, ou até mesmo de obras de arte. Diversos dos temas citados podem ser associados a disciplinas como a de Artes e História.

O trabalho T9 apresenta uma discussão teórica em que as questões étnico-raciais estão associadas a problemáticas atuais da sociedade. Entretanto, através desse trabalho, é possível entender que o ensino de química não é o único responsável por informar sobre educação racial no ambiente escolar, porém pode ser considerado como espaço favorável para desenvolver a temática relacionando-a aos problemas sociais.

Dentro da classificação em Discussões Teóricas, o Quadro 4 apresenta as temáticas e conteúdos químicos propostos em cada artigo.

Quadro 4 – Temáticas e conteúdos Químicos, Categoria 2.

Trabalhos	Temática	Conteúdo Químico
T1	Cabelo e melanina Colonialismo e escravidão Produção de álcool Identidade e aceitação Tráfico de crianças africanas Ausência de referências africanas na literatura Perfume e sua criação egípcia Comercialização ilegal e exploração do diamante Ausência referências negras no currículo Químico	Funções orgânicas Acidez, ponto de fusão e ebulição. Polaridade e volatilidade. Bioquímica Processos de fermentação Agrotóxicos Diluição, Proporção e Volatilização. Alótropos de carbono Separação de misturas pH, diagrama de fases e propriedades coligativas
T3	Uso e comercialização de alucinógenos nas comunidades periféricas Diferentes tipos de cabelo Intolerância religiosa	Separação e identificação de substâncias Funções orgânicas pH Ácidos graxos Tensão superficial
T7	Propriedades do óleo de dendê Formação da cultura brasileira	Propriedades físico-químicas, densidade
T9	Pandemia COVID-19 Populações periféricas	Oxirredução Soluções Ácidos e bases

Considerações finais

Este trabalho analisou como a temática da educação das relações étnico-raciais pode ser abordada no ensino de química do Ensino Médio. Diante da busca e análise dos trabalhos selecionados, constatou-se na discussão trazida pelos autores, que os trabalhos vem aumentando ao longo dos anos, mas que mesmo após 20 anos da promulgação da Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira, ainda é necessário ampliar a discussão das RER em sala de aula e no processo de formação de professores. A formação do profissional deve prepará-lo para compreender, saber agir e enfrentar o racismo na escola.

Nesta perspectiva, percebemos que há a necessidade de um currículo com a educação das relações étnico-raciais, inserindo essa temática também no ensino de Química. A implementação da Lei 10.639/03 e a ERER ainda se encontra distante da maioria das salas de aula e da realidade do ensino de Química, no entanto existem grupos de pesquisa, pesquisadores e docentes que demonstram interesse em contribuir para uma educação antirracista.

Acredita-se que este trabalho venha a colaborar com um ensino de Química comprometido com uma educação democrática, e incentivar mais pessoas a pesquisarem na área, para que a busca por trabalhos com temáticas raciais não faça parte dos tantos desafios impostos aos profissionais da educação.

Referências

ALVINO, Antonio Cesar Batista; BENITE, Anna Maria Canavarro; MOREIRA, Marilene Barcelos; CAMARGO, Marysson J. R. A Lei 10.639/2003 e o Ciclo da Cana-de-Açúcar: Uma intervenção pedagógica no ensino de Química. **Educação Química em Ponto de Vista**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2021a.

ALVINO, Antonio Cesar Batista; BENITE, Anna Maria Canavarro; MOREIRA, Marilene Barcelos; LIMA, Geisa Louise Mariz; SILVA, Aliny Gomes; MOURA, Arcanjo Rodrigues. Química Experimental e a Lei 10.639/2003: a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de Química. **Química Nova Na Escola**, v. 42, n.02, p. 136-146, mai. 2020.

ALVINO, Antonio Cesar Batista; BENITE, Anna Maria Canavarro; MOREIRA, Marilene Barcelos; CAMARGO, Marysson J. R.; LIMA, Geisa L. M.; SILVA,



Aliny G.. Metalurgia do ferro em África: A Lei 10.639/03 no Ensino de Química. **Química Nova Na Escola** v. 43, n. 4, p. 390-400, nov. 2021b.

ARAÚJO, Leonor Franco. A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar?. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 2, p. 279-294, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo, SP: Ed. 70, 2011.

BASÍLIO, Thamiris Anacleto; FRANÇA, Marileide Gonçalves. O ensino de química na perspectiva da educação das relações étnico-raciais. **Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, São Luís, n.6, p. 238-270, jul/dez, 2020.

BRASIL, Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues; BENITE, Anna Maria Canavarro. Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: sobre a lei 10.639/2003 no ensino superior. **Química Nova na Escola**, v. 42, p. 691-701, jun. 2019.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FAIAD, Caio. Arte afro-brasileira e Química: caminhos interdisciplinares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, v. 2, n. 2, p. 213-228, dez. 2020.

FRANCISCO, Zulmira Luís. A educação informal e a educação formal: interfaces e significados de saberes no ensino de Química em Moçambique. **Olhar de Professor**, v. 8, n. 1, p. 141-150, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório**. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 2, n. 2/3, 2008.

HEIDELMANN, Stephany Petronilho; SILVA, Joaquim Fernando Mendes Da ; PINHO, Gabriela Salomão Alves . O ensino de Química e a cultura afro-



brasileira e africana: ação docente e compromisso social. **Revista Confluências Culturais**, v. 8, n. 3, p. 119–130, 2019.

LIMA, Rafaela dos Santos; FONSECA, Larissa da Conceição; GOIS, Lucas dos Santos; DE JESUS, Rildo Sena. Tessituras no Ensino de Química: interfaces para abordagem das questões étnico-raciais na sala de aula. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 5, p. 137-151, dez. 2020.

72

MASSI, Luciana; MORIS, Carlos Aparecido Alves; PIZA, Camila Toledo; PRIMO, Carolina Martins; CRUZ, Elliston Mazela da; FACIROLLI, Eloisa Marques de S.; CARVALHO, Francine Ferreira de; PEDROSO, João Victor Callera; NICHOLSON, Melany Isabel Garcia; FERREIRA, Thiago Lima. Propostas de Ensino de Química focadas nas Questões Étnico-Raciais: uma experiência na licenciatura e seus desdobramentos para o nível médio. **Química Nova na Escola**, Vol. 43, Nº 3, p. 208-215, Ago. 2020.

MELO, Eliane; PERES, Paulo Edelvar Corrêa; COSTA, Vânia Medianeira Flores; ARAUJO, Luiz Ernani B. Pesquisa participante em educação ambiental: a construção da metodologia e do currículo no ambiente escolar. **Monografias Ambientais**, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2010.

PAIXÃO, Kananda Eller Souza; NETO, Hélio Da Silva Mésseder. Quem vai chegar primeiro: a bala ou a ciência? As dificuldades e as potencialidades que os professores de química têm em relacionar o ensino de química e relações étnico raciais. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 6, n. 2, p. 36–64, 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p. 329–344, ago. 2019.

KATO, Danilo Seithi; SCHNEIDER-FELICIO, Beatriz Vivian. “Cabelo Bom/Ruim ou Bastonete de Queratina?” – Dimensão Estética de uma Controvérsia Étnico-Racial no Ensino de Química no Contexto da Educação Popular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p. 623–647, 2019.

SANTOS, Jucimara de Jesus Santos dos; SANTOS, Paloma Nascimento dos; CABRAL, Patrícia Fernanda de Oliveira. DESIGN DE ESTUDOS DE CASO HISTÓRICOS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE QUÍMICA. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 3, n. 7, p. 1-24, 2022.

SANTOS, Paloma Nascimento dos. Quem (ou o que se) produz sobre relações étnico-raciais e ensino de química? Apontamentos para um futuro. **Scientia Naturalis**, v. 3, n. 4, p. 1604-1616, 2021.

SANTOS, S. A. **A Lei n. 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: BRASIL.** Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília, DF: SECADI [Secretaria de Educação



Continuada, Alfabetização e Diversidade], 2005. (Coleção Educação para Todos.)

SILVA, Arlene Santos; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Químicos negros e negras do século XX e o racismo institucional nas ciências. **Revista Exitus**, v. 9, n. 4, p. 121-146, 2019.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf.

Sobre os Autores

Eloara de Jesus Ferreira

eloaraferreira@gmail.com

Graduada em Química Licenciatura do Centro Universitário do Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo

Carla da Silva Meireles

carla.meireles@ufes.br

<https://orcid.org/0000-0003-4450-5708>

Graduada em Química (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal de Uberlândia(UFU) em 2004. Mestrado (2007) e Doutorado (2011) em Química na UFU, área de Físico Química com período sanduíche/Capes na Università Degli Studi di Genova/ Itália. Atualmente é professora (Associada I) na Universidade Federal do Espírito Santo no Campus de São Mateus. Realiza trabalhos na área de aproveitamento de resíduos lignocelulósicos destacando a produção de membranas para processos de separação e na área de educação com desenvolvimento de materiais em projetos de ensino e de extensão.



Práxis extensionista e afrofuturismo: relato de experiência do círculo de leitura na casa das artes em Londrina/PR

Extensionist practice and afrofuturism: experience report of the reading circle at casa das artes in Londrina/PR

Praxis extensionista y afrofuturismo: relato de la experiencia del círculo de lectura en la casa de las artes de Londrina/PR

Maíra Mascarenhas Torres Peixoto Cunha]

Ana Carolina de Paula Lima

Ana Beatriz Pavilhão Boscariol

Ana Carolina Ribeiro Ruzycki

Ursula Boreal Lopes Brevilheri

Fabio Lanza

Resumo: O presente relato tem como objetivo apresentar os processos que resultaram na criação do Círculo de Leituras, elaborado na Região do Perobal, na zona sul da cidade de Londrina/Paraná, no ano de 2022, por estudantes e pesquisadores de cursos de graduação e pós graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que fazem parte do Projeto de Extensão, "Práxis Itinerante: novas perspectivas para as juventudes e populações em situações vulneráveis". Os dados e as experiências aqui descritas foram correlacionados com referências bibliográficas decorrentes de pesquisa sobre o tema do afrofuturismo e identidades negras. No decorrer do relato são apresentadas as dificuldades e desafios encontrados durante a pesquisa sócio-espacial assim como as aproximações para com as instituições do território a fim de compreender mais as demandas das pessoas que ali vivem. Em específico é relatado como a perspectiva afrofuturista foi utilizada através de uma obra literária para tratar temas corriqueiros entre os adolescentes que frequentaram o Círculo de Leituras.

Palavras-Chave: Círculo de Leitura; Afrofuturismo; Adolescente.

Abstract: The aim of this report is to present the processes that resulted in the creation of the Reading Circle, created in the Perobal region, in the southern part of the city of Londrina/Paraná, in 2022, by students and researchers from undergraduate and postgraduate courses at the State University of Londrina (UEL) who are part of the Extension Project, "Itinerant Praxis: new perspectives for young people and populations in vulnerable situations". The data and experiences described here were correlated with bibliographical references from research on the subject of Afrofuturism and black identities. In the course of the report, the difficulties and challenges encountered during the socio-spatial research are presented, as well as the approaches to the institutions of the territory in order to better understand the demands of the people who live there. Specifically, it describes how the Afrofuturist perspective was used through a literary work to address common themes among the adolescents who attended the Reading Circle.

Keywords: Reading Circle; Afrofuturism; Teenagers.

Resumen: El objetivo de este informe es presentar los procesos que resultaron en la creación del Círculo de Lectura en la región de Perobal, en la zona sur de la ciudad de



Londrina/Paraná, em 2022, por estudantes e investigadores de cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que formam parte do Projeto de Extensão "Praxis Itinerante: novas perspectivas para jovens e populações em situação de vulnerabilidade". Os dados e experiências aqui descritos foram correlacionados com referências bibliográficas derivadas de investigações sobre o tema do afrofuturismo e as identidades negras. Ao longo do relatório, são apresentadas as dificuldades e os desafios encontrados durante a investigação socioespacial, assim como as aproximações às instituições do território para compreender melhor as demandas das pessoas que vivem ali. Concretamente, descreve-se como se utilizou a perspectiva afrofuturista através de uma obra literária para abordar temas comuns entre os adolescentes que assistiram ao Círculo de Leitura.

Palavras chave: Círculo de Leitura; Afrofuturismo; Adolescentes.

Introdução

Tomando como base o modelo estruturado na tríade ensino-pesquisa-extensão (BRASIL, 1988, Art. 207), a Universidade Pública não apenas busca estabelecer uma conexão coesa com as comunidades em seu entorno, seja no âmbito local, regional ou nacional. Pelo contrário, o próprio conceito de extensão impulsiona a ação universitária para uma esfera mais ampla, promovendo um diálogo ativo com a sociedade, estendendo seus braços para além do ambiente acadêmico. Neste ponto de ruptura com as estruturas internas, rompe-se também com a endogenia, desafiando o saber produzido pela academia e testando sua capacidade de diálogo com a realidade prática.

Conforme destacado por Ramos e Fietz (2018), a atividade extensionista funciona como um elo com a sociedade, permitindo que todas as partes envolvidas ensinem, aprendam e se (re)construam. Nesta mesma direção, Scheidemantel, Klein e Teixeira enfatizam que a extensão universitária é uma via de mão-dupla, onde a universidade compartilha conhecimentos e/ou assistência para a comunidade, ao mesmo tempo que aprende com os seus saberes (2005, p. 2).

Neste estudo, buscamos relatar e refletir sobre as atividades desenvolvidas por um dos múltiplos núcleos do projeto de extensão "Praxis Itinerante: novas perspectivas para as juventudes e populações em situações vulneráveis", tomando o relato do Círculo de Leitura realizado na Casa das Artes, na região do Jardim Perobal, em Londrina/PR, ano de 2022.

Ao longo da discussão, apresenta-se a perspectiva do Afrofuturismo a partir de "O Caçador Cibernético da Rua 13", livro utilizado durante a



experiência do Círculo de Leitura. As atividades foram desenvolvidas por discentes dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina, com a supervisão de professores do quadro permanente da Universidade.

Aproximações com o Campo

Em um primeiro momento, durante o planejamento da equipe do Projeto de Extensão “Práxis Itinerante”, entre janeiro e fevereiro de 2022, fomos contactados pela Associação Londrinense de Circo (ACL) para realizar um projeto em conjunto, que teria como objetivo construir um cursinho popular na Casa das Artes, situado na região do Perobal - em Londrina/PR -, que estava/está sob coordenação da mesma. Naquele momento, a ACL possuía contrato com o município que possibilitava a realização do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

Para que fosse possível a realização do cursinho previamente mencionado se fez necessário a realização de uma pesquisa sócio-geográfica, com objetivo de compreender tanto a geografia do território, onde estariam posicionados elementos chave - religiosos, de ensino e socialização - quanto as pessoas que ali viviam, suas dinâmicas como comunidade, se são religiosos, quais religiões se veem presentes nesse ambiente, como socializam, se existem festas ou momentos coletivos de integração, e um elemento central desse tipo de pesquisa é, a maneira que as pessoas pertencentes a esse território o veem, como o percebem em relação ao restante da sociedade. Sendo assim, essa pesquisa foi um meio de entender as demandas da comunidade para a comunidade, sem existir uma imposição universitária sobre o que seria “o certo” ou o “necessário”, para realizar uma extensão de fato, uma troca de experiências e perspectivas em que cada parte trabalha em conjunto para a formação do todo.

A pesquisa sócio geográfica foi realizada em diversos dias no mês de maio e abril de 2022, a equipe estava devidamente paramentada a fim de garantir a segurança dos estudantes e pesquisadores assim como das pessoas as quais falamos em defesa do vírus da covid-19. Dessa forma, visitamos os



seguintes lugares no dia 8 de abril: Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) Sul B; Paróquia São Lourenço; Colégio Estadual Albino Feijó Sanches.

No CRAS, infelizmente, não conseguimos contato com a assistente social presente. Na Paróquia São Lourenço, fomos atendidos pelo Padre Evandro Delfino, pároco naquela igreja desde 2019, ele relatou as dificuldades que estava sofrendo devido a pandemia e até mesmo o desinteresse de jovens em participar das atividades que ali eram realizadas, sem ser a ida às celebrações religiosas, exclusivamente, ele ainda nos passou alguns contatos de pessoas que julgava importante que nós falássemos para entender ainda mais as questões que permeiam o bairro. Por fim, no mesmo dia, fomos recebidos pela coordenadora pedagógica no Colégio Albino, a qual nos relatou situações muito complexas dentro do território, no caso, que muitos estudantes enfrentam dificuldades financeiras e se envolvem com o tráfico de drogas que acontece na região. Ela destacou que o percurso escolar, principalmente, em relação aos estudantes negros é interrompido pela evasão escolar, sendo que a ruptura com a escola ocorre, majoritariamente, entre o 7º e 8º anos. Na época, a coordenadora nos informou sobre o trágico falecimento recente de alguns estudantes em confronto com organizações criminosas e com a polícia.

As visitas ao território eram sempre seguidas de reuniões semanais com a equipe com a finalidade de discutir o que se era ouvido e informado e tentar elaborar atividades que fizessem sentido para a região, o que foi nos distanciando da ideia inicial de elaboração de um cursinho, e nos aproximando da ideia de realizar visitas guiadas a Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR), assim como de ministrar oficinas com temas sugeridos pelos adolescentes da comunidades e da elaboração do então, círculo de leituras.

Em 8 de maio de 2022, visitamos outros dois colégios que estão inseridos na região do Perobal e um na região do bairro União da Vitória, sendo eles: Colégio Cívico Militar Vani Ruiz Viessi; Colégio Estadual Professora Rina Maria de Jesus Francovig e Colégio Estadual Thiago Terra. Muitos do que nos foi relatado nesses colégios convergem, sendo assim, a problemática das dificuldades financeiras e da inserção no tráfico de drogas, assim como, a evasão escolar foram pontos destacados. Também nos foi informado sobre a



relação problemática que muitos estudantes têm com a autoestima, tanto psicológica quanto física, e as situações de rivalidade que se estabeleciam entre alguns grupos dentro da escola. A conversa com a diretora do Colégio Thiago Terra foi a que trouxe algumas demandas que diferem das outras, como a demanda de algum projeto que trabalhasse com as turmas mais novas a respeito da alfabetização.

Além disso, durante esse processo de formação do cursinho e de pesquisa do território fomos contemplados com uma doação grande de livros vinda da Universidade Unopar, que teve a biblioteca de alguns de seus cursos ofertados no modelo de Ensino a Distância (EAD) fechada e pode nos fornecer esses materiais. A partir disso, a equipe PRÁXIS realizou uma tabulação desses livros e iniciou o processo de seleção do que poderia ser utilizado eventualmente no cursinho, esse processo foi feito dentro da Casa das Artes, na sala onde as aulas aconteceriam. Com essa seleção, foi percebido que existiam títulos ali que não seriam utilizados para esse projeto, por serem muito técnicos ou muito específicos, destinados realmente ao ensino superior, sendo assim, a equipe analisou quais eram os cursos técnicos fornecidos pelos Colégios da região, para que esses livros pudessem ser utilizados propriamente, realizamos, dessa forma, a entrega desses livros em 3 dos colégios citados anteriormente, Albino Feijó, Rina Maria de Jesus e Thiago Terra, além de 2 colégios fora do território sendo esses, Colégio Estadual Prof^a. Maria José Balzanelo Aguilera e o Colégio Estadual Castaldi.

A doação dos livros nos levou a frequentar cada vez mais a Casa das Artes, para que pudéssemos organizar os exemplares recebidos em uma sala que nos foi destinada. Tal atividade nos permitiu um maior contato e aproximação com as crianças e, principalmente, adolescentes que faziam parte do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Isso alinhado com algumas oficinas que integrantes do “Práxis Itinerante” ofertaram no espaço, permitiu a conversa a respeito do Círculo de Leitura, com o objetivo de entender se seria algo que gostariam de participar, se sim, com quais livros, quais leituras e em qual formato.



Infelizmente, após algum tempo o edital que permitia que o SCFV funcionasse na Casa das Artes foi encerrado, e esse serviço parou de ser ofertado naquele espaço, assim, houve um distanciamento com alguns adolescentes, porém outros continuaram a frequentar o Círculo de Leituras. O convite para esse encontro também foi estendido a todos os adolescentes dos colégios aqui citados, através de uma busca ativa realizada pela equipe, indo aos colégios fazer “propaganda” do Círculo de Leitura, sendo este nosso público alvo, crianças e adolescentes da região do Perobal.

Aproximações com a Prática: o início do Círculo de Leitura

Como dito anteriormente, as diretoras das escolas trouxeram como demanda principal a questão da falta de interesse pela leitura por parte dos estudantes, consideramos esse ponto importante porque ter gosto pela leitura ajuda na criação de ferramentas para interpretar e escrever textos, instrumentos importantes ao se fazer um vestibular como o da UEL, as provas escolares, além de aflorar o pensamento crítico, criativo e a habilidade de sonhar.

Para além disto, a leitura se faz essencial aos jovens e adultos, pois ela é uma das principais formas para a construção do senso crítico e identitário, auxiliando no entendimento de sua posição social e de valores dentro da sociedade, como defendido por Paulo Freire (1989). Compreender estes aspectos é fundamental para que seja construído, para estes sujeitos, seus próprios valores, seu senso de pertencimento social e uma práxis eficiente na transformação de sua realidade,

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica. (FREIRE. 1981. p. 14).

A equipe PRÁXIS, articulada como um projeto extensionista da Universidade Estadual de Londrina, partindo assim, de uma concepção freiriana de extensão e comunicação, buscou realizar práticas voltadas para a



estruturação do hábito da leitura, retirando-se de uma posição hierarquizada do saber, permitindo o compartilhamento dialético do conhecimento através da leitura, “A educação, pelo contrário, em lugar de ser esta transferência do saber – que o torna quase ‘morto’ –, é situação gnosiológica em seu sentido mais amplo”. (FREIRE. 1985. p. 3). Visto que, todos os envolvidos na ação, sejam do projeto extensionista ou os alunos que participaram da atividade, possuem diferentes vivências e conhecimentos da vida social, esta seria uma ótima oportunidade para uma construção mútua do saber.

Sendo assim, a partir de uma reunião com a equipe cogitamos a ideia de um “clube do livro”, mas ao discutir a fundo percebemos que o nome “Círculo de leitura” seria a direção a ser seguida visando uma horizontalidade e uma participação coletiva de todos os envolvidos. A prática de leitura em grupo, conhecida como círculo de leitura, envolve a leitura coletiva e a partilha de textos.

Esses diversos modos de funcionamento de círculos de leitura podem ser agrupados em três tipos: os estruturados, os semiestruturados e os abertos ou não estruturados. Em um *círculo de leitura* estruturado, os participantes seguem um roteiro com atividades bem definidas para o acompanhamento da leitura, a discussão e o registro de conclusões. Os círculos semiestruturados são controlados por um condutor, que organiza as atividades e orienta o processo de leitura dos participantes. Os círculos abertos ou não estruturados têm condução coletiva das atividades de leitura, as quais se restringem à seleção das obras e à discussão sobre as impressões de leitura (COSSON, p.1, 2014).

O modelo escolhido a ser seguido foi a de círculos abertos ou não estruturados, sendo que até mesmo as obras a serem lidas eram escolhidas em conjunto com os jovens presentes.

A proposta do Círculo de Leitura revela-se como um instrumento valioso de mão dupla, afinal auxilia, também, na capacitação do mediador, pois ao enfrentar a desafiadora missão de introduzir um jovem no "fantástico mundo da literatura", é imperativo que o mediador esteja adequadamente formado e preparado para essa árdua e intensa tarefa.

Quanto à abordagem do Círculo, inicialmente, inspiramo-nos nas reflexões de Paulo Freire sobre os Círculos Culturais. Nesse contexto, a



liberdade, a criticidade e o diálogo sempre desempenharam papéis essenciais em nossas intervenções. Acreditamos que ao estabelecer uma conexão com a literatura, é crucial que essa relação seja permeada por um ambiente de liberdade. Essa liberdade não se limita apenas à esfera conceitual, mas também se manifesta nos locais onde os encontros ocorrem. Nesse contexto, ao abordar a concepção de um Círculo de Leitura alinhado aos princípios de um Círculo Cultural, conforme delineado por Freire, é indispensável reconhecer a importância da liberdade individual e da capacidade crítica. Nas palavras do autor, "O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem" (FREIRE, 1967, p. 07). Em outras palavras, para estabelecer um Círculo de Leitura que leve em consideração essas questões, é essencial estar receptivo à perspectiva crítica dos alunos, compreendendo que a adolescência é um período propício para o desenvolvimento da crítica e da busca pela liberdade.

A ideia do Círculo

se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social. (FREIRE, 1967, p. 07)

Para colocarmos essa ideia em ação precisávamos socializar com os adolescentes que seriam nosso público-alvo, sendo assim realizamos uma conversa com eles na Casa das Artes explicando quais eram os nossos objetivos e se eles teriam interesse em participar de algo assim a resposta que obtivemos foi positiva com uma grande demonstração de interesse. Porém, encontramos empecilhos ao longo do caminho, a Casa das Artes o contrato com a Secretaria de Assistência Social, que fornecia o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) dentro da comunidade, ficando assim em defasagem de projetos e participação ativa dentro da Casa das Artes, ou seja, perdemos participantes do Círculo de Leitura. Iniciou-se assim, a busca ativa dessa juventude nas escolas da região.

Iniciamos as atividades no dia 19/08/2022 com a leitura do livro "O caçador cibernético da rua 13", nossos encontros eram semanais, realizados



às sextas feiras das 13h até às 15h dentro da Casa das Artes, contando com três participantes, na faixa de 13 a 16 anos. Optamos por levar, já impressos, 3 capítulos por encontro e realizar a leitura destes de maneira oral, dividindo duas páginas por pessoa, a equipe também lia em voz alta como parte do Círculo da Leitura. Importante enfatizar, que não lemos a história previamente, fomos descobrindo o livro de maneira conjunta e desenvolvendo pautas de maneira coletiva.

Durante nossos encontros surgiram diversos questionamentos, como por exemplo, em um capítulo o personagem principal do livro, João Arolê, fica extremamente estressado e tem um “surto”, com isso um dos participantes relacionou esse momento com uma crise de ansiedade, fazendo um paralelo com “loucura” denominando que tem ansiedade como louco, a partir disso intervimos, explicando através de vivências pessoais - afinal, não somos formados em psicologia - que ansiedade não é sinônimo de loucura sendo mais comum do que aparenta e a importância de identificar esse sentimento para aprender maneiras de lidar com ele. Outro ponto que chamou atenção foi o impacto positivo que ter personagens pretos teve, afinal na história quanto mais escura a pele mais status social a pessoa possuía. Além disso, ao final de cada encontro era realizado um fechamento para discutir as impressões que cada um teve dos capítulos lidos.

Neste ponto, é possível entender que a escolha do livro estava tendo um reflexo positivo dentro da atividade, como já é argumentado por Alfredo Bosi (2002), cada escritor possui uma ampla maleabilidade ao retratar sua história, enredo e personagens aos quais modificados e ampliados alterando diretamente o rumo da perspectiva literária disposta em cada livro. Isto possibilita a representação direta de sua concepção social na obra, estimulando valores e desestimulando anti-valores que sejam essenciais ao que o livro busca abordar, “A translação de sentido da esfera ética para a estética é possível, e já deu resultados notáveis, quando o narrador se põe a explorar uma força catalisadora da vida em sociedade: os seus valores”. (BOSI. 2002. p. 120).



Desta forma, escolher um livro para abordar com adolescentes, em fase de construção de sua identidade e senso crítico, é uma tarefa desafiadora. Houve uma enorme satisfação ao verificar que a escolha da obra literária estava os auxiliando nesta jornada. Admitimos que esse processo foi cansativo e muitas vezes frustrante, por não termos uma grande quantidade de participantes, afinal iam no máximo dois por encontro e por vezes quando queríamos fazer alguma reflexão ou conversa sobre o livro eles não engajaram tanto e não conseguimos realizar atividades mais lúdicas baseadas em partes do livro, após o término dessa leitura. Ainda assim, esse momento gerou aprendizado para novas atividades e novas reflexões.

Aproximações com a Prática: o Afrofuturismo

Como descrito, abordar a leitura com adolescentes não é uma tarefa simples, embora em um primeiro contato os jovens tenham demonstrado interesse na atividade, a escolha do gênero literário é bastante complexa. Como é defendido por Paulo Freire (1989), a leitura da realidade presenciada por eles preexiste à leitura da palavra, assim, nossa equipe precisaria escolher um livro que os ajudasse a aprofundar sua compreensão da sociedade, para auxiliar no início da construção de seu senso crítico e seu senso de pertencimento social.

Também seria necessário que este livro possuísse uma linguagem clara e simples, pois, devido aos relatos das diretoras das escolas abordadas, os alunos não tinham familiaridade com a leitura, uma vez que, a atividade do círculo de leitura se propunha a isto, não havia razões para que fosse um pré-requisito a facilidade na leitura, compreensão e interpretação de texto. Em primeiro momento, o objetivo geral seria criar essas compreensões para aqueles adolescentes.

Ao mesmo tempo, fazia-se essencial ao círculo da leitura livros que fossem adequados à faixa etária, evitando certos gatilhos que poderiam abalar psicologicamente aqueles jovens que já advinham de um certo nível de vulnerabilidade socioeconômica. Como também, evitar aspectos que não condizem com a maturidade que os alunos dispunham, podendo tornar a



execução desafiadora além do proposto ou que faltasse estímulo ao intelecto, ocasionando no desestímulo deles pela atividade.

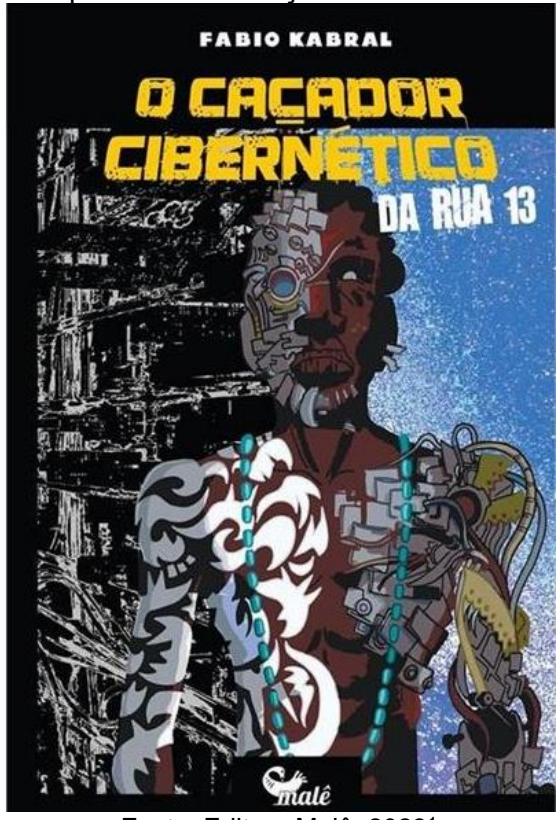
A junção de todas essas características dispostas tornou a seleção do livro desafiadora, buscando contemplar todos os pontos, foi escolhido o livro “O caçador cibernético da rua 13”, de Fábio Kabral (2017). Esta escolha foi grandemente pautada devido à análise do contexto social ao qual aqueles jovens estavam inseridos, desta forma, a história contada através do livro precisaria compreender, de forma delicada, pontos cruciais para uma interpretação crítica de sua realidade, dentre os principais pontos estariam: entender a violência estrutural a qual estavam dispostos, que podem se desenvolver através de inúmeras formas de violência urbana, como a familiar e a policial; como também, a compreensão de um sistema social estruturalmente racista, dado que, em sua maioria, os jovens eram pretos ou pardos, permitindo uma ação educadora focada no resgate de sua ancestralidade e performatividade afro brasileira, a qual já é visada e amparada pela Lei 10.639 (BRASIL, 2003), e a Lei 11.645 (BRASIL, 2008).

Tal escolha está igualmente relacionada com o contexto em que uma das integrantes do Projeto de Extensão “Práxis Itinerante” estava inserida, no caso, cursando a disciplina optativa “As relações raciais no Brasil” e já com um interesse prévio a respeito de leituras Afrofuturista - conceito o qual explicaremos adiante -, lendo no momento livros da célebre Octavia Butler. Assim, conforme debate em reuniões com a equipe, “O caçador cibernético da rua 13”, foi o escolhido para inaugurar o Círculo de Leituras, no livro Fábio Kabral mergulha em uma aventura futurista vibrante, entrelaçando elementos da mitologia Iorubá. Com uma linguagem contemporânea, o autor tece um universo fantástico repleto de detalhes, habitado por um povo melaninado, estilizado e proficientemente envolvido com tecnologia avançada. Nesse cenário fascinante denominado Ketu 3, João Arolê, um jovem negro e caçador de espíritos malignos por contrato, emerge como um personagem complexo. Assim como os deuses africanos, ele enfrenta incertezas e suporta as consequências de viver em um mundo onde bem e mal coexistem sem fronteiras claras. O personagem principal, permeado por crises de consciência,



dúvidas e insônias, busca redenção, esforçando-se para compensar as mortes que causou. Sua chance de redimir-se surge quando uma série de assassinatos, envolvendo celebridades de Ketu 3, convoca a necessidade de um herói. Contudo, João se vê confrontado com as sombras não resolvidas de seu passado, personificadas em um caçador vingativo que o procura para um confronto final. Ao adotar os códigos do Afrofuturismo para narrar a emocionante jornada de João Arolê, Fábio Kabral oferece um mergulho na cultura negra, nos deuses e na ancestralidade. O livro proporciona uma história envolvente, daquelas que ecoam mesmo após a leitura.

Figura 1 - Capa do livro “O caçador cibernético da Rua 13”



Fonte: Editora Malê, 2023¹

A equipe entendeu que a leitura do livro abriria um caminho infinito de possibilidades durante sua leitura, abordando as questões de raça, masculinidades, criatividade, aventura, religiões e religiosidades, além de instigar os jovens a frequentarem o Círculo a fim de descobrirem a cada capítulo lido as reviravoltas que aconteciam em Ketu 3 e na vida de João Arolê.

¹ Ver em: <<https://www.editoramale.com.br/?page=5>>. Acesso em: 11 nov. 2023.

Para explicar o que é Afrofuturismo é necessário voltar um pouco no tempo, mais precisamente em 1974 quando “*Space is the place*” (John Coney, 1974) uma ficção científica é protagonizada pelo jazzista Sun Ra (1914-1993), que interpreta um ser intergaláctico e músico. A trama narra a busca de Sun Ra e sua “Arkestra” (sua banda) para fundar um novo planeta com negros dos Estados Unidos, levando-os para longe da Terra com o poder da música. Sun Ra, no filme, habita em um planeta diferente da Terra, um lugar onde é possível viver livre da opressão causada pelo homem branco. Assim, ele parte para o Planeta Terra com o objetivo de resgatar e transportar pessoas negras para onde ele vive, o trecho exposto acima, são falas proferidas por Sun Ra enquanto decola em sua nave tripulada por pessoas negras em direção à “formação de uma colônia espacial longe da Terra (da violência, da sua opressão) e, para trás, fica um planeta aos pedaços” (FREITAS, 2018).

Herman Poole Blount nascido na Alabama (EUA), em 1914, adota o nome de Sun Ra, aproximadamente em 1950, assim como uma nova biografia, “vindo diretamente de Saturno e incorporando elementos da mitologia egípcia e da ficção científica cosmológica a sua persona e a criação musical (sendo “Ra”, o deus egípcio do sol)” (FREITAS, 2018). Sun Ra, anos mais tarde, será apontado como um dos precursores do afrofuturismo. Termo cunhado no início da década de 1990 pelo escritor e crítico cultural Mark Dery no ensaio “Black to the future: interviews with Samuel R. Delany, Greg Tate and Tricia Rose”, inserido no livro “Flame Wars: the discourse of cyberculture”(1994). Segundo Dery, o afrofuturismo são “Ficções especulativas que tratem de temas afro-americanos e que abordam preocupações afro-americanas no contexto da tecnocultura do século XX [...]” (DERY, 1994, p.180).

O crítico cultural, a partir da entrevista com três artistas e intelectuais negros, Tricia Rose, Samuel R. Delany e Greg Tate, levanta questões centrais que perpassam o debate afrofuturista. Os artistas discutem, a partir da indagação de Dery, “como a comunidade negra diaspórica que teve deliberadamente o passado roubado e apagado pela escravidão consegue,



sem esse acervo de imagens, vislumbrar futuros?” (FREITAS, 2018, p.5). Segundo Delany, escritor de ficção especulativa,

A razão histórica para termos sido tão empobrecidos em termos de imagens futuras é porque, até muito recentemente, como uma população nós fomos sistematicamente proibidos de qualquer imagem do nosso passado. Eu não tenho ideia de onde, na África, meus antepassados negros vieram, porque, quando eles chegavam ao mercado de escravos de Nova Orleans, os registros desse tipo de coisa eram sistematicamente destruídos. Se eles falassem a sua própria língua, eles apanhavam ou eram mortos. [...] Quando, de fato, nós dizemos que esse país foi fundado na escravidão, nós devemos lembrar que queremos dizer, especificamente, que ele foi fundado na destruição sistemática, consciente e massiva das reminiscências culturais africanas. (DERRY, 1994, apud FREITAS, 2018, p.5)

A ficção científica, nos moldes como é conhecida, estrutura-se na falta e/ou apagamento do corpo negro em suas narrativas. Sendo um gênero extremamente excludente e eurocêntrico. O mesmo passou a ser popularizado na cultura popular ocidental durante a corrida espacial da Guerra Fria, polarizada entre Estados Unidos e União Soviética (URSS). “A corrida espacial se torna uma disputa indireta que investe em estudos, tecnologias e armamentos espaciais como forma de consolidação das duas potências da época” (BOSTELMANN, 2017, apud SILVA, 2019, p.27). Tal disputa causava ao mesmo tempo medo e admiração na população, que acompanhava via rádio e/ou televisão as viagens espaciais dos astronautas norte-americanos e soviéticos. O contexto de avanço tecnológico, passou a ser retratado em seriados de televisão, filmes e histórias em quadrinhos, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, período o qual passam a ser consumidas massivamente (BOSTELMANN, 2017). Tais produções estimulavam a imaginação para se pensar o futuro, a partir disso, múltiplas possibilidades foram criadas: de habitar outros planetas, coexistir entre robôs e substituir transportes comuns, como carros, motos, ônibus, entre outros, por naves espaciais.

Ao construir todo este novo imaginário, não é preciso assistir muitos filmes e seriados do gênero para perceber que a existência de corpos negros e de outros grupos minoritários não fazem parte deste futuro, e

consequentemente estarão extintos. Uma das escritoras mais consagradas de ficção científica e que incorpora o afrofuturismo em suas obras, Ytasha L. Womack, em “Afrofuturism: The World of Black Sci-Fi and Fantasy Culture” (2013), coloca que

O homem negro que salva o dia em A Noite dos Mortos Vivos é morto por policiais sorridentes. O homem negro que pouco com Charlton Heston no original Planeta dos Macacos foi rapidamente capturado e empalhado em um museu. Um cientista negro excepcional quase iniciou o fim do mundo em O Exterminador do Futuro 2. [...] o personagem negro nestes filmes surge como um tipo místico e silencioso ou quem sabe um cientista assustador, mas é bem óbvio que nas interpretações artísticas do futuro pelos padrões da cultura pop, negros não são um fator a se considerar. (L. Womack, 2013 p.7)

Dessa maneira, o afrofuturismo surge como “a ideia radical de que pessoas negras existem no futuro”, anuncia a cientista social Nataly Nery, durante um TEDx Talks realizado em 2018. Assim, as produções afrofuturistas, que se manifestam das mais variadas formas através da literatura, moda, música, produções cinematográficas, e chega até mesmo a extrapolar suas representações materiais, passando a afetar até mesmo as ciências, filosofia e o pensamento, não se preocupam apenas em inserir representações de pessoas negras em suas produções, essa não é a questão, mas sim vislumbrar um futuro para as populações afro-diaspóricas.

A ideia primordial do afrofuturismo é questionar todo o processo de escravização, que resultou no apagamento de todo um legado cultural, histórico e de existência de pessoas negras, que encontram-se hoje com dificuldade de vislumbrar futuros, pois seus passados foram destruídos. Assim, o afrofuturismo é uma reelaboração total do passado e uma especulação do futuro repleta de críticas culturais [...] uma interseção entre imaginação, tecnologia, futuro e libertação” (WOMACK, 2013). Kdwo Eshun, escritor ganês, debate que em um mundo que a pessoas africana está excluída da projeção do futuro, o afrofuturismo “possui o papel fundamental de reorientar a pessoa negra na criação do seu próprio futuro, a partir da sua própria ótica” (KABRAL, 2020).



O conceito de afrofuturismo, é alvo de várias reelaborações por várias pesquisadoras e pesquisadores, a escritora Lisa Yaszek, coloca que

os artistas afrofuturistas possuem três objetivos principais na realização de suas obras: em primeiro lugar, querem narrar boas histórias de ficção científica; em segundo, estão interessados em recuperar histórias negras perdidas (pensando o impacto destas no presente); e, em terceiro, pensar sobre como essas histórias e culturas recuperadas podem inspirar “novas visões do amanhã” (YASZEK, 2013, p.1-2). (FREITAS, 2018, p.6)

Essa relação entre os regimes temporais, lembrar o passado para reivindicar o futuro, é uma constante em todas as elaborações deste conceito, assim como o fato de não classificar este retorno às memórias do passado como algo ruim, mas sim como um mecanismo de resgate da ancestralidade para enxergar um futuro, dessa forma, é possível observar nas produções afrofuturistas que todas possuem um resgate ao passado. E esse resgate emerge de diferentes formas, conforme a cultura na qual se está falando. Pensando principalmente nas produções musicais entre artistas estadunidenses e brasileiros, é possível elencar diferenciações em suas obras afrofuturistas.

Nomes como da cantora Beyoncé, Rihanna, FKA Twigs e Janelle Monáe, aparecem como referências de artistas norte-americanos que incorporaram a filosofia e elementos do afrofuturismo em suas produções. Janelle Monáe, possui um dos principais álbuns do movimento, *The ArchAndroid* (2010), seu disco de estreia, foi inspirado no filme *The Metropolis* (192) de Fritz Lang, o qual narra a saga de Cindi Mayweather, um android procurado pela polícia. No álbum, Janelle assume a personagem de Cindi, com a missão de salvar a população negra e minoritária. Quando observa-se as capas e videocliques das artistas anunciadas acima, é possível observar referências estéticas que retratam a ancestralidade egípcia, característica intencional em obras futuristas, de acordo com Womack (2013) “A afirmação afrofuturista da cultura coloca a nação no coração da história da diáspora africana, uma afirmação que contraria a tendência da cultura popular de divorciar o Egito de seu local e povo africano”.

No que diz respeito ao Brasil, as obras diretamente ligadas à estética afrofuturista, começam a aparecer na década de 2010 (SILVA, 2019). Alguns exemplos são, Gabi Amarantos, Xênia França, Ellen Oléria - seu disco de 2016, leva o título de “Africanista”, traz nas letras de suas canções a afetividade negra, resistência estética, ficção científica e utopia -, Luedji Luna, Baco Exu do Blues, entre outros. A cantora Xênia França, durante uma entrevista veiculada em dezembro de 2017, diz a respeito de seu álbum “XÊNIA”(2017),

O meu disco começa saudando meus ancestrais, porque a minha história não começa comigo, meu disco traça um pouco de quem eu sou, do que eu acho, mas antes disso outras pessoas passaram e fizeram muitas coisas, sofreram muitas coisas pra que eu estivesse aqui toda vestida de branco para dizer o que eu acho, pra me posicionar, me auto-afirmar...(SILVA, 2019, 38)

O movimento afrofuturista se manifesta de inúmeras formas, e em cada localidade ele toma uma forma diferente, pois é influenciado por culturas diferentes. Xênia França, em uma outra entrevista, a qual falou para a revista Virgula, no ano de 2018, pontua que nos Estados Unidos, os artistas que criaram a ideia de música afrofuturista, estavam muito ligados à cultura egípcia, enquanto que os artistas brasileiros, por ter outras referências, de povos diferentes, transparecem em suas produções aspectos da cultura dos iorubás e bantos, assim como manifestações do candomblé, entre outras expressões da cultura negra africana. A construção afrofuturista ocorre também, dentro do território brasileiro, as manifestações afrofuturistas do Maranhão são diferentes das do Pará, que são diferentes das de São Paulo, por exemplo. Cada localidade possui suas particularidades, como coloca Xênia, “Em cada lugar em que a presença negra se colocou no Ocidente, ela se expressou de uma forma”.

O movimento literário brasileiro, no que se refere a uma literatura voltada à ancestralidade, foi um grande precursor para que o afrofuturismo pudesse ingressar à cultura do Brasil, como as obras de Abdias Nascimento, que vem sendo considerado um dos maiores nomes com relação a cultura afro-brasileira, sendo fundamentalmente conhecido como fundador do Teatro



Experimental, ele também se dedicava à escrita e as artes plásticas, tornando-se reconhecido internacionalmente como professor e também foi um forte militante da Frente Negra Brasileira (FONSECA, 2021).

Como vimos considerando até aqui, a literatura negra não se configura como um gênero literário nem se mostra a partir de gêneros discursivos específicos. Ora configurada a partir da afirmação étnica ou de marcas de busca de uma identidade negra ou afro-brasileira, ora construindo outros percursos marcados por autores, invenções literárias, temas, situando-se, como assinala Octavio Ianni (1988) por dentro e por fora da literatura brasileira, ela é pauta de discussão em vários momentos entre teóricos, críticos literários, escritores e públicos. (FONSECA, 2021, p. 11).

Octavio Ianni (1988), também defende que o movimento negro e a literatura afro-brasileira andam em conjunto a conscientização racial no Brasil, além de uma busca contra os estigmas sociais, religiosos e políticos, há também uma busca pela valorização cultural e histórica advinda do continente africano.

Uma inspiração básica, na formação da literatura negra, é o movimento social negro. Compreendido em sentido lato, ele transcende o presente, resgata o passado, desvenda as relações entre a Colônia, o Império e a República, lança raízes na África, busca o quilombo e Zumbi, manifesta-se no protesto e na revolta. Nesse vasto cenário, atravessando épocas e continentes, emergem o negro, negritude, negrícia, ethos cultural, comunidade, nacionalidade afro-brasileira, povo. (IANNI, 1988, p. 98).

O afrofuturismo se expressa em movimentos visuais, musicais e literários compreendendo a exclusão e possibilitando a performatividade dos indivíduos negros na sociedade; reivindicando uma cultura advinda de uma ancestralidade que resiste à inúmeras formas de apagamento social que ultrapassa a temporalidade e se mantém até os dias atuais de forma estrutural e massiva; dessa forma, a partir deste histórico e retrato do que é o afrofuturismo e como ele se manifesta em expressões artísticas, o objetivo de inserir um livro com essa temática para com os jovens da Região do Perobal, foi também, de procurar vislumbrar com eles as possibilidades do futuro que eles têm pela frente, e como eles se inserem nesse futuro.



Considerações Finais

Essa primeira tentativa de criação de um Círculo de Leitura trouxe à tona alguns pontos positivos e outros negativos. Primeiro os positivos, conseguimos iniciar o contato com os estudantes das escolas, através da busca ativa que descrevemos anteriormente, além disso, pudemos perceber que durante os encontros a leitura dos participantes sofreu uma melhora considerável, - entendemos que isso pode parecer um acontecimento óbvio, mesmo assim merece ser evidenciado - não só a maneira como expressavam as palavras, mas também a forma como se arriscavam nas interpretações das cenas que estavam lendo.

Mais um ponto positivo que é importante mencionar é a maneira como os participantes se identificaram com o livro e acharam interessante o universo ali descrito onde quanto mais escura é a sua pele mais poder você tem na sociedade, a partir disso fizeram comentários demonstrando que sua realidade seria o oposto da descrita. Agora aos pontos negativos, esses não têm ligação de fato com o círculo em si, mas com a parte estratégica, com o planejamento das nossas ações; existiu uma frustração quanto a baixa participação do círculo, a falta de interesse dos adolescentes em participar, em se envolver com a leitura.

A partir disso, surgem algumas reflexões e estratégias que podem ser elaboradas em ações futuras, como a possibilidade de realizar o Círculo dentro das escolas e não em um lugar à parte, para realmente ter essa proximidade com os adolescentes. Além disso, desenvolver atividades mais dinâmicas, como assistir a um filme, trazer pessoas de fora da Universidade para conversas com as juventudes, pensando sempre em relacionar essas ações com o livro que está sendo lido, para que seja possível tornar aquela leitura mais palpável.

De maneira geral, a experiência foi de muito valor, tanto para aqueles que participaram da leitura de maneira direta quanto para aqueles que tiveram contato com a preparação, a pesquisa sócio-geográfica e a parte estratégica. Esse processo foi importante para iniciar o contato com o território e a criação de vínculos com as pessoas e instituições ali presentes, que só tem a agregar



em ações futuras, afinal são necessários parceiros para que essas atividades sejam realizadas a extensão não pode ser feita sozinha ela é algo coletivo.

Referências Bibliográficas

BOSI, Alfredo. Narrativa e Resistência. *In*: _____. **Literatura e Resistência**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 118 - 135.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. Lei N°10.639, de 09 de janeiro de 2003. Dispõe sobre o estudo obrigatório da história e cultura afro-brasileira no ensino médio e fundamental e altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em 26 de novembro de 2023.

BRASIL. Lei N°11.645, de 10 de março de 2008. Dispõe sobre o estudo obrigatório da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino médio e fundamental e altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 26 de novembro de 2023.

BOSTELMANN, Pamela. **Representações da 'mulher do futuro' nas revistas Bostelmann Claudia e Manequim durante os anos 1960 e 1970: cultura material como tecnologia de gênero**. *In*: 13th Women's Worlds & Fazendo Gênero 11, 2017, Florianópolis. Anais do XI Seminário Internacional Fazendo Gênero [recurso eletrônico] : 13th. Womens Worlds, 2017.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

IANNI, O. Literatura e consciência. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S. l.], n. 28, p. 91-99, 1988. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i28p91-99. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70034>. Acesso em: 17 nov. 2023.

FONSECA, Maria Nazareth. Literatura negra: os sentidos e as ramificações. **Literafro: O Portal da Literatura Afro-Brasileira**, 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/159-maria-nazareth-soares-fonseca-literatura-negra-os-sentidos-e-as-ramificacoes>. Acesso em: 15 de nov. de 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.



FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. 8. ed. rev. atual. e aum. Brasil: Paz e Terra, 1985. 65 p. v. 24. Disponível em: <https://fasam.edu.br/wp-content/uploads/202>

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Kenia. SPACE IS THE PLACE: Sun Ra, o mito no cinema. **Multiplot**, 12 de abril de 2018. Disponível em: <https://multiplotcinema.com.br/2018/04/space-is-the-place-o-mito-no-cinema/>. Acesso em: 24 de nov. de 2023.

FREITAS, Kenia; MESSIAS, José. **O futuro será negro ou não será: Afrofuturismo versus Afropessimismo – as distopias do presente**. Revista Imagofagia, v. 17, p. 402- 424, 2018.

KABRAL, Fábio. **Artigo e atividades bem didáticos sobre AFROFUTURISMO**. Wordpress, 29 de junho de 2020. Disponível em: <https://fabiokabral.wordpress.com/2020/06/29/artigo-e-atividades-bem-didaticos-sobre-afrofuturismo/>.

KABRAL, Fábio (2017). **O caçador cibernético da rua 13**. Rio de Janeiro: Malê.

LANZA, F., BREVILHERI, U. B. L., SILVA, C. de A., PIOVANI, L. P., NEVES Jr. , J. W. A., VIEIRA, T., DOMINGOS, Ô. S. . A práxis extensionista de cursinhos pré-vestibulares enquanto modelo de emancipação dos sujeitos. **RAÍZES E RUMOS**, 10(1), p. 9–29, 2022.

RAMOS. V. R; FIETZ, V. R. Importância das atividades extensionistas no ensino aprendizagem e incremento curricular. **X Congresso Ibero-americano de docência universitária: “o envolvimento estudantil”**, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://www.aidu-asociacion.org/importancia-das-atividades-extensionistas-no-ensino-aprendizagem-e-incremento-curricular/>>. Acesso em: 24 nov. 2023.

SCHEIDEMANTEL, S. E; KLEIN, R; TEIXEIRA, L. I. A Importância da Extensão Universitária: o Projeto Construir. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrent/Direitos/Direitos5.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2023

SILVA, Roger Luiz Pereira da. **Linguagem Afrofuturista no videoclipe Nave de Xênia França**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Tecnologia em Design Gráfico) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

WOMACK, Ytasha. L. **Afrofuturism: The World of Black Sci-fi and Fantasy Culture**. Lawrence Hill Books, Chicago, 2013.

TEDx Talks. **Afrofuturismo: A Necessidade de Novas Utopias - Nataly Neri**, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v= D1y9yZRpis>.



Sobre os autores

Maíra Mascarenhas Torres Peixoto Cunha

maira.mascarenhas@uel.br

Licenciada e Bacharelada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina, com foco em Antropologia e democratização da saúde no Brasil. Vinculada ao projeto de extensão “Práxis Itinerante: novas perspectivas às juventudes e populações em situações de vulnerabilidade social” vinculado a Universidade Estadual de Londrina, onde sou bolsista recém formada através do programa Universidade Sem Fronteiras.

Ana Carolina de Paula Lima

ana.carolina.paula@uel.br

Graduanda em Ciências Sociais, com habilitação em bacharelado, com foco sociológico em análise de relações raciais, pela Universidade Estadual de Londrina; pesquisadora da literatura afrofuturista por meio de Iniciação Científica ligada ao projeto Práxis itinerante: novas perspectivas para as juventudes e populações vulneráveis e Os Documentos Inéditos dos Arquivos do SNI (PARANÁ-BR), do projeto Opening the Archives e da CIA (EUA) (CNPQ/FA).

Ana Beatriz Pavilhão Boscarior

anabeatriz.boscarior@uel.br

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina (PPGSOC-UEL). Licenciada e bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina. Colaboradora do projeto Práxis itinerante: novas perspectivas para as juventudes e populações vulne

Ana Carolina Ribeiro Ruzycski

ana.carolina.ruzycski@uel.br

Graduanda em Serviço Social, pela Universidade Estadual de Londrina; Extensionista do projeto Práxis itinerante: novas perspectivas para as juventudes e populações vulneráveis e pesquisadora bolsista do projeto de pesquisa "Gênero e Religião: uma Relação Conflituosa e Desigual". Estagiária da Casa de Passagem masculina do MMA (Ministério de Missões e Adoração) com foco na população em situação de rua.

Ursula Boreal Lopes Brevilheri

urse.brevilheri@uel.br

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina (PPGSOC-UEL). Licenciada e bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina. Graduanda em Direito pela Universidade Estadual de Londrina. Colaboradora do projeto Práxis itinerante: novas perspectivas para as juventudes e populações vulneráveis e do Laboratório de Estudos sobre as Religiões e as Religiosidades (LERR-UEL).



Fábio Lanza

lanza@uel.br

Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e dos programas de Pós-Graduação em Sociologia (UEL) e PROFSOCIO (Rede Nacional UFC). Possui doutorado em Ciências Sociais pela PUC-SP, mestrado e graduação pela UNESP.



O ensino de matemática por meio da fabricação do beiju

Teaching mathematics through making beiju

Joelson dos Santos Silva

Resumo: Este texto tem por objetivo apresentar os possíveis pontos de contato entre os processos de ensino aprendizagem propostos no currículo do Novo Ensino Médio, em processo de implementação na rede Estadual do Espírito Santo, para a disciplina Matemática e os saberes culturalmente produzidos pelas comunidades afrodescendentes localizadas na região Norte do Estado. A etnomatemática, e as novas legislações educacionais são os referenciais norteadores das reflexões produzidas a partir das experiências docentes vivenciadas com uma turma da 1º série do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual capixaba. O foco desta prática foi entrelaçar a fabricação do beiju, o ensino de matemática e a escrita acadêmica como fortalecedores das identidades quilombolas, refletindo sobre quais políticas para a educação das relações étnico raciais estão sendo adotadas pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

Palavras-chave: Currículo; Etnomatemática; Fabricação do beiju; Quilombo.

Abstract: This text aims to present the possible points of contact between the teaching-learning processes proposed in the New High School curriculum, in the process of being implemented in the Espírito Santo State network, for the Mathematics discipline and the knowledge culturally produced by Afro-descendant communities located in northern region of the state. Ethnomathematics and new educational legislation are the guiding references for reflections produced from teaching experiences with a 1st grade high school class at a public school in the Espírito Santo state network. The focus of this practice was to intertwine the manufacture of beiju, the teaching of mathematics and academic writing as strengthening quilombola identities, reflecting on which policies for the education of ethnic-racial relations are being adopted by the State Department of Education of Espírito Santo.

Keywords: Curriculum; Ethnomathematics; beiju making; Quilombo.

Introdução

O ano 2023 pode ser considerado um ano singular devido vários acontecimentos locais, nacionais e mundiais. Estamos completando três anos de convívio com o vírus causador da COVID-19, anos de adaptação ao diferente e novo normal, anos de luto silenciado por diversos motivos. Devido à overdose de acontecimentos que nos atravessou nesses três intensos anos a educação pública também passou por tensões e desafios. Porém, os desafios permanecem e foram deslocados, por exemplo, para uma adaptação à nova política curricular, para as dúvidas e incertezas sobre como ser professor de alunos que se viram privados da experiência com o espaço escolar por dois



anos. Entre dúvidas e presenças temos muito a refletir e produzir nos espaços escolares, e refletir sobre como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 estão sendo experienciadas nos contextos de ensino aprendizagem, via a implementação das políticas curriculares é fundamental, haja vista que a Lei nº 10.639/2003 completa 20 anos.

Mesmo transcorridas duas décadas de implementação das referidas Leis muito ainda precisa ser dialogado e produzido, pois é recorrente na nossa sociedade que consideremos correto o uso do termo ‘escravo’ quando nos referimos aos descendentes dos povos africanos. O uso do termo ‘escravo’ é reducionista e violento, pois é uma condição externa e imposta pelos colonizadores e povos brancos aos negros e não uma condição natural/biológica. Os povos africanos foram escravizados (forma correta de menção ao cenário histórico de escravização dos diferentes povos africanos pelo ocidente) e não nasceram como escravos, porém, os discursos produzidos em torno da sua participação e importância na produção cultural, social e econômica mundial foi secularmente no sentido de silenciamento total, carregado de racismo ocidental, apresentando os povos africanos como

[...] não humanos, ora como quase humanos e ora como humanos de menor valor social [...]. No pensamento racista ocidental, os africanos e seus descendentes posicionados como “sujeito racial negro” estariam predestinados à emoção, à sexualidade e ao lúdico, em oposição à razão ao empreendedorismo e à civilidade dos europeus. (FORDE, 2018, p.213).

Avançamos alguns passos, temos legislação¹, temos políticas nacionais que promulgam e ratificam a presença urgente dos conteúdos referentes à História e cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as áreas do conhecimento, todavia, mesmo “passados 134 anos da Abolição formal da escravidão no Brasil, ainda vivemos em uma sociedade na qual persistem e

¹ Lei nº 10.639/2003 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/1996, incluindo no currículo oficial das redes de ensino do Brasil a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Cinco anos depois a lei nº 10.639/2003 foi modificada pela Lei nº 11.645/2008, que expandiu a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as etapas da Educação Básica e áreas do conhecimento. A Lei nº 12.711/2012 institui o sistema de cotas étnico-raciais nas universidades e institutos federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, sendo alterada pela Lei 13.409/2016.



são repercutidas dinâmicas e relações sociais referenciadas numa perspectiva racial discriminatória” (ESPÍRITO SANTO – Estado, 2023, p. 8), na qual práticas preconceituosas e hierarquizantes são comuns e interpretadas como naturais. Porém, de quais modos as práticas de ensino aprendizagem tecidas nos contextos escolares podem auxiliar na desconstrução desses discursos e cenários sociais, econômicos e culturais hierárquicos e de subalternização dos povos africanos e indígenas?

Pensando na possibilidade de produzir alguns esboços de respostas para essa questão, recorro às minhas experiências docentes. Eu atuo como professor de matemática por mais de 20 anos e no ano 2008 quando comecei a morar na região dos quilômetros, localizado na região rural do município de São Mateus, e a lecionar na escola estadual da região, comecei a ter contato com alunos que residem em comunidades quilombolas. Até então, totalmente leigo neste assunto, percebi que muitos alunos tinham uma vasta experiência com o trabalho na agricultura familiar, contudo, muitos apresentavam dificuldades na base matemática.

Porém, quando questionados na sala de aula sobre assuntos como plantio de mandioca, a fabricação de beiju, as dificuldades não apareciam, pois conseguiam explicar com suas palavras como era realizado, mas não conseguiam transcrever de maneira formal para o papel, ou utilizando elementos e conceitos matemáticos. Observei esse movimento dos alunos como uma ausência de transposição de uma leitura de mundo para uma leitura da palavra, como defendido por Paulo Freire (2000) e algumas questões mostraram-se pertinentes, pois: como o currículo do novo ensino médio capixaba propõe os diálogos com os saberes locais? De que modos as escolas trabalham as questões da educação matemática no território quilombola? Como as etapas de produção do beiju podem auxiliar nos processos de ensino/aprendizagem de conceitos matemáticos?

Essas questões fazem eco com a nossa realidade social, cultural e econômica, pois como apontado por Serafim (2022), as escolas localizadas no território do Sapê do Norte, no município de São Mateus, começaram a existir aproximadamente mais ou menos 80 anos. A comunidade do Coxi, localizada



no município de Conceição da Barra, situada entre os municípios de Conceição da Barra e São Mateus, na região norte do Espírito Santo, por exemplo, foi o primeiro quilombo² a ter uma unidade escolar. Com o intuito de conhecer um pouco mais da realidade das comunidades quilombolas que pertencem a essa região, Serafim (2022), afirma que os remanescentes quilombolas do Sapê do Norte, tem na agricultura, principalmente no cultivo da mandioca utilizada para a produção de farinha, beiju, bolo, biscoito e outras iguarias, a principal fonte de trabalho e de renda.

Dialogar com as comunidades quilombolas é imperativo quando pensamos e buscamos produzir uma educação que dialoga com os saberes locais, com as realidades dos sujeitos que compõem os contextos escolares, ainda que não seja uma tarefa fácil e amplamente discutida nos nossos processos de formação inicial e continuada. Considerando esse cenário e tentando criar possibilidades de diálogo entre valorização cultural e o ensino de matemática, pretende-se neste texto compartilhar uma prática pedagógica cujo foco foi ensinar matemática promovendo o fortalecimento das identidades quilombolas da região norte do Espírito Santo. Nesse sentido, consideramos importante investigar quais políticas para a educação das relações étnico raciais estão sendo adotadas pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU), fomentando o diálogo entre o ensino de matemática e os saberes locais produzidos com e pelos nossos estudantes.

Esse propósito pode ser pensado via uma perspectiva que observa a matemática como uma ciência que é produzida por diversos sujeitos e povos, dialogando com a Etnomatemática, uma vez que esta nos auxilia a pensar a matemática, como um instrumento de suma importância para a formação de cidadãos críticos, pois, é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações que são compartilhadas via a linguagem matemática.

² O Ato de Disposições Constitucionais Transitórias, no art. 68 da Constituição Federal de 1988, fica garantido “aos remanescentes das comunidades de quilombolas que estejam ocupando suas terras” (Brasil, 1988, p.225) o reconhecimento de suas terras como “propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos respectivos”. (Brasil, 1988, p.225).



Sabe-se que a matemática também pode auxiliar na compreensão de informações, muitas vezes contraditórias, que incluem dados estatísticos e tomadas de decisões diante de questões políticas e sociais que dependem da leitura crítica e interpretação de índices divulgados pelos meios de comunicação, sendo parte dos cotidianos contemporâneos. De modo geral, o ensino da Matemática para os jovens quilombolas deve procurar contribuir para a valorização da pluralidade sociocultural e criar condições para que o aluno se torne ativo na transformação da sociedade, dialogando com os conhecimentos de sua cultura e os conhecimentos matemáticos, ambos parte da sociedade e de suas transformações.

Essa temática de pesquisa demanda reflexões importantes, com destaque para as relacionadas com as seguintes questões apresentadas e a busca por respostas para as mesmas possui ampla relevância, englobando desde aspectos macros como a cultura afrodescendente, sua riqueza formativa e produtora de conhecimento, até aspectos mais singulares que atravessam, por exemplo, as experiências pessoais de quem vive e atua como docente em escolas próximas a comunidades quilombolas e seus moradores. Considerando esses apontamentos sobre as comunidades quilombolas, os silenciamentos históricos a elas impostos e as contribuições de Paulo Freire e da etnomatemática, apresentamos na sequência os diálogos teóricos que norteiam as reflexões e apontamentos apresentados, finalizamos este texto com dois tópicos, um destinado à descrição da prática pedagógica produzida em uma escola estadual capixaba e por fim, as considerações finais.

Diálogos teóricos: Paulo Freire e Etnomatemática como pontes reflexivas

A educação, de modo geral, é influenciada tanto pelo poder, econômico, político, cultural, ambos herdeiros do pensamento científico de séculos atrás, em especial os produzidos pelo ocidente a partir do século XVI. Neste sentido, aprendemos que o ensino da Matemática, e não somente ele, é influenciado – de forma unívoca – pela cultura grega e posteriormente pela cultura europeia. Isto significa dizer que estes povos colonizadores influenciaram nos nossos modos de vida, nas percepções que temos das diferentes culturas e em



especial, no quanto as diferentes culturas contribuíram para a produção de conhecimento. Um exemplo desta mesma linha de raciocínio pode ser encontrado na obra de Paulo Freire (1978), em especial na obra *Cartas à Guiné-Bissal*.

Na verdade, a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a “desafricanização” dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída. A escola colonial, a primária, a liceal, a técnica, esta separada da anterior, antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias. Seleccionava até mesmo a pequena minoria dos que a ela tinham acesso, expulsando grande parte deles após os primeiros encontros com ela e, continuando a sua filtragem seletiva, ia aumentando o número dos renegados. Renegados em quem enfatizava o sentimento de inferioridade, de incapacidade, em face de seu “fracasso”. Reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma branca”. (FREIRE, 1978, p. 15-16)

Nesse sentido, ensinar através do respeito, pluralidade da linguagem, experiência cultural, criticidade, entre outros termos, é uma forma de tentarmos diminuir o abismo que a sociedade abriu desde quando começaram a trazer os primeiros escravos em meados dos séculos XV e XVI.

A educação matemática, não sendo diferente das outras áreas do conhecimento, vem ganhando um lugar significativo entre professores, alunos, pesquisadores e responsáveis pela construção e efetivação de propostas institucionais que dialogam com diálogo e respeito aos saberes diversos produzidos pelos sujeitos. De certa forma, isso reflete um deslocamento dessas preocupações; antes direcionadas à luta pelo direito à escola, elas agora se voltam para questões de ensino-aprendizagem, visando melhorar a qualidade das iniciativas instaladas, exclusivamente pela consideração das especificidades do público a que atendem.

Diante dessas circunstâncias, Paulo Freire (2000) nos sinaliza que se a mudança é “parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o



que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser. Para aceitá-la ou negá-la devemos compreendê-la, sabendo que, se não somos puro objeto seu” (FREIRE, 2000, p.17). Nesse sentido, o respeito às experiências culturais é um caminho para desconstruir os padrões impostos aos povos colonizados/silenciados durante o período de imposição das colônias. Em meio a este cenário conturbado a educação vem ao longo dos anos buscando encurtar as distâncias historicamente produzida.

Na área da Matemática, por exemplo, ela tanto pode ser aceita como ciência formal e rigorosa e também como um conjunto de habilidades práticas. D’Ambrósio (2005a) constatou ao estudar a história da Matemática que há tipos de matemática: a Matemática formal ou acadêmica, ensinada e aprendida nas escolas, e a Matemática informal, praticada por grupos culturais delimitados (sociedades tribais nacionais, crianças de certa faixa etária, classes profissionais, etc.).

É dessa percepção que surgiu a Etnomatemática. Segundo D’Ambrosio (2002), etimologicamente, a palavra Etnomatemática significa arte ou técnica (*tchné* = tica) de explicar, entender e atuar na realidade (matema), em um contexto cultural próprio (*etno*). Contudo D’Ambrósio (2002), acredita que não se deve tentar construir uma epistemologia para a Etnomatemática, já que assim estar-se-ia propondo uma explicação final para a mesma, o que na sua visão do referido autor, fere a ideia central do programa, que é entender a aventura da espécie humana na busca de conhecimento e na adoção de comportamentos.

Por outro lado, pesquisadores de renome na área, têm levantado discussões a respeito do reconhecimento da Etnomatemática como uma Ciência, que estaria numa “zona de confluência” entre a Matemática e a Antropologia Cultural. Sebastiani Ferreira (1991) recorre às ideias de Thomas Kuhn – filósofo da Ciência, que no seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas* (KUHN, 1998) apresenta os caminhos que deve percorrer um acento científico desde seu nascimento até sua ruptura, através de uma revolução –, e conclui que de acordo com as ideias kuhnianas, a



Etnomatemática pode ser classificada como um acento, movimento e até mesmo uma filosofia, o que garante sua caracterização como um paradigma.

Paulus Gerdes (1991), diz que a Etnomatemática está contida na Matemática, Etnologia (Antropologia Cultural) e também na Didática da Matemática. Já, Gelsa Knijnik (1993), chama de abordagem etnomatemática a investigação das concepções, tradições e práticas matemáticas de um grupo social subordinado e o trabalho pedagógico que se desenvolve na perspectiva de que o grupo interprete e codifique seu conhecimento; adquira o conhecimento produzido pela matemática acadêmica, utilizando, quando se defrontar com situações reais, aquele que lhe parecer mais adequado. Knijnik (1993) entende que a Matemática precisa ser compreendida como um tipo de conhecimento cultural que todas as culturas geram, assim como geram linguagem, crenças, rituais e técnicas específicas de produção.

D'ambrósio (2002), acredita que a Etnomatemática possui várias dimensões que na maioria das vezes estão interligadas, e para efeito didático as classifica deste modo: dimensão conceitual, dimensão histórica, dimensão cognitiva, dimensão epistemológica, dimensão política e dimensão educacional. Nos caminhos abertos pela Etnomatemática a resolução de problemas é uma importante contribuição para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática e potencializa esta perspectiva, criando no aluno a capacidade de desenvolver o pensamento matemático, não se restringindo a exercícios rotineiros desinteressantes que valorizam o aprendizado por reprodução ou imitação. A importância da resolução está no fato de

[...] possibilitar aos alunos mobilizarem conhecimentos e desenvolverem a capacidade para gerenciar as informações que estão a seu alcance dentro e fora da sala de aula. Assim, os alunos terão oportunidades de ampliar seus conhecimentos acerca de conceitos e procedimentos matemáticos bem como do mundo em geral e desenvolver sua autoconfiança (schoenfeld, 1985 apud Brasil, 1998).

Ainda, segundo dante (1998, p. 25), a resolução de problemas possibilita construir com os alunos práticas mais proativas, que exploram a criatividade e a independência, entre outros elementos importantes para o desenvolvimento dos alunos. Considerando estes elementos seguimos para os aspectos



metodológicos que compõem este texto, observando que estes conceitos reflexões apresentados no ajudam a pensar e ressignificar as nossas práticas e narrativas pós realização das atividades de ensino aprendizagem.

Metodologia

Este texto aborda uma visão qualitativa, etnográfica. Segundo André (1995):

Enquanto o interesse da pesquisa etnográfica para os antropólogos tem como foco de estudo um determinado grupo social, o uso da etnografia na educação tem como preocupação central o processo educativo, no qual usa-se todas as técnicas de pesquisa utilizada na etnografia. Sobretudo da observação participante. (André, 1995, p.28).

Por considerarmos este texto uma escrita reflexiva e retrospectiva das atividades realizadas no contexto escolar, optamos por escrever esta seção na primeira pessoa, remetendo ao olhar do docente que em diálogo com os alunos produziu a atividade apresentada na sequência.

Esta atividade é parte do Projeto interdisciplinar³ da área de Ciências da Natureza e Matemática, intitulado *Contribuição dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiro para a produção de conhecimento científico*, desenvolvido ao longo do segundo trimestre, com início em 22/05/2023 e encerramento com as atividades de culminância dia 09/08/2023. A turma que produziu as atividades narradas neste texto é da primeira série do Ensino Médio, com 24 alunos, sendo 14 meninas e 10 meninos, no período da manhã, as atividades tiveram duração de 24 aulas⁴.

Ao longo destas 24 aulas, os alunos foram divididos em grupos, nos quais ficaram responsáveis por realizar algumas tarefas, dentre elas: pesquisa sobre a origem do beiju, onde surgiu, quando? Pesquisa constando gráficos sobre a produção de mandioca no Brasil, com principal foco na produção de mandioca no Espírito Santo, que é o estado campeão na produção de mandioca.

³ Realizado em uma escola pública da rede estadual localizada no norte do Espírito Santo, localizada na região adjacente do Quilombo Sapê do Norte.

⁴ A disciplina de matemática conta com cinco aulas semanais com duração de 50 minutos.



Após a apresentação no formato roda de conversa dos resultados da pesquisa iniciei as aulas expositivas, dialogadas sobre o conteúdo de geometria plana e espacial, área, perímetro e volume. Neste momento recorri ao auxílio do programa *Silhouette Studio* (Figura 1) e durante as mesmas foi necessário fazer algumas intervenções sobre os conteúdos que não foram contemplados no currículo nos anos anteriores.

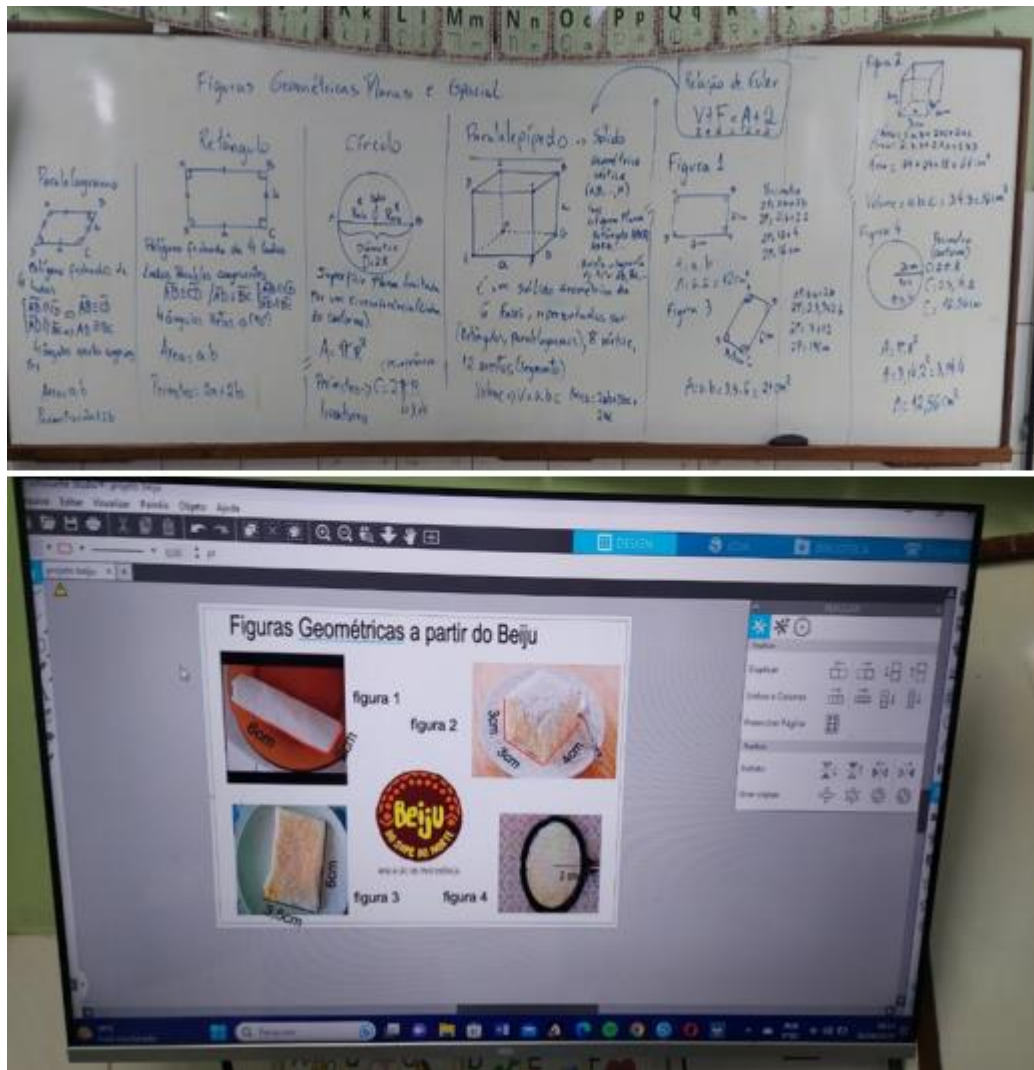


Figura 1: sequência de aulas dialógicas com auxílio do programa *Silhouette Studio*.
Fonte: autor (2023).

Dentre as ações realizadas no desenvolvimento o projeto destaco algumas: visita de alguns alunos⁵ a casa de farinha na Comunidade São Cristóvão (Figura 2). As dificuldades foram eminentes, pois muitos alunos alegaram a falta de materiais didáticos sobre esta comunidade e também sobre a comunidade quilombola Sapê). do Norte.



Figura 2: Casa de farinha na Comunidade São Cristóvão. Fonte: Alunos (2023)

Durante a apresentação do conteúdo de sólidos geométricos muitos alunos sentiram dificuldades, pois não tiveram uma base forte em geometria plana no ensino fundamental (na sua maioria são alunos que cursaram os anos finais do Ensino Fundamental de forma remota devido a pandemia de Covid-19). Esse olhar para a ausência de algumas aprendizagens também é ratificado pelos estudantes.

A confecção do banner (Figura 3) foi a atividade seguinte e um dos requisitos para a sua execução foi a utilização da linguagem científica e este ponto foi problemático porque a maioria dos alunos não tiveram contato com

⁵ Infelizmente, a turma toda não pode visitar, pois deveria ter sido feito um projeto antes, e esse, aprovado pela SEDU, para liberar a verba para aluguel de um ônibus, para fazer a visitação.

esse tipo de metodologia. Nesse sentido, pautando-se na Base Nacional do Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio (2018), tentamos atingir quatro competências, considerando estas como orientadoras no desenvolvimento do projeto, são elas:

Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.

Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.

Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.

Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando estratégias e recursos, como observação de padrões, experimentações e diferentes tecnologias, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas. (BRASIL, 2018, p.523)



Figura 3: Banner produzido pelos alunos e exposto para a escola. Fonte: Autor (2023).

As dificuldades enfrentadas pelas escolas nos últimos anos têm ganho contornos densos e por vezes complicados de transpor. O desenvolvimento das atividades relatados de forma sintética nos ajuda a refletir um pouco acerca desses desafios, em especial quando o foco é o ensino de matemática e os saberes produzidos historicamente. Por exemplo: inicialmente muitos alunos não conseguiram perceber o diálogo entre a produção do beiju e a matemática. Era algo abstrato demais para eles e quase maluquice do professor. A visita à casa de farinha auxílio na transição e produção de sentido sobre a presença da matemática no nosso cotidiano, em especial naquele contexto.

O uso do programa *Silhouette Studio* na sala de aula foi muito importante porque inseriu os alunos no processo de produção do pensar matemático como indicado na competência ao orientar que os alunos precisam aprender a “investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando estratégias e recursos, como observação de padrões” (BRASIL, 2018, p.523). Demonstrar que o beiju pode ser associado as figuras planas foi um passo importante, pois os alunos



sentiram se aptos a analisar os contextos a partir da linguagem matemática aproximando de práticas que ratificam o defendido pela etnomatemática.

A produção do banner foi o último elemento dessa sequência de atividades e também foi desafiador. A proposta por si só causou estranheza aos alunos, pois, para quem aprender normas científicas, uma vez que a produção da ciência, na percepção dos estudantes, acontece tão distante deles. Passada a surpresa e estranheza o diálogo foi fundamental e um caminho seguido. Apresentar aos estudantes a ideia de que o projeto interdisciplinar⁶, balizado pela equidade, tinha como foco pensar nas contribuições dos diferentes povos e culturas para o desenvolvimento científico e por isso associar saberes e contribuições dos diferentes povos a linguagem científica é importante e foi benéfico para desconstruir a ideia de ciência como algo estanque, haja vista que a matemática é uma destas ciências em movimento como propõe as discussões em torno da etnomatemática.

Retomando a experiência com a produção do banner e os diferentes saberes locais é interessante destacar o olhar dos alunos para os saberes, por vezes considerados pelos estudantes como não suficientes para produzir um banner. O silenciamento dos saberes locais e a colonização do conhecimento pode ser por vezes repetida nos cotidianos escolares e as atividades apresentadas neste texto romperam com esse fluxo social, quase naturalizado. Outro elemento importante deve-se a abertura via política curricular que a SEDU preconiza e apoia nos contextos escolares em torno de vivências cujo foco sejam a equidade racial e social norteadores básicos e sempre presentes, pois a

Educação em Direitos Humanos é um tema integrador capaz de despertar nos estudantes o pensamento crítico-reflexivo, principalmente, no que se refere à capacidade de questionamento da realidade social, histórica e cultural em que pertencemos. Logo, é possível construirmos, por meio da educação, habilidades e potencialidades (individuais e

6 Projeto Interdisciplinar da área de Ciências da Natureza e Matemática intitulado Contribuições dos diferentes povos para o desenvolvimento científico na área de Ciências da Natureza e Matemática. O projeto engloba todas as disciplinas da área de Ciências da Natureza e Matemática e a culminância é organizada com a apresentação de todas as atividades produzidas pelos alunos. O banner foi uma das produções realizadas e apresentada pelos alunos no 2º trimestre do ano letivo 2023.



coletivas) capazes de transformar os seres humanos em cidadãos críticos e preparados para diagnosticar, compreender e modificar as principais questões que nos afligem como sociedade (como, por exemplo, a miséria, o racismo, a desigualdade social, a intolerância religiosa etc.) (ESPÍRITO SANTO, 2023, p.12).

Esse ponto de contato propiciado pela legislação é importante porque possibilita aos estudantes desconstruir noções cristalizadas em torno dos conteúdos abordados nas salas de aula. Seguindo essas reflexões e apontamentos aprestamos na sequência as considerações finais possíveis referentes a este texto.

111

Considerações finais

Diante de todas as adversidades que as comunidades quilombolas sofreram e vem sofrendo, diante do esquecimento, mesmo estando localizadas no Brasil, o último país americano a abolir a escravidão (SCHWARCZ; GOMES, 2018), é imperativo refletir sobre os modos como estamos vivenciando a produção de seus saberes e culturas. Mesmo diante de poucas leis (temos duas importantes Lei nº10.639/2003 e 11.645/2008) que tentam reparar séculos de desrespeito, desigualdade, injustiça, ainda presenciamos constantemente práticas de racismo estrutural, nas quais apenas um lado é privilegiado em relação ao outro.

Avançamos, pois, pesquisas realizadas, por exemplo a PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2022), mostram que mais homens e mulheres estão se declarando pretos ou pardos. Nesse cenário triste, produzir processos de ensino aprendizagem que priorizem os saberes produzidos por comunidades quilombolas é um movimento importante, ainda que limitado. A SEDU, enquanto legislador da rede estadual de educação capixaba, avançou no diálogo entre e com os professores de modo que a formação continuada tem auxiliado na produção de novas práticas.

Sabe-se que a experiência docente apresentada neste texto não irá resolver as atrocidades que aconteceram e acontecem com as comunidades quilombolas e seus descendentes. Sabe-se também que as atividades e ações descritas isoladas ou por si só não irão resolver as dificuldades que os



estudantes possuem na aprendizagem de matemática. Porém, é possível sinalizar que trazendo a matemática para as situações cotidianas é possível diminuir um pouco o abismo entre os cotidianos, os saberes locais, o ensino de matemática e a própria produção da matemática como ciência que lê o mundo via formas específicas. O ensino da matemática produzido em diálogo com as contribuições dos povos afrodescendentes amplia espaços e olhares críticos para a produção do conhecimento e sua relação com práticas colonizadoras e silenciadoras, sendo estas as que precisam ser realmente abolidas no século XXI.

Referências

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm . Acesso em 08 de novembro de 2023.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 de Março de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 08 de novembro de 2023.

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm . Acesso em 08 de novembro de 2023.

BRASIL. Lei Nº 13.409, de 28 de Dezembro de 2016. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Lei/L13409.htm#art1 . Acesso em 08 de novembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão definitiva. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-de-matematica-e-suas-tecnologias>. Acesso em 15 nov. 2023.

DANTE, L.R. *Didática da Resolução de Problemas de Matemática*. 2ªed. São Paulo: Ática, 1998.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERREIRA, E.S. *Por uma Teoria da Etnomatemática*. BOLEMA, Rio Claro, n. 7, p. 30-35, 1991. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10706>. Acesso em 20 nov. 2023.



FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. São Paulo SP: Editora Paz e Terra, 2000.

GERDES, P. **Etnomatemática**: Cultura, Matemática, Educação. Maputo. Moçambique, 1991.

KNIJNIK, G. O saber acadêmico e o saber popular na luta pela terra. **Educação Matemática em Revista**, Blumenau, n. 1, p. 5-11, 1993. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/27329/>. Acesso em 15 nov. 2023.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1998.

SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHOENFELD, A. **Resolução de problemas matemáticos**. 1985. Disponível em:

<http://www.planetaeducacao.com.br/professores/suporteaprof/pedagogia/teoria31resprobrmat.asp>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SERAFIM, O. C. N. **Prática docente na pandemia em territórios quilombolas do Espírito Santo**: aquilombar para aprender e ensinar. 2022. 201f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Sobre o autor

Joelson dos Santos Silva

joelson.dos.santos.silva.1978@gmail.com

Possui graduação em Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo (2001- 2006), mestrado Profissional em Ensino de Matemática pelo Programa PROFMAT da Universidade Estadual de Santa Cruz Bahia (2015- 2018). Atua como professor de Matemática em turmas de Ensino Fundamental e Médio na Secretaria de Estado da Educação - Espírito Santo (SEDU-ES) desde 2002. Tem interesse nos seguintes temas: Ensino de Matemática, Xadrez e Relações Étnico-Raciais no ensino de Matemática.



20 anos da lei 10.639/2003 e pesquisas na educação física escolar na Bahia

20 years of law 10.639/2003 and research in school physical education in Bahia

Tawan Ricardo de Jesus Silva

Adricia Santos da Silva

Gislene Pereira Santos

Samara Almeida Costa

Vitor Cardoso Lima

Carlos Luis Pereira

Resumo: O objetivo deste estudo é verificar e analisar a quantidade de trabalhos publicados com esta temática, com especial atenção às aulas de Educação Física no âmbito escolar. Esse trabalho justifica-se diante da obrigatoriedade da aplicabilidade da lei 10.639/03 no âmbito escolar. Métodos: Esse estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa, classificada como estado da arte. Utilizou-se como estratégia metodológica a busca de artigos, monografias, teses e dissertações que tivessem relação com o cumprimento da lei 10.639/2003 nas aulas de Educação Física na Bahia, no contexto da Educação Básica, na base de dados “Google acadêmico”, “Repositório UFBA” e “Repositório Institucional UNIMAM”. Resultados e discussão: Foram encontrados 9 trabalhos que incitava a aplicação da lei 10.639/2003 através dos conteúdos nas aulas de Educação Física no contexto baiano (8 monografias e 1 artigo). Destes, 89% tinham relação com o Ensino Fundamental II e 11% com o Ensino Médio; não foram achados trabalhos relacionados à Educação Infantil e Fundamental II. Conclusão: Há poucos trabalhos publicados no contexto baiano que tenham relação com a Educação Física, a lei 10.639/03 e às etapas da Educação Básica. É necessário (re)pensar sobre a inclusão dos saberes afro-brasileiros neste ambiente e nas aulas de Educação Física escolar que compartilham de diversas culturas e etnias.

Palavras-chaves: Lei 10.639/2003; Educação Física; Educação Básica; Bahia.

Abstract: The aim of this study is to verify and analyze the number of works published on this subject, with special attention to Physical Education classes in schools. This work is justified by the mandatory applicability of law 10,639/03 in the school context. methods: This study is characterized as qualitative research, classified as state of the art. The methodological strategy used was to search for articles, monographs, theses and dissertations related to compliance with Law 10.639/2003 in Physical Education classes in Bahia, in the context of Basic Education, in the "Google Scholar" "database, UFBA Repository" and "UNIMAM Institutional Repository". Results and discussion: 9 studies were found that encouraged the application of Law 10.639/2003 through the content of Physical Education classes in Bahia (8 monographs and 1 article). Of these, 89% were related to Primary School II and 11% to Secondary School; no papers were found related to Early Childhood Education or Primary School II. Conclusion: There are few studies published in Bahia that are related to Physical Education, Law 10.639/03 and the stages of Basic Education. It is necessary to (re)think about the inclusion of Afro-Brazilian knowledge in this environment and in school Physical Education classes that share diverse cultures and ethnicities.

Keywords: Law 10.639/2003; Physical Education; Basic Education; Bahia.



Introdução

A Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, representa um marco significativo na busca pela valorização da cultura afro-brasileira e africana no contexto educacional. Ao completar duas décadas desde sua promulgação, é imperativo avaliar como suas diretrizes têm sido implementadas, especialmente no cenário educacional do estado da Bahia. Este artigo se propõe a explorar os desafios enfrentados na incorporação da Lei 10.639/2003 nas escolas baianas, com um enfoque particular nas aulas de Educação Física.

Quando falamos da realidade da população negra, estamos nos referindo a pessoas que ainda enfrentam significativas barreiras em relação ao acesso e permanência na escola, devido à sua origem, cor de pele e condições socioeconômicas. As desigualdades na escolarização da população brasileira ainda persistem, apresentando melhorias, porém lentas. Entre 2001 e 2012, a escolaridade média da população preta ou parda aumentou de 5,2 anos para 7,1 anos, quase alcançando a escolaridade dos brancos em 2001, que já era de 7,3 (CONSELHO, p. 32).

No contexto educacional, a abordagem da disciplina de História nas escolas brasileiras pode contribuir para acentuar o preconceito e perpetuar a homogeneização da população, conforme destacado nas "Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola". Essas diretrizes ressaltam a importância de superar concepções simplistas sobre os quilombos, enfatizando que a compreensão dessas comunidades evoluiu ao longo do tempo. Insistir em visões redutoras não apenas apaga a rica história afro-brasileira, mas também fortalece estruturas racistas, exercendo um impacto negativo na autoestima de jovens negros. Torna-se imperativo, portanto, adotar abordagens mais inclusivas e representativas no ensino, visando não apenas à correção de distorções históricas, mas também à promoção de uma educação que celebre a diversidade cultural.

A escravidão no Brasil foi indubitavelmente um episódio marcado por crueldades profundas. Entretanto, parte da população brasileira parece negligenciar essa faceta dolorosa da história nacional. É crucial destacar que



os professores desempenham um papel fundamental ao abordar questões raciais em suas aulas, pois o conhecimento emerge como uma poderosa ferramenta contra o racismo. Nesse sentido, as reflexões de Cardoso (2000), citado por Munanga (2005, p. 9), ressalta que não há preconceito racial que possa subsistir à luz do conhecimento e ao estudo objetivo. Em diversas áreas, o saber se revela como a melhor resposta. A história evidencia isso, como exemplificado pelo nazi-fascismo, que, de maneira simbólica, buscava apagar a luz dos livros. A mensagem é clara: investir no conhecimento é essencial para dismantelar preconceitos e construir uma sociedade mais justa e esclarecida.

A justificativa deste trabalho é abordar as questões relacionadas à implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas, destacando a importância de romper com estereótipos negativos e promover uma abordagem positiva da cultura afro-brasileira. O estudo busca contribuir para pensar em perspectivas de efetivação dos pressupostos da lei, considerando a relevância de trabalhar o protagonismo negro e superar manifestações de racismo no ambiente escolar. A Lei 10.639 de nove de janeiro de 2003 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História da Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e particulares do Brasil.”

A pergunta problema que orienta a pesquisa é: de que forma a Lei 10.639/2003 é implementada nas escolas da Bahia, no que tange ao ensino da história da cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física? Esta pergunta visa avaliar de forma específica como as escolas na Bahia estão implementando a Lei 10.639/2003 no que diz respeito ao ensino da história da cultura afro-brasileira, oferecendo uma visão mais aprofundada sobre o cumprimento dessa legislação em um contexto regional específico.

O objetivo primordial deste estudo é verificar e analisar a quantidade de trabalhos publicados com esta temática, com especial atenção às aulas de Educação Física no âmbito escolar. Para alcançar essa meta, propomos duas investigações específicas: a primeira visa examinar a abordagem da cultura afro-brasileira nas escolas, identificando estereótipos e lacunas; a segunda busca avaliar em que medida as instituições incorporam os preceitos da Lei



10.639/2003 no cotidiano, nas relações e nos modos de funcionamento. Este estudo não apenas busca identificar desafios, mas também visa contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais, promovendo uma reflexão crítica sobre a efetividade da legislação no contexto educacional baiano.

Referencial teórico

Documentos articuladores e sua relação com a educação física e a história e cultura afro-brasileira

A Lei 10.639/2003 estabelece as diretrizes educacionais para todo o território nacional, sendo obrigatória em estados e municípios (Lei 10.639/2003). Essa conquista implicou mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 2008, regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) através da resolução 01/04 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Antes dessa alteração, a LDB mencionava a consideração das contribuições das diferentes culturas na formação do povo brasileiro, sem obrigatoriedade específica (LDB, Art. 26 § 4º).

Posteriormente, o Artigo 26-A foi incluído na LDB, tornando obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira em todas as escolas. Isso abrange o estudo da História da África, a cultura negra brasileira e o papel dos negros na formação da sociedade, integrados ao currículo, principalmente em áreas como Educação Artística e Literatura e História Brasileiras (LDB lei 11645/08, Artigo 26-A).

Em 2012, a Unesco constatou que a abordagem étnico-racial na prática pedagógica não era uniforme para implementação da lei nas escolas. No entanto, em 2017, o relatório da CNE/UNESCO indicou que a maioria dos planos estaduais de educação estava alinhada com o Plano Nacional de Educação (PNE), enfatizando a obrigatoriedade do cumprimento da lei (Silva, 2022; Gomes, 2012). O PNE, com suas 20 metas, busca reduzir desigualdades e valorizar a diversidade, mas a Meta 8, apesar de mencionar o termo "negro", carece de estratégias claras para a implementação da história e cultura afro-brasileira (Brasil, 2014).



Mesmo referenciando a Lei 10.639/03, o documento do PNE apresenta de forma limitada os conteúdos previstos, estabelecendo a necessidade de incluir conteúdos sobre a história e culturas afro-brasileira e indígena, mas sem detalhar estratégias específicas para sua efetivação (Brasil, 2014), principalmente na Bahia um estado com mais de 80% da população autodeclarados negros e pardos (Torres, 2023). Dessa forma a luta por uma educação antirracista persiste, inclusive no campo da Educação Física, que deve basear suas práticas na Lei 10.639/2003.

Já na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) direciona a prática educação que valorize a diversidade, o respeito aos direitos humanos para o exercício da cidadania. Quando aborda a educação física como a BNCC aborda as práticas corporais em suas variadas dimensões inclusive as produzidas pelos diversos grupos sociais ao longo do tempo (BNCC, 2018). Possibilitando que os conteúdos do componente curricular caminhem no sentido de responder as demandas sociais negadas durante muito tempo a este grupo antes silenciado.

Educação e diversidade étnico-racial: concepções curriculares

O currículo, ao decorrer de sua construção e modificação histórica e, enquanto documento com dados relacionados a formação, deixou de ter seu significado restrito apenas a técnica e aos procedimentos infiltrados sobre ele e passou a assumir uma nova postura visando a diversidade cultural e questões sociais capaz de reescrever o conhecimento escolar (Moreira; Candau, 2006).

Desse modo, Tanner (1975) indaga que o currículo é definido como:

Conjunto de experiências de aprendizagem planejadas, bem como de resultados de aprendizagem previamente definidos, formulando-se umas e outros mediante a reconstrução sistemática da experiência e conhecimento humanos, sob os auspícios da escola e em ordem ao desenvolvimento permanente do educando nas suas competências pessoais e sociais (TANNER, 1975, p.32).

Logo, o documento supracitado é responsável por orientar os educadores no que diz respeito a formação de um indivíduo consciente de sua realidade e envolvido nos processos sociais por meio de sua relação com a



instituição escolar. À vista disso, a inclusão da história do Brasil em ambientes de ensino sob perspectiva decolonial, vislumbrando o protagonismo negro, é uma necessidade do tempo contemporâneo (Brussio; Magalhães, 2022).

Compreendendo a relevância do currículo para o constructo social diversificado do indivíduo, é necessário incluir e discutir neste documento a inserção de questões raciais pouco contemplados em ambientes escolares ou muitas vezes restritos apenas a datas específicas destinadas às discussões (Silva, 2022).

Mesmo sendo respaldado pela lei nº10.639/2003, que torna obrigatório a inclusão da temática “história e cultura afro-brasileira” na Rede de Ensino, a sua discussão não tem sido difundida no ambiente escolar. Nesse sentido, compreende-se que a escola possui distintos currículos em sua instituição: o currículo formal (estabelecidos pelo sistema de ensino e categorizados em diretrizes curriculares); o currículo real (aquele que acontece em sala de aula, com foco nas ideias e práxis dos professores); e o currículo oculto (que não está expresso claramente, seja prescrito no planejamento, embora seja relevante para o ensino-aprendizagem) (Libâneo; Oliveria; Toschi, 2003).

Desse modo, compreende-se que as questões raciais pouco difundidas na Instituição Escolar está presente em sua maior parte no bojo curricular do currículo formal, alicerçado em leis, diretrizes e documentos que norteiam sua inclusão nesse ambiente, mas tendo pouca aplicabilidade no currículo real (Gomes; Madeira, 2016).

O currículo educacional deve ser visto como um campo de produção simbólica cultural, portanto, não deve ser compreendido como transmissor de uma cultura produzida em outro local e/ou outros indivíduos, mas sim deve ser classificado como parte integrante e ativa de um processo em desenvolvimento de significados, de agentes, de produção e criação de sentidos (Moreira; Silva, 2002).

Justamente por isso que Silva (1999) estabelece a necessidade de contrapor os modelos hegemônicos impregnados sobre os currículos e dialoga sobre a construção de um documento de identidade pautado em teorias pós-



críticas, propondo-se a dar enfoque as questões raciais e étnicas presentes no contexto sociocultural.

Base nacional comum curricular (bncc) da educação física e diversidade

A Educação Física desempenha um papel crucial na vida das pessoas, contribuindo para o desenvolvimento físico, mental e social. A prática regular da atividade física vem ganhando importância pelos seus vários benefícios para o corpo humano como fortalecer os músculos, melhorar a resistência cardiovascular, controlar o peso e reduzir o risco de doenças crônicas, como diabetes e doenças cardíacas Francatto et al. (2016). Sendo assim a Educação Física é uma disciplina indispensável para a promoção de saúde nas escolas Ferreira (1992) desde sua educação básica até o ensino médio. No documento da base curricular os componentes curriculares, entre eles a educação física, têm o papel de assegurar ao aluno essa formação, conforme está claramente apresentado nos objetivos de aprendizagem. Por essa razão a disciplina de educação física foi incorporada a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ministério da Educação.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento elaborado pelo Ministério da Educação que conceitua quais são as aprendizagens essenciais que os alunos brasileiros precisam desenvolver ao longo de sua jornada educacional. O objetivo é que, independentemente das diferenças sociais ou culturais, todos os estudantes tenham seus direitos de acesso ao conhecimento preservado. Conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a BNCC deve nortear no desenvolvimento dos currículos das redes municipais, estaduais e federal sejam elas públicas ou privadas. Ela é uma balizadora da qualidade da educação nas escolas públicas e particulares de todo o país.

Na educação infantil o documento é dividido por campos de experiências uma vez que os movimentos nessa fase são tidos como construção de capacidades através das experiências da criança (Brasil). No ensino fundamental a Base Curricular se divide em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino



Religioso. Uma das grandes mudanças para a Educação Física é a sua inserção na área de Linguagens e suas tecnologias, a educação física assume, além do aspecto físico, um papel sociocultural importante no desenvolvimento dos alunos, pois além dos próprios movimentos a serem trabalhados em determinada prática, as expressões culturais também passam a ser objeto de conhecimento da educação física.

Os conteúdos abordados dentro da educação física no Ensino Fundamental são divididos em seis unidades temáticas que aparecem ao longo de todo o Ensino Fundamental são elas: as brincadeiras e jogos, tradicionais e populares, transmitidos de geração em geração; as danças, que são caracterizadas por movimentos rítmicos (passos e evoluções) e movimentos rítmicos musicais, centrados na sociabilidade e diversão; os esportes, que são práticas orientadas pela comparação entre adversários, regido por regras formais e institucionalizadas que devem ser ensinadas como prática social, passível de recriação pelos envolvidos em sua prática; as ginásticas, que envolvem ginástica de demonstração, de condicionamento físico e de conscientização corporal; as lutas, que envolvem artes marciais, lutas tradicionais, de combate e defesa pessoal; e as práticas corporais de aventura, na natureza e no meio urbano, que sejam desafiadoras e provoquem vertigem e risco controlado.

De acordo com o documento curricular é fundamental que os estudantes possam vivenciar o maior número possível de práticas corporais, e assim estejam preparados para lidar com a diversidade existente. Será a partir dessas experiências que os estudantes enquanto cidadãos poderão ressignificar a própria cultura. Importante destacar que ao refletir sobre os valores inerentes as práticas, os mesmos estarão aptos a desenvolver habilidades socioemocionais ao vivenciá-las.

Metodologia

Essa pesquisa, de natureza qualitativa, classifica-se como estado da arte. A pesquisa denominada estado da arte é uma abordagem metodológica que se distingue por seu enfoque abrangente e pela revisão minuciosa da



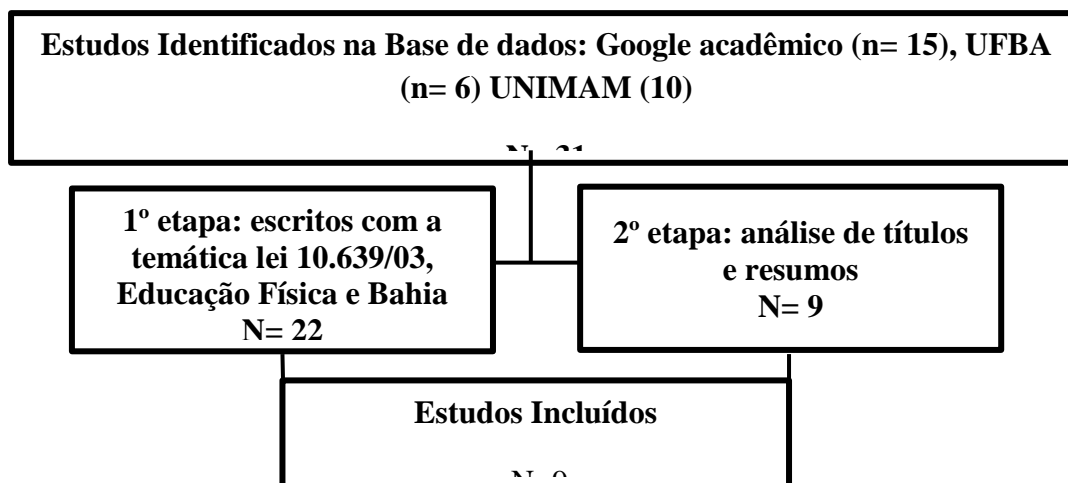
literatura existente em um determinado campo de estudo. Segundo Brandão (1986), essa metodologia tem o propósito de oferecer uma visão panorâmica das contribuições acadêmicas, identificar o estado atual do conhecimento, destacar lacunas na pesquisa e apontar as tendências emergentes em um campo específico.

Como estratégia metodológica, foi efetuado a busca de escritos relacionados a aplicabilidade da lei 10.639/2003 na Bahia, que tivesse relação com a Educação Física Escolar. Para busca dos artigos, monografias, dissertação de mestrado e teses de doutorado utilizou-se como base de dados o google acadêmico, repositório Institucional da UFBA (Universidade Federal da Bahia) e Repositório Institucional do Centro Universitário Maria Milza (UNIMAM). A busca na literatura ocorreu no entre o ano de 2003 até o ano de 2023 (20 anos da lei 10.639/2003). Para busca dos estudos utilizou-se os seguintes descritores nas respectivas bases de dados: lei 10.639/2003; cultura afro brasileira; cultura corporal de movimento; educação básica; relações étnico-raciais; juntamente com os termos “Educação Física” e “Bahia”, visando publicações com a referida temática na área e Estado anteriormente citados.

Conforme a figura 01, a seleção dos arquivos ocorreu em duas etapas. Primeiramente, selecionou-se o quantitativo de artigos que tivessem relação com a lei 10.639/03, Educação Física e Bahia, sendo selecionada 31 pesquisas. Na primeira etapa, selecionou-se escritos que citassem a lei 10.639/2003, Educação Física e Bahia. Após a leitura e análise do título e resumo, houve uma análise criteriosa ao qual sucedeu exclusão de artigos, dissertação ou teses em que a educação física e/ou as relações étnico-raciais eram discutidas, no entanto fora do contexto escolar, permanecendo o quantitativo final de 9 estudos.



Figura 01: Desenho da seleção e exclusão dos escritos previamente selecionados.



Fonte: dados do autor, 2023.

Resultados e discussão

O desenvolvimento de pesquisas na área da educação física no território baiano com a temática da cultura afro-brasileira no período de 2003 até o ano de 2023 segue com um quantitativo reduzido de publicações. Na Quadro 01 é exibido os trabalhos encontrados, com nome do autor, afiliação, tipo do estudo, em qual etapa da Educação Básica ele foi aplicado, qual/quais conteúdos eram abordados e se o trabalho era voltado à investigação (saber se a lei está sendo aplicada e como está sendo aplicada) ou proposição (indicar sugestão de como trabalhar a lei 10.639/03 nas aulas de Educação Física).

Quadro 01. Mapeamento das pesquisas em educação física escolar e lei 10.639/2003 na Bahia.

Nome do(s) autor(es) e ano de publicação	Afiliação	Tipo de estudo	Etapa da Educação Básica	Conteúdo	Tema:	
					Investigação	Proposição
Santos, Geferson Conceição dos (2015)	UNIMAM	Monografia	Ensino Fundamental II	Capoeira	X	

Marques, Urania da Costa. (2016)	UFBA	Artigo	Ensino médio	Capoeira	X	
Tosta, Matheus de Novaes. (2017)	UNIMA M	Monografia	Ensino Fundamental II	Capoeira	X	
Silva, Fausto de Santana da. (2022)	UNIMA M	Monografia	Ensino Fundamental II	Capoeira		X
Silva, Walesson Santos. (2022)	UNIMA M	Monografia	Ensino médio	Capoeira	X	
Araújo, Angel de Araújo. (2022)	UNIMA M	Monografia	Ensino Fundamental II	danças afro-brasileiras	X	
Santana, Thais Conceição. (2023)	UNIMA M	Monografia	Ensino Fundamental II	jogos de matriz africana	X	
Mascarenhas, Gabriel de Melo. (2022)	UNIMA M	Monografia	Ensino Fundamental II	Capoeira	X	
Santos, Filipe da Anunciação dos. (2021)	UNIMA M	Monografia	Ensino Fundamental II	Capoeira	X	

Fonte: dados do autor, 2023.

A partir do quadro exibido foi possível constatar que o número de publicação não atinge um quantitativo expressivo, mesmo com a lei 10.369/03 completando 20 anos no ano de 2023, sendo encontrados na totalidade 9 arquivos. O ano de 2022 foi o período em que mais houve publicações. Em alguns anos, não foram encontrados trabalhos que estivessem de acordo com os critérios pré-estabelecidos (Gráfico 1).



Na Bahia, em que a população majoritária é negra/pardo (Torres, 2023) faz-se necessário a inclusão dos saberes da cultura afro-brasileira que pode contribuir para o fortalecimento desta cultura. No entanto, na primeira análise de arquivos, notou-se que alguns dos achados –excluídos por não atender os critérios– estão restritos à debates teóricos, sem articulação com as diferentes etapas da Educação Básica, o que exhibe a problemática de sua inclusão e reflexão dentro deste ambiente, nas aulas de Educação Física e, sobretudo, no contexto baiano.

Desse modo, é preciso repensar na curricularização da Instituições escolares. A partir da expressividade dos dados numéricos, torna-se viável conhecer o destringir o currículo escolar e verificar como as escolas e os componentes estão utilizando da lei que torna obrigatório a inclusão da história e cultura afro-brasileira nestes espaços de conhecimento. Justamente por isso orienta Silva (1999) orienta que, o currículo enquanto documento de identidade deve proporcionar o diálogo pautado em uma teoria pós-colonialista, vislumbrando a análise das relações de poder, heranças econômicas, políticas e culturais provenientes da conquista colonial europeia.

Gráfico 01: quantitativo de trabalhos publicados por ano.

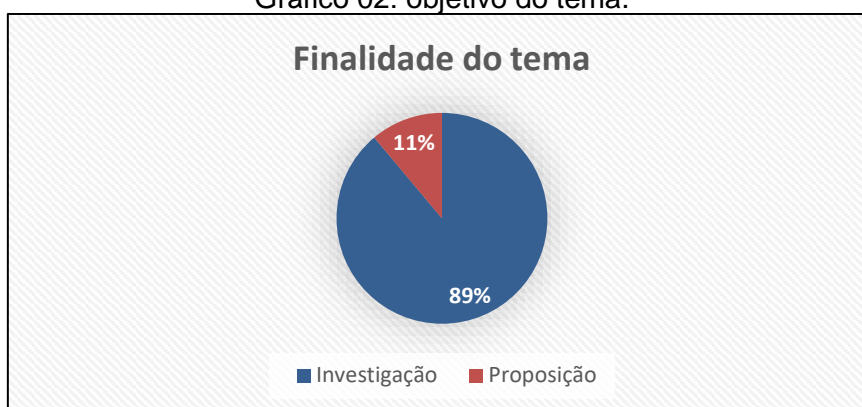


Fonte: dados do autor, 2023.

Quanto ao tipo de estudo, a maioria dos trabalhos publicados estão no formato de monografia caracterizando oito (08) estudos no total. De outro lado, encontrou-se em formato de artigo apenas um (01) estudo e nenhum trabalho de dissertação ou tese. Além disso, grande parte dos estudos são de

investigação. Estudos como Santana (2023), Araújo (2022), Mascarenhas (2022) e Santos (2021) buscaram compreender como era desenvolvido os trabalhos em consonância com a lei nas aulas de Educação Física no ambiente escolar. Logo, quantitativo de trabalhos que propunha alguma atividade que poderia ser aplicável nas aulas de Educação Física mostrou-se reduzido (11%) (gráfico 02).

Gráfico 02: objetivo do tema.



Fonte: dados do autor, 2023.

Ademais, acerca da etapa da Educação Básica ao qual o trabalho foi desenvolvido, foi possível constatar a prevalência de publicações na área do Ensino Fundamental II (89%) e, em seguida, Ensino Médio (11%). Não foram encontradas publicações que trabalhasse a temática cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física no contexto baiano na Educação Infantil. Isso mostra certa fragilidade no desenvolvimento social do aluno.

O ensino das questões étnicas, mesmo que de forma lúdica pode proporcionar diversos benefícios na construção social do indivíduo e, executar esse trabalho desde a educação infantil irá refletir na constituição histórica do seu País e no respeito as diferenças (Raimundo; Terra, 2021). Essa problemática também se relaciona com a baixa inserção dos profissionais de Educação Física no ambiente citado anteriormente, que ainda permanece sendo uma realidade almejada (Cavalaro; Muller, 2009)

Ao tratar dos conteúdos da área da Educação Física articulados juntamente com a aplicabilidade da lei 10.639/003, o gráfico 03 mostra que a maioria dos escritos estão relacionados com a temática capoeira (sete trabalhos). Seguidamente, são aplicados juntamente com a dança afro (um

trabalho) e, por último, jogos africanos (um trabalho). Esses dados mostram que, mesmo com o leque de possibilidades de atividades, conforme a BNCC e os PCN's orientam, a dança segue sendo menos utilizada até mesmo quando relacionado à cultura afro. Um estudo desenvolvido por Santos et al. (2020) mostra que a abordagem da dança afro-brasileira como forma de conhecimento não foi evidenciada e os professores pouco compreendem sobre o conteúdo dança ou cultura afro-brasileira.

Adicionalmente, outro objeto de estudo pouco investigado e com poucas ações no contexto baiano são os jogos de matrizes africanas. A inclusão desses saberes nas aulas de Educação Física já tem se mostrando ser uma ferramenta eficaz para a legitimação da temática “história e cultura afro-brasileira”, no entanto sua inclusão ainda se segue de forma lenta e parcial no contexto escolar (Santos, 2021).

Gráfico 03: conteúdos abordados nos trabalhos.



Fonte: dados do autor, 2023.

Conclusão

Este estudo exibiu dados preocupantes em relação ao número de trabalhos encontrados no contexto baiano. Desse modo, esta pesquisa conclui que, mesmo com a lei 10.639/03 completando 20 anos desde sua obrigatoriedade, foi possível constatar que há poucos trabalhos que inter-relacionam a lei 10.639/03 e a Educação Física escolar na Bahia. Sendo em sua grande parcela constituída por negros e pardos, é necessário ampliar as discussões nessa região, para efetivar o cumprimento da lei supracitada.

Além disso, nota-se que a maioria dos trabalhos são de caráter investigativos e, em contrapartida, a minoria propositiva. Diante do exposto, é

necessário vislumbrar o aumento de publicações que orientam de que forma a lei pode ser aplicada, através de distintas práticas corporais indicadas pelos documentos articuladores, nas aulas de Educação Física.

Limitações do estudo

A pesquisa possui limitação enquanto a precisão das informações coletadas. A estratégia metodológica utilizada não abrange outras bases de dados, se não àquelas citadas no corpo do trabalho. Desse modo, a pesquisa restringe-se apenas a um quantitativo de estudos publicados em algumas fontes, não sendo possível quantificar em todas as bases de dados existentes na Bahia. Além disso a busca por escritos e análise de dados podem ser subjetivas em decorrência da interpretação dos autores.

Referências

ARAÚJO, Angel de Araújo. O trato com o conhecimento das danças afro-brasileiras no ensino fundamental, anos finais, da rede municipal de Governador Mangabeira-BA. **Repositório Institucional UNIMAM.** Governador Mangabeira - BA , 2022.

BOELTER, Silvana Ticiani da Silva. O uso de jogos de origem africana e afrodescendentes como estratégia pedagógica nas aulas de educação física. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. **Programa de desenvolvimento educacional – PDE**, 2016.

BRASIL. Bahia apresenta o maior número de negros. [_ SEMUR . disponível em: www.salvador.ba.gov.br](http://www.semur.ba.gov.br)

BRASIL. Lei N° 10639. **Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro – Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional Curricular Comum.** Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, acesso em 21/11/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília. MEC/SEB/DICEI, 2013, p.476-493.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Articulação com o Sistema de Ensino.**



BRASIL. Ministério da educação. **Base nacional comum curricular**.brasil:mec, 2018.

BRUSSIO, J. C., & MAGALHÃES, R. S. (2022). Educação para as relações étnico-raciais: Reflexões para uma via de luta antirracista a partir da Lei 10.639/2003 e da epistemologia decolonial no ensino. *Kwanissa: Revista De Estudos Africanos E Afro-Brasileiros*, 5(13). <https://doi.org/10.18764/2595-1033v5n13.2022.28>

CAVALARO, A. G., & MULLER, V. R.. (2009). Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. *Educar Em Revista*, (34), 241–250. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000200015>

CONSELHO de Desenvolvimento Econômico e Social. **As Desigualdades na Escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 5**. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014. 60 p. 1. Escolarização no Brasil 2. Desigualdades 3. Monitoramento. Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social.

Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica. Brasília, **MEC/ SEB/DICEI**, 2013, p.476-493.

ÉTNICO-RACIAIS: Reflexões para uma via de luta antirracista a partir da Lei 10.639/2003 e da epistemologia decolonial no ensino. *Kwanissa: Revista De Estudos Africanos E Afro-Brasileiros*, 5(13). <https://doi.org/10.18764/2595-1033v5n13.2022.28>

FERREIRA NT. Imaginário social e educação. Rio de Janeiro: **Gryphus** - Faculdade de Educação da UERJ, 1992.

FRANCATTO, C. E., REGGIOLLI, R. M., MALDONADO, R. R., OLIVEIRA, S. D. A utilização de creatina por praticantes de musculação em academias na cidade de Mogi Mirim – SP. *Revista Ciencia & Inovação – FAM*. V.3, n.1 p.35, 2016.

GOMES, G. T.; MADEIRA, J. C. Uma breve análise do currículo formal e real: práticas educativas e a lei 10.639/03. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, num.5, vol.3, jul/dez. 2016.

GOMES, Nilma Lino Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. **UNESCO Office in Brasília** [839], Brasil. Ministério da educação. 2012. 421p.

Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>

LIBÂNEO, José Carlos, Oliveira, João Ferreira de: Tosch, Myrja Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estruturas e Organização**, São Paulo: Cortez, 2003.



MARQUES, U. da C. (2016). Diversidade e identidade cultural: A relação das aulas de Educação Física e a religiosidade na escola. **Anais Dos Simpósios Da ABHR**, (2). Recuperado de <https://revistaplura.emnuvens.com.br/anais/article/view/1321>

MASCARENHAS, Gabriel de Melo. O trato com o conhecimento da capoeira na educação escolar: um estudo sobre a organização do trabalho pedagógico da educação física nas escolas de ensino fundamental anos finais da rede municipal de Cruz das Almas - BA. **Repositório Institucional UNIMAM**. Governador Mangabeira - BA , 2022.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. In: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o Racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. tradução de Mana Aparecida Baptista - 6. ed. - São Paulo, Cortez, 2002.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. **MEC/SASE**. Brasília, 2014b

RAIMUNDO, A. C.; TERRA, D. V. Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: a história de sophia. **Movimento**, [S. l.], v. 27, p. e27018, 2021. DOI: 10.22456/1982-8918.108168. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/108168>. Acesso em: 22 nov. 2023

SANTANA, Thais Conceição. O conteúdo jogos de matriz africana nas aulas de educação física no ensino fundamental II (anos finais), no município de Governador Mangabeira-BA . **Repositório Institucional UNIMAM**. Governador Mangabeira - BA, 2023.

SANTOS, Filipe da Anunciação dos. O ensino da capoeira e seus elementos culturais, como conteúdo da educação física, nas escolas municipais de Governador Mangabeira-BA. **Repositório Institucional UNIMAM**. Governador Mangabeira - BA , 2021.

SANTOS, Geferson Nere dos. Contribuição à crítica ao trato com o conhecimento da capoeira no programa mais educação nas escolas públicas no município de São Felipe – BA. **Repositório Institucional UNIMAM**. Governador Mangabeira - BA , 2015.

SANTOS, Helenilson dos. O Jogo Mancala: Uma Estratégia Para Abordar A Africanidade Nas Aulas De Educação Física. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 03, Vol. 13, pp. 72-90. Março de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de



acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao-fisica/jogo-mancala>

SANTOS, K. B. dos, Bona, B. C. de, & Torriglia, P. L. (2020). A cultura afro-brasileira e a dança na Educação Física escolar. **Motrivivência**, 32(62), 01–20. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e66197>

SILVA, Fausto de Santana da. Realidade e possibilidades do trabalho pedagógico com o conteúdo capoeira nas aulas de educação física do ensino fundamental II da rede pública da cidade Muritiba- Bahia. **Repositório Institucional UNIMAM**. Governador Mangabeira - BA, 2022.

SILVA, Walesson Santos. O trato com o conhecimento da capoeira no ensino médio, na rede estadual de ensino do município de Muritiba-BA: concepções de uma professora. **Repositório Institucional UNIMAM**. Governador Mangabeira - BA, 2022.

SILVA, Francisco de Assis Cruz da. O ensino de história: uma análise a aplicabilidade da lei 10.639/03 que implementa o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica.. In: **Anais do X Seminário Nacional EDUCA PPGE/UNIR**. Anais...Porto Velho(RO) UNIR, 2022. Disponível em: <https://encr.pw/2azmQ>. Acesso em: 14/11/2023.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

TANNER, Daniel; TANNER, Laurel. **Curriculum development: theory into practice**. New York: Macmillan, 1975.

TORRES, Alex. **Bahia é o estado com população mais negra do Brasil; veja os números**. **Bnews**, 2023. Disponível em: <https://www.bnews.com.br/noticias/geral/bahia-e-o-estado-com-populacao-mais-negra-do-brasil-veja-os-numeros.html>. Acesso em: 23 de novembro de 2023.

TOSTA, Matheus de Novaes. Um estudo sobre o ensino do conteúdo capoeira nas aulas de educação física anos finais no ensino fundamental do município de Muritiba – Ba. **Repositório Institucional UNIMAM**. Governador Mangabeira – Ba, 2017.

Sobre os autores

Tawan Ricardo de Jesus Silva

tawanricardo76@hotmail.com

Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)- Campus X. Teixeira de Freitas- Ba, Brasil.

Adricia Santos da silva

drica_ferraz@hotmail.com



Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)- Campus X. Teixeira de Freitas- Ba, Brasil.

Gislene Pereira Santos

mundogiz_@hotmail.com

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)- Campus X. Teixeira de Freitas- Ba, Brasil.

132

Samara Almeida Costa

sc0721611@gmail.com

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)- Campus X. Teixeira de Freitas- Ba, Brasil.

Vitor Cardoso Lima

vitocardoso15@hotmail.com

Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)- Campus X. Teixeira de Freitas- Ba, Brasil.

Carlos Luis Pereira

carlosluispereira_331@hotmail.com

Licenciado em Educação Física, pedagogia, Ciências biológicas e matemática. Mestre e Doutor em Ensino de Ciências e Matemática. Phd no Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica –UFES– CEUNES. Professor da UNEB, Campus X, Teixeira de Freitas- Ba.



Contribuições da história da matemática africana no ensino de matemática na educação básica

Contributions of african mathematics history in mathemattics education in basic education

Marinete Santana Wutke Welmer
Carlos Luís Pereira

Resumo: Este presente artigo tem como proposição apresentar contribuições das ciências africanas e afrodiaspóricas com enfoque na história da matemática africana para o ensino-aprendizagem de matemática na educação básica. A pesquisa justifica-se com base na Lei nº10.639/2003, que estabelece obrigatoriedade nos currículos escolares nas escolas brasileiras da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. O problema de pesquisa proposto foi investigar se o ensino de matemática na abordagem didática, metodológica, decolonial e antirracista corrobora para desconstrução da história da matemática única, monocultural brancocêntrica e eurocêntrica ensinada na sala de aula? A pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa, dentro dos objetivos da pesquisa exploratória e, nos procedimentos da pesquisa bibliográfica em associação com a pesquisa documental. Verifica-se diante do importante acervo bibliográfico e documental analisado que a Lei nº 10.639/2003, configura-se o principal documento jurídico e educacional para o professor promover um ensino de matemática antirracista e decolonial. Conclui-se sendo primordial na escola pública brasileira um currículo multicultural com importante quantitativo de alunos afrodescendentes o ensino da história, cultura e conhecimentos de ancestralidade africana.

Palavras-chave: História da Matemática Africana; Educação Matemática; Ethnomatemática; Inclusão Cultural.

Abstract: This present article aims to present contributions from African and Afro-diasporic sciences, focusing on the history of African mathematics, for the teaching and learning of mathematics in basic education. The research is justified based on Law No. 10.639/2003, which establishes the mandatory inclusion of African and Afro-Brazilian History and Culture in the school curricula of Brazilian schools. The proposed research problem was to investigate whether the teaching of mathematics, in a didactic, methodological, decolonial, and anti-racist approach, contributes to the deconstruction of the singular, monocultural, white-centric, and Eurocentric history of mathematics taught in the classroom. The research falls within the qualitative approach, with the objectives of exploratory research and the procedures of bibliographic research in association with documentary research. It is evident, based on the important bibliographic and documentary analysis, that Law No. 10.639/2003 is the main legal and educational document for the teacher to promote an anti-racist and decolonial mathematics education. It is concluded that a multicultural curriculum with a significant number of Afro-descendant students is essential in Brazilian public schools for the teaching of the history, culture, and knowledge of African ancestry.

Keywords: History of African Mathematics; Mathematics Education; Ethnomathematics; Cultural Inclusion.

Introdução



A Intenção deste artigo é mostrar que existe conhecimento, história e cultura africana, e trazer à luz para o ensino da educação básica brasileira o que esses antepassados nos deixaram em especificamente de seus conhecimentos matemáticos avançados até os dias atuais corrobora para a importância do ensino da História da Matemática Africana, vislumbrando um ensino significativamente antirracista e decolonial.

Para o pensador africano Cheikh Anta Diop (2016), um dos desafios atuais da escola do século XXI, tem sido recontar a história da produção de conhecimento da humanidade na perspectiva da afrocentricidade.

No que se refere a historiografia da educação brasileira fincada na transmissão de valores dominantes e no apagamento dos conhecimento-outro, quer dizer de outros povos e cultura, principalmente dos conhecimentos científicos produzidos pelas matrizes étnicas africanas e indígenas se faz necessário retomada ao processo de colonização do saber e do ser sofridos pelo negros trazidos da África, aqui escravizados.

Desde o Brasil colonial (1500-1822), quando os padres jesuítas da Companhia de Jesus de Portugal, através do manual curricular pedagógico *Ratio studiorum* impuseram e disseminaram em inúmeras colônias no país o modelo de educação estruturado na filosofia e no currículo da Europa, neste paradigma de educação alicerçado em epistemologia eurocêntrica, brancocêntrica e monocultural.

Dessa forma, até os dias atuais ainda está cristalizada dos cursos de formação docente ao ensino na educação básica a hegemonia do conhecimento eurocêntrico como sendo únicos e verdadeiros, sendo assim dignos de ser transmitidos nos currículos escolares.

Na historiografia da educação mundial, epistemologias do Norte, quer dizer produzidas pelos europeus e seus eurodescendentes e estadunidenses, tem silenciado propositalmente as epistemologias do Sul, principalmente às produzidas pelo continente africano.

De acordo com a pensadora africana Adichie Chimamanda (2019), um dos desafios da escola em tempos atuais, configura-se na insurgência de provocar o deslocamento epistêmico, porque os conhecimentos e cultura



produzidos pela história da humanidade não foram somente do Ocidente e sem de outros povos e culturas. Para autora o perigo tem sido a história, cultura e conhecimento único disseminado pelos professores em todas disciplinas escolares.

Na mesma linha de pensamento a pensadora afroportuguesa Gadra Kilomba (2019), aponta que entre os vários de episódios de racismo, encontra-se o institucional, comprometido historicamente em transmitir no currículo o conhecimento e a cultura da classe dominante e colocado a margem os produzidos pelas matrizes africanas e indígenas, dessa forma reafirmando os negros apenas como consumidores de conhecimentos e não produtores.

Pesquisas recentes mostram que 88% dos alunos brasileiros finalizam a educação básica com pouco ou nenhum conhecimento acerca das contribuições para humanidade das ciências africanas e afrodiáspóricas, ainda aponta que nos conteúdos curriculares de todas disciplinas escolares carecem de conteúdos de ensino de matrizes africanas e afro-brasileiras, em particular na disciplina de matemática filiada a concepção da filosofia de Platão e Greco-romana.

A pesquisa justifica-se primeiramente porque em um país em que 56,2% da população autodeclara-se pretos e pardos, para Gomes (2007) e Silva (2011), o currículo sendo um artefato social, cultural, político, ideológico, filosófico, pedagógico e de narrativas racial e étnica, deveria em um país multicultural como o Brasil, ensinar os conhecimentos produzidos pelos outros povos que ajudaram na construção social, econômica, cultural e científica, principalmente porque em sala de aula nas escolas brasileiras há um maior quantitativo de alunos afrodescendentes, para estes o atual branco/currículo reafirma a superioridade intelectual dos brancos e a inferioridade dos negros.

A mudança para o giro decolonial na escola e currículo do ensino na educação básica brasileira, ocorreu, em 1995 com a Marcha Zumbi dos Palmares, através das reivindicações do Movimento Negro brasileiro, reivindicando e expondo a falta de saberes produzidos pelo continente africano nos currículos escolares.



Em, 2003, o então e atual Presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, promulgou a Lei educacional decolonial e antirracista nº10.639/2003, estabelecendo obrigatoriedade do currículo de todas escolas brasileiras o ensino da História e da Cultura Africana e Afro- Brasileira em todas disciplinas escolares na educação básica.

Ainda, justifica-se a presente pesquisa com base na Lei acima supracitada, porque a mesma corrobora para o ensino da História da Matemática Africana como fio condutor para o ensino dos conteúdos de matemática, dentre eles Teorema de Pitágoras.

A problemática da pesquisa respaldada nos aportes teóricos de Munanga (2005), Nogueira (2017), Benite (2020), Pinheiro e Rosa (2022) e Andrade (2023), estes pesquisadores atestam que uma educação brasileira em toda sua trajetória histórica em todos os níveis, modalidades de aprendizagem e contextos comprometida com a transmissão dos conhecimentos, cultura e história de hegemonia eurocêntrica e brancocêntrica e legitimada nas práticas pedagógicas dos professores, em que tiveram nas suas formação inicial engendrada neste paradigma de educação, têm convergência nas pesquisas destes pesquisadores supracitados que a Lei promulgação da Lei nº 10.639/2003 foi um marco jurídico e educacional para educação básica brasileira, porém mostram que a lei por si sozinha não entra em sala de aula, ele depende do professor, ator educacional responsável pelo ensino dos conteúdos em sala de aula.

Ainda continuando com a problemática, outra convergência nas pesquisas destes pesquisadores têm mostrado que a efetivação Lei com os conteúdos curriculares de ensino, não é somente obrigatoriedade de docentes de algumas disciplinas do currículo e, sim de todos professores. Estes pesquisadores ainda atestam a emergência de reorganização nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, porque segundo eles tal Lei em questão, quanto a Lei nº 11.645/2008, somente será efetivamente cumprida em sala de aula a partir de uma formação docente que discuta nas disciplinas curriculares o teor de cada uma destas duas legislações.



Diante da robusta problemática visando elucidar o problema, delineou-se como problema desta pesquisa investigar se o ensino de História da Matemática por meio da abordagem didática, metodológica, decolonial e antirracista corrobora para desconstrução do ensino da matemática única de viés greco-romana, eurocêntrica, monocultural e brancocêntrica no ensino na educação básica?

A motivação pessoal dos autores desta pesquisa, enquanto sujeitos que em suas vivências escolares, em seguida na função de professores e pesquisadores em Educação Matemática na educação básica, a observação da proposital ausência nos livros didáticos e na mediação pedagógica dos professores de ensino sobre os conhecimentos matemáticos produzidos pelos pensadores de matriz africana, nosso olhar ainda estende-se nos cursos de formação inicial e de Pós- Graduação em Ensino na Educação Básica na qual vivenciamos poucas discussões “em datas pontuais” dos formadores dos formadores acerca das contribuições da ciências africanas e afrodiaspóricas e indígenas para o campo educacional.

O ensino de matemática pode se beneficiar da diversidade histórica, especialmente da rica tradição matemática africana, fundamental na formação de estudantes para a compreensão e resolução de problemas. A ausência dessa inclusão contribui para uma perspectiva eurocêntrica que negligencia valiosas contribuições africanas. Contextualizar a relevância da história da matemática africana é essencial para uma educação mais inclusiva e culturalmente sensível.

A relevância desta pesquisa foi trazer à luz contribuições raízes históricas das matemáticas africanas e afrodiaspóricas, oferecendo uma abordagem equilibrada e abrangente. A Lei 10.639/2003 fornece um arcabouço legal para a inclusão, promovendo a diversidade no ensino de matemática e contribuindo para uma compreensão mais completa e justa da cultura africana.

De acordo com Forde (2019), a inclusão da história da matemática africana no ensino não apenas corrige distorções históricas, mas também enriquece a experiência educacional, promovendo uma compreensão mais abrangente e respeitosa da diversidade cultural. Este estudo contribui para a



construção de um ambiente educacional que valorize as contribuições de todas as civilizações, proporcionando uma educação mais completa e equitativa para todos os estudantes, principalmente os afrodescendentes pouco que possuem pouca representatividade no campo das ciências.

Outro motivo significativo para este trabalho está alinhado com a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo do Ensino Fundamental e Médio, representando um avanço na reversão do cenário de discriminação. Conforme apontado por D'Ambrósio (2013), embora haja pesquisas relevantes sobre o reconhecimento das práticas matemáticas na cultura africana, persiste a carência de materiais e recursos que permitam aos educadores abordar essas práticas em sala de aula.

A insuficiência de recursos para tratar das práticas matemáticas africanas em ambiente escolar também destaca a relevância do nosso estudo. A valorização do conhecimento africano nas discussões sobre a história do conhecimento, principalmente o matemático, é uma das justificativas para o desenvolvimento desta pesquisa. Essa questão, de natureza axiológica, será aprofundada ao longo do processo de investigação.

No que tange à dignidade do indivíduo, é importante observar a afirmação de D'Ambrósio (2005, p. 9): "A dignidade do indivíduo é violentada pela exclusão social, frequentemente resultante da não superação das barreiras discriminatórias estabelecidas pela sociedade dominante, especialmente no sistema escolar". Essa perspectiva reforça a necessidade de abordar e superar as barreiras discriminatórias no contexto educacional, ressaltando a importância de incorporar conhecimentos africanos, incluindo práticas matemáticas, para promover uma educação mais inclusiva e respeitosa.

O objetivo desta pesquisa consiste em apresentar bases teóricas da História da Matemática na perspectiva africana.

Fundamentação teórica



O objetivo desta pesquisa consiste em apresentar bases teóricas da História da Matemática na perspectiva africana.

A educação é formada por dois pilares, a filosofia e o currículo, o segundo conforme Gomes (2007), Moreira e Silva (2011) e Silva (2011), não é um documento neutro e, sim carregado de intencionalidade de qual conhecimento e cultura está comprometido para transmitir. Para estes curriculistas, o currículo em todo percurso da historiografia da educação brasileira transmitiu e ainda transmite os conhecimentos científicos e a cultura eurocêntrica.

Ainda conforme a assertiva destes autores citados, o currículo está para além de um artefato social e cultural, este documento têm imbricações político, pedagógico, ideológico, além das narrativas de gênero, racial e étnica.

Na perspectiva teórica de Silva (2011), nas teorizações curriculares pós-críticas abrem caminhos para dar voz aos sujeitos e saberes historicamente excluídos, marginalizados e subalternizados, pelo motivo de sua produção advinda do continente africano.

Concordando com Gomes (2007), apesar do Brasil possuir um quantitativo de 56,2% de pretos e pardos (negros), nos documentos curriculares há uma supervalorização e transmissão nas vozes dos professores da ciência e da história da matemática branca. Para esta autora (2007), o currículo em sala aula de viés multicultural contempla os conhecimentos de outros povos e culturas, em particular dos produzidos pela ciência africana e afrodiaspórica.

Na afirmativa de Nogueira (2017) e Ribeiro e Gaia (2021), a dificuldade de mudanças no currículo praticado, tem sido porque toda a racionalidade de conhecimento, cultura e ciência da humanidade foram fundadas no eurocentrismo como única e verdadeira.

Ribeiro e Gaia (2021) apontam que a Lei nº10.639/2003 é um dos caminhos pedagógicos para efetivação no currículo praticado da história e cultura africana e afro-brasileira.

Na mesma direção Munanga (2005) afirma fundamental a mudança da prática pedagógica do professor para superação do racismo dentro da escola,



porque ele é ator educacional responsável pelo ensino dos conteúdos curriculares.

Na assertiva de Forde (2019) e Benite *et al.* (2020), o professor permanecer reproduzindo os apagamentos e silenciamentos das ciências africanas e afrodiaspóricas, contribui para manutenção do racismo epistêmico e monocultural no ensino na educação básica. Para estes autores contribuições das ciências de matrizes negro-africanas como por exemplo o cálculo algébrico presente no papiro de auhmes tem sido pouco abordado pelos professores de matemática.

Sobre a discussão acima na perspectiva teórica de D'Ambrósio (2019), a metodologia da etnomatemática acena como possibilidade didática e pedagógica para o ensino da história da matemática africana, a partir da tessitura entre o elo do passado dos conhecimentos matemáticos tradicionais das ciências africanas com o presente para os alunos afrodiaspóricos conhecerem as contribuições do seu povo para o desenvolvimento científico da humanidade.

Na perspectiva teórica das pensadoras afrodiaspóricas Ribeiro e Rosa (2022) e Benite (2020), a promulgação da Lei nº 10. 639/2003, configura-se como um dos marcos educacionais mais significativos da educação brasileira, pois a mesma junto com a Resolução 01/2004, visa combater o racismo dentro da escola.

Na proposição Diop (2016) falar da produção de conhecimento científico por si, já é difícil, ainda mais quando produzidos pelas epistemologias africanas, para este pensador a História da Matemática e das demais ciências pouco ensina sobre os conhecimentos científicos matemáticos dos africanos.

Seguindo nesta mesma direção Pereira e Jesus (2022) ensinaram a história da matemática africana tradicional presente nos mais de 200 jogos de mancala, utilizados no ensino de aritmética, favorece o desenvolvimento do cálculo mental.

Concordando com Pinheiro e Rosa (2022), o Teorema de Pitágoras é um dos clássicos conteúdos de ensino do currículo de matemática na educação básica e na voz das autoras ainda é ensinado na perspectiva



eurocêntrica, mostrando que a escola é ainda espaço de racismo epistêmico e de colonialidade de saber e de poder da branquitude, além de reafirmar que a ciência tem gênero e cor, quer dizer masculina e branca.

Ainda para Pinheiro e Rosa (2022), o conteúdo de ensino Teorema de Pitágoras na perspectiva da história da matemática africana contribui para construção positiva da identidade étnica e cultural dos alunos afrodescendentes na sala aula.

Na proposição teórica de Andrade (2023), nos currículos de todas disciplinas escolares carecem de conteúdos de matrizes africanas, no que refere-se a disciplina de matemática, D'Ambrósio (2019) nos ensina a emergência dos professores de matemática além de compreenderem que todos povos e culturas possuem suas formas de matematizar, a etnomatemática em associação com a história da matemática africana permite aos alunos afrodescendentes “ maioria nas escolas públicas”, aprenderem que muitos problemas matemáticos foram melhor elucidados a partir da avançada matemática africana.

Segundo Diop (2016), a tradição matemática africana é um tesouro muitas vezes negligenciado nos currículos educacionais, mas sua exploração oferece oportunidades únicas para enriquecer o ensino de matemática na educação básica. Neste contexto, abordamos a rica tradição matemática africana como uma fonte valiosa de conhecimento, destacando contribuições fundamentais de civilizações antigas que moldaram o cenário matemático global.

De acordo com o intelectual africano Mbembe (2016), ao empreender uma investigação sobre as influências e contribuições do saber-fazer dos africanos e seus descendentes nas produções arquitetônicas, buscamos uma fundamentação que permita compreender as considerações geométricas adquiridas de maneira espontânea ou por meio do desenvolvimento de técnicas próprias. O objetivo central da pesquisa não reside na discussão do caráter epistemológico dos diversos modos de abordar a geometria, mas sim na reflexão sobre a apreensão de conceitos geométricos adquiridos de forma natural ou por meio do desenvolvimento de técnicas específicas.



De acordo com Gerdes (2002) aprofundar a pesquisa sobre os primórdios da elaboração do pensamento geométrico é essencial para obter uma perspectiva diferenciada sobre o saber-fazer de natureza geométrica e sua significância como área de conhecimento. Nesse contexto, recorreremos à base teórica da história da matemática, especialmente as contribuições de Eves, visando ampliar o entendimento da geometria euclidiana e dos fundamentos teóricos.

Ainda conforme explica Gerdes (2012) existem diversas evidências da produção de conhecimentos matemáticos na cultura africana, incluindo representações de como as formas geométricas eram consideradas nas construções habitacionais, nos instrumentos africanos e nas expressões artísticas, essas manifestações fornecem insights valiosos sobre a interseção entre geometria e cultura africana, enriquecendo nosso entendimento sobre as contribuições matemáticas dessa sociedade. Gerdes (2012) ainda afirma:

As culturas africanas produzem conhecimentos matemáticos desde tempos imemoriais. Nesse sentido “a africanização do conhecimento” pode ser entendida com uma tentativa de entender, analisar e disseminar ideias produzidas por diferentes culturas no continente africano. A disseminação de tais saberes pode envolver a incorporação dessas ideias na educação dos dias de hoje e do futuro. (Gerdes, 2012, p. 221-222).

Esses estudos têm o potencial de proporcionar uma compreensão matemática enriquecedora por meio da diversidade cultural, permitindo a análise das relações e práticas matemáticas, bem como dos modos de construção do conhecimento matemático e geométrico intrínsecos à cultura africana. De acordo com Gerdes (2012), é possível apreciar a sabedoria matemática de grupos de artesãos em diversas regiões da África, os quais compartilham a mesma técnica de entrelaçamento hexagonal de tiras para produzir cestos, chapéus, armadilhas de pesca e sapatos.

Segundo D’Ambrósio (2005), a existência de outros sistemas culturais e o desenvolvimento de diferentes modos de pensar tornam a Matemática, tal como a conhecemos, um saber-fazer menos universal do que frequentemente concebemos, apesar de sua presença em todos os níveis de escolaridade,



abrangência global e intensidade no ensino. Essa perspectiva de D'Ambrósio (2005) ressalta a importância de reconhecer a diversidade cultural e os distintos enfoques matemáticos presentes em diversas sociedades. Ainda de acordo com D'Ambrósio:

Indivíduos e povos têm ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos materiais e intelectuais (que chamo ticas) para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer (que chamo de matema) como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais (que chamo de etnos). Daí chamar o exposto acima de Programa Etnomatemática. (D'Ambrósio, 2005, p. 60).

A metodologia da Etnomatemática viabiliza a análise e observação das práticas matemáticas contextualizadas em diversas comunidades e povos. Nesse sentido, é pertinente destacar que, além dos fundamentos históricos e filosóficos que embasam o conhecimento matemático, a Etnomatemática contribui teoricamente para o reconhecimento de uma Matemática gerada em contextos diversos. D'Ambrósio (2005) enfatiza que a Etnomatemática propõe uma abordagem pedagógica dinâmica e viva, orientada para a criação de novas formas em resposta às necessidades ambientais, sociais e culturais, proporcionando espaço para a imaginação e criatividade.

O Teorema de Pitágoras e as suas Possíveis Raízes na Matemática Africana

O Teorema de Pitágoras é reconhecido “[...] um dos teoremas mais atrativos, e, certamente, um dos mais famosos e mais úteis da Geometria elementar” (Eves, 1983; p. 26).

O Teorema de Pitágoras é reconhecido “[...] um dos teoremas mais atrativos, e, certamente, um dos mais famosos e mais úteis da Geometria elementar” (Eves, 1983; p. 26).

O Teorema de Pitágoras estabelece que, em todo triângulo retângulo, o quadrado da hipotenusa é equivalente à soma dos quadrados dos catetos. Em outras palavras, a fórmula $c^2 = a^2 + b^2$ representa a relação entre as medidas dos lados de um triângulo retângulo, onde c representa a medida da



hipotenusa, e a e b são as medidas dos catetos. Essa proposição é amplamente reconhecida e aplicada.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está previsto que o Teorema de Pitágoras seja abordado no 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme as habilidades descritas na BNCC:

144

Demonstrar relações métricas do triângulo retângulo, incluindo o teorema de Pitágoras, utilizando, inclusive, a semelhança de triângulos. Resolver e elaborar problemas de aplicação do teorema de Pitágoras ou das relações de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por secantes (Brasil, 2018, p.319).

Após sua introdução, o teorema continua sendo abordado ao longo do ensino médio, emergindo em discussões de Geometria Plana, Geometria Analítica e Trigonometria.

O ensino e aprendizagem do Teorema de Pitágoras na Educação Básica proporcionam oportunidades para desenvolver a visualização espacial e o raciocínio lógico na resolução de problemas. A capacidade de decompor figuras planas em triângulos retângulos, aplicando esse teorema para calcular medidas não explicitadas, destaca-se como uma habilidade valiosa no progresso cognitivo dos estudantes (Brasil, 2018).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já antecipavam a inclusão do ensino do teorema durante o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, especialmente no contexto de estudos sobre espaço e forma. Em termos de conceitos e procedimentos, as orientações já indicavam a necessidade de abordar esse conteúdo “verificações experimentais, aplicações e demonstração do teorema de Pitágoras” (Brasil, 1998, p.89).

No que diz respeito à evidenciação do Teorema de Pitágoras por meio de Tecnologias Digitais (TD), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já indicavam que:

[...] em Matemática existem recursos que funcionam como ferramentas de visualização, ou seja, imagens que por si mesmas permitem compreensão ou demonstração de uma relação, regularidade ou propriedade. Um exemplo bastante conhecido é a representação do teorema de Pitágoras, mediante figuras que permitem ver a relação entre o quadrado



da hipotenusa e a soma dos quadrados dos catetos (Brasil, 2018, p.89).

Contudo, isso não se limita a recursos, às Tecnologias Digitais (TD), pois, a valorização histórica do teorema também não deveria vir fundamentada/indicada tanto nos PCN quanto na BNCC? Independentemente ou concomitantemente à experiência com TD? Não seria importante aproveitar a Lei 10.639 e discutir a origem das relações estabelecidas pelo teorema em uma perspectiva afrocentrada, por exemplo?

145

A investigação sobre as origens do Teorema de Pitágoras é um fascinante mergulho na história da matemática, sendo este capítulo dedicado a uma revisão cuidadosa das pesquisas existentes sobre o tema. A análise crítica desses estudos visa lançar luz sobre as possíveis raízes africanas desse teorema fundamental. Ao explorar a rica tradição matemática do continente africano, o relacionamento do Teorema de Pitágoras com as contribuições matemáticas africanas torna-se uma peça central na compreensão do desenvolvimento desse conceito.

Demonstração do Teorema de Pitágoras por Paulus Gerdes

A demonstração escolhida para este estudo está presente no livro "Pitágoras Africano"¹, na sua versão publicada em 2011. Ao contrário de abordar historicamente a figura matemática de Pitágoras ou se ele teria aprendido o famoso teorema durante suas viagens pelo Egito, o livro, conforme expresso pelo autor, tem um propósito "didático-cultural". Seu objetivo é integrar conteúdos matemáticos no contexto cultural de uma sociedade, evitando a mera replicação do que é ensinado nos grandes centros matemáticos.

A abordagem de Paulus Gerdes, preocupado em ressignificar conceitos como o teorema de Pitágoras, atualmente reflete o conceito de "descolonização do currículo". Essa abordagem critica a rigidez das grades curriculares e busca

¹ A primeira edição de Pitágoras Africano foi publicada, em 1992, em Português e em Inglês, pelo Projeto de Investigação Etnomatemática da Universidade Pedagógica, Maputo, Moçambique (0911/FBM/92), tendo contado com o apoio financeiro da Agência Sueca para Cooperação com os Países em Vias de Desenvolvimento no âmbito da Investigação Científica.



evitar a simplificação de conceitos complexos, incorporando perspectivas culturais diversas no processo educacional.

No contexto do caráter conteudista e eurocêntrico, e da necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a descolonização do currículo aborda a relevância de incluir culturas historicamente consideradas negadas e silenciadas na formação de um currículo que atribua significado aos estudantes (Gomes, 2012).

No livro "Pitágoras Africano", Paulus Gerdes apresenta uma prova do teorema de Pitágoras que destaca como a matemática pode estar implicitamente inserida na cultura. Ele ilustra como resultados matemáticos universais podem se relacionar com elementos tradicionais, como os inúmeros ornamentos africanos que exibem diversas formas de simetria, especialmente a simetria rotacional de ordem quatro, como é evidenciado nos adornos decorativos de Gana (Figura 1).

Figura 1 – Adorno decorativo de Gana



Fonte: Gomes (2012).

O procedimento elaborado por Paulus Gerdes é o seguinte:

1. A partir de quatro circunferências, escolha quatro pontos correspondentes por rotação de 90 graus.
2. Una os quatro pontos conforme indicado e identifique os novos pontos na circunferência.
3. Ao unir os novos pontos, forme um quadrado inscrito.
4. Observe que, devido à simetria rotacional da figura original, é possível unir os pontos de outra maneira, resultando em uma nova figura. Todos os

quadriláteros formados são iguais, e suas transversais são perpendiculares, representando as diagonais do quadrado original.

A demonstração continua, apresentando a construção de quadrados congruentes e isósceles, aplicando casos de congruência de triângulos retângulos e de congruências de triângulos do Tipo 1 e Tipo 2. Paulus Gerdes reorganiza os quadriláteros para formar um quadrado maior com um buraco quadrado no centro. Esse "buraco" é, na verdade, um quadrado com um lado igual à diferença entre os lados do triângulo do Tipo 2. A disposição dos quadriláteros resulta em padrões geométricos rotacionais, semelhantes aos encontrados em estampas de tecidos do povo Akan em Gana, como ilustrado por Menezes (2005).

Figura 2 - Estampa de tecidos de Gana



Fonte: Menezes (2005).

A pesquisa busca não apenas desvendar as origens do teorema, mas também destacar a importância de reconhecer as influências matemáticas de civilizações africanas na construção do conhecimento matemático global. Buscamos, assim, ampliar a perspectiva histórica e promover uma compreensão mais abrangente e inclusiva do Teorema de Pitágoras, considerando o papel significativo que as tradições matemáticas africanas podem ter desempenhado em sua formulação e compreensão.

Descolonizando Saberes e a Perspectiva Africana

A Educação Básica e o Ensino Superior em Matemática são influenciados pelo processo de colonialidade do saber, fundamentando-se na visão europeia da ciência, que desconsidera os conhecimentos matemáticos de outros povos não europeus, como os povos africanos. Ao examinarmos os

processos históricos e culturais de transformação humana, percebemos a presença da matemática não apenas em fórmulas e teoremas, mas nos processos diários de comparação, quantificação, qualificação e ordenação, intrínsecos à natureza humana. Nesse sentido, é essencial compreender a matemática a partir de perspectivas culturais, indo além dos limites da matemática acadêmica convencional. A abordagem da Etnomatemática, considerada parte da história da matemática, oferece uma visão decolonial da prática matemática.

Etnomatemática refere-se à prática matemática de diferentes grupos culturais, como comunidades urbanas e rurais, grupos profissionais, crianças de determinada faixa etária, e sociedades indígenas, entre outros. Além de seu caráter antropológico, a Etnomatemática possui um inegável foco político, impregnado de ética e voltado para a recuperação da dignidade cultural humana (D'Ambrósio, 2013).

Na perspectiva teórica do pensador decolonial Mignolo (2017), a colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza, originada no processo de colonização europeia, deu origem à modernidade imposta pelo colonizador sobre os colonizados, negando-lhes humanidade e desvalorizando suas produções culturais. Essa dominação neocolonialista levou os povos subalternizados a assimilarem os valores do colonizador de forma intrínseca, resultando em um sistema de dominação produzido pelo eurocentrismo, apagando ou tomando para si todos os conhecimentos, cultura e história dos povos africanos e indígenas.

Em busca de romper com esse processo, Walter Mignolo fundou o Grupo Modernidade/Colonialidade (GMC) em 1998, propondo uma nova visão epistemológica a partir da perspectiva dos marginalizados. Este giro decolonial visa romper com a hegemonia do conhecimento único produzido pela Europa em detrimento da valorização, reconhecimento e reprodução dos conhecimentos de outros povos e culturas no campo educacional, visando assim uma educação antirracista e anticolonial.

Ainda conforme a explicação de Mignolo (2017), esse debate ganhou espaço no meio acadêmico latino-americano, proporcionando a grupos



subalternizados a oportunidade de se emanciparem e contestarem os saberes europeus hegemônicos. Os saberes ocidentais foram criticados por sua natureza eurocêntrica e colonial, revelando que as ciências têm sido funcionais à polarização do mundo e à manutenção das formas de dominação originadas no processo de colonização. Para superar esse processo de colonialidade, é relevante compreender a ciência sob a ótica da interculturalidade e dos estudos decoloniais.

Segundo Walsh (2009), a interculturalidade crítica surge como uma provocação epistemológica para a superação e compreensão de um mundo possível sensível a outros modos de ser e saber, essa abordagem visa combater diretamente as questões de desigualdade, exploração e dominação, questionando o padrão de racialização e as injustiças decorrentes do processo colonial. Ainda para a autora (2009), a interculturalidade crítica, que valoriza as formas de pensar de cada povo, é um fenômeno de resistência e luta direta contra a dominação, representando um passo importante para a descolonização.

Diante desse contexto, é essencial incorporar novas formas de pensar matematicamente nas Licenciaturas em Matemática, adotando uma educação intercultural crítica e subvertendo a lógica colonial do saber. Os estudos Etnomatemáticos, especialmente sobre a História da Matemática Africana, desempenham um papel fundamental nesse processo de desconstrução da colonialidade do ser, do saber e do poder, contribuindo para a diminuição da discriminação racial.

A valorização étnica, impulsionada pelos movimentos sociais negros, resultou na aprovação da Lei 10.639 em 2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio. Essa lei modificou o currículo da Educação Básica, impactando o ensino, a produção de livros didáticos e os cursos de licenciaturas no Brasil em que tiveram de incluir nos seus currículos a disciplina História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena, visando formar os professores para no trato pedagógico ensinar os conteúdos curriculares em alinhamento com os conteúdos da legislação 10.639/2003 (Brasil, 2003).



Ainda segundo às autoras Pinheiro e Rosa (2018) revelam que é possível uma abordagem transformadora que transcende os limites convencionais do ensino de matemática, elas discutem a incisiva desconstrução de perspectivas eurocêntricas que há muito tempo permeiam o ensino matemático e ressaltam a importância de uma visão crítica e contextualizada sobre como as tradições matemáticas africanas foram historicamente subestimadas, proporcionando um contraponto essencial às narrativas dominantes.

Segundo Benite *et al.* (2020) assim, é necessário propor aos cursos de Licenciatura em Matemática incorporam o debate sobre questões decoloniais, adotando uma educação intercultural crítica e utilizam a Etnomatemática, especialmente no que diz respeito à História da Matemática Africana. Além disso, é importante avaliar se as disciplinas oferecidas abrangem essas temáticas, se os docentes estão engajados nesse dever e se os estudantes participam ativamente desse diálogo, além de se posicionarem a favor da utilização de conceitos africanos em suas práticas no ensino básico.

A Lei Nº 10.639/2003 e a Inclusão da Perspectiva Africana no Currículo da Educação Básica

Dentre as legislações pertinentes, destaca-se a Lei 10.639/03 promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/1996, incluindo a regulamentação para os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto públicos quanto privados. Essa lei estabelece a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira em todo o currículo escolar. Posteriormente, a Lei 11.645/08, ampliou a LDB, abrangendo não apenas a História e Cultura Afro-Brasileira, mas também a História e Cultura Indígena nos currículos dessas instituições (Brasil, 2003) e (Brasil, 2008).

O Ministério da Educação do Brasil (2006, p. 24) enfatiza que o processo de formação docente deve abarcar essa temática, assegurando que mesmo áreas como ciências exatas e da natureza não se distanciem desse enfoque. Desse modo, presume-se que professores, especialmente os de matemática,



devam contemplar em suas aulas uma educação que envolva as relações étnico-raciais.

Ademais, o ensino de matemática tem o potencial de contribuir significativamente para a educação nas relações étnico-raciais. O olhar crítico matemático desempenha um papel importante nesse sentido. Ao analisar dados quantitativos relacionados à diáspora ou à realidade contemporânea da população negra, entre outras questões, a matemática proporciona uma compreensão dos dados que evidenciam as injustiças historicamente e culturalmente vivenciadas por essas comunidades. Além disso, na elaboração e análise de gráficos, tabelas, e na argumentação com o uso de inferências e relações lógicas, conclusões desse tipo são fundamentais para promover posturas e condições de equidade (Brasil, 2006).

O primeiro artigo da Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos do Ensino Fundamental e Médio, com uma justificativa para resgatar a contribuição do povo negro na formação da sociedade nacional. Embora a lei sugira que a temática seja preferencialmente abordada por professores de Artes, Literatura e História, isso não exclui a participação de professores de outras áreas (Brasil, 2003).

Pesquisas, como as de Lima (2007) e Pereira (2011), indicam que a responsabilidade pelo ensino recai principalmente sobre os professores dessas áreas, com poucos trabalhos acadêmicos de práticas pedagógicas de professores de matemática. Os artigos existentes, como o de Oliveira, Severino e Ferreira (2011), embasam-se legalmente e contribuem com Etnomatemática, História da Matemática e Pluralidade Cultural, mas suas contribuições matemáticas são modestas.

De acordo com Lima (2007), desigualdades sociais e raciais através de atividades estatísticas, enquanto Oliveira (2014) discute a escassez de material didáticos para introduzir a cultura africana nas aulas de matemática, apresentando atividades lúdicas e geométricas.



A proposta de Gerdes (2012) que destaca o uso de elementos historicamente constituídos no ensino de Matemática, é enfatizada como uma abordagem relevante.

A avaliação da legislação brasileira, representada pela Lei nº 10.639/2003, revela um marco relevante no reconhecimento e valorização da história e cultura africana no âmbito educacional. Essa legislação, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino desses temas nos currículos escolares, busca corrigir lacunas históricas e combater estereótipos persistentes. A legislação, portanto, é uma resposta significativa à necessidade de uma abordagem mais inclusiva e representativa no ensino (Brasil, 2003).

Na proposição de Fordes (2019) aborda a discussão sobre como a Lei nº 10.639/2003 pode ser aplicada para enriquecer o ensino de matemática destaca a importância de integrar perspectivas africanas nos conteúdos matemáticos. Através dessa abordagem, a matemática deixa de ser vista como uma disciplina isolada e se torna uma ferramenta para explorar e compreender contribuições africanas para o desenvolvimento global do conhecimento. A matemática, assim, torna-se um veículo para promover uma compreensão mais ampla e contextualizada das realizações culturais e científicas africanas, o autor apresenta cálculos algébricos presente no papiro auhmes para abordagem no de ensino de álgebra.

Segundo Gomes (2012), ao incorporar a perspectiva africana no ensino de matemática, a Lei 10.639/2003 não apenas cumpre seu propósito original de diversificar o currículo, mas também oferece uma oportunidade única de estimular o interesse dos estudantes por uma disciplina muitas vezes percebida como abstrata e distante de suas realidades. Além disso, essa abordagem contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, capazes de apreciar a riqueza cultural e científica do continente africano. Portanto, a legislação não apenas destaca a importância de revisitar narrativas históricas, mas também aponta para uma transformação mais profunda na forma como encaramos e ensinamos a matemática (Brasil, 2003).

Segundo Gomes (2012), a presente legislação acima citada, promove no contexto escolar, nas rotinas de aprendizagem de todas disciplinas escolares o



ensino da Educação das Relações Étnico- Raciais, visando a desconstrução do mito da democracia racial e o combate ao racismo em sala de aula.

Na perspectiva teórica de Asante (2014), a afrocentricidade nos currículos de matemática no ensino na educação básica contribui para mostrar contribuições das ciências matemáticas produzidas pelas matrizes africanas, fundamentais para o aprendizado dos alunos acerca da construção histórica e cultural da matemática dos povos africanos para humanidade.

Contribuições Prática para o Ensino de Matemática

Segundo Gerdes (2002) para enriquecer o ensino de matemática, é essencial incorporar a rica história da matemática africana por meio de atividades e abordagens pedagógicas inovadoras. Uma sugestão prática é a introdução de atividades que explorem sistemas de numeração utilizados por civilizações africanas antigas, como os egípcios ou babilônios. Os estudantes podem participar de exercícios práticos, criando representações visuais desses sistemas e comparando-os com o sistema decimal moderno. Essa abordagem não apenas oferece uma compreensão mais profunda da matemática, mas também promove a apreciação da diversidade cultural.

Podemos demonstrar o Teorema de Pitágoras pelo método de Gerdes (2002), apresentando uma versão diferenciada do que os alunos conhecem. Outra sugestão é incorporar problemas matemáticos contextualizados na realidade africana, como cálculos relacionados à construção de monumentos históricos ou à gestão agrícola, inspirados em práticas matemáticas de civilizações africanas. Isso não apenas torna os conceitos matemáticos mais tangíveis, mas também destaca a aplicação prática da matemática na resolução de problemas do mundo real.

Na aceção de Gerdes (2012) e Forde (2019) atestam que para integrar essas contribuições ao currículo escolar, pode-se desenvolver um módulo específico que aborde a história da matemática africana. Esse módulo pode ser incorporado em diferentes níveis de ensino, com atividades adaptadas à faixa etária dos estudantes. Além disso, o currículo pode incluir a leitura de textos que apresentem narrativas sobre matemáticos africanos proeminentes e suas



contribuições, proporcionando aos estudantes uma visão mais abrangente e equilibrada do desenvolvimento matemático global.

Quadro teórico-metodológico

A presente pesquisa foi dentro da abordagem qualitativa e nos objetivos da pesquisa exploratória sobre o tema proposto, em relação aos procedimentos a pesquisa enquadra-se na tipologia bibliográfica com associação com a pesquisa documental extraída de documentos legais educacionais tais como a Lei nº 10.639/2003, o PCN e a atual BNCC (Gil, 2019) e Araújo e Borba (2023).

Resultados e discussões

Verifica-se nos documentos analisados a construção da história, conhecimento e cultura na historiografia da educação brasileira e mundial de hegemonia eurocêntrica, masculina e brancocêntrica na explicação de Moreira e Silva (2011), o currículo reproduz a história, cultura e conhecimento de quem o produziu na pesquisa de Pereira e Jesus (2022) e Pinheiro e Rosa (2022) mostrou possibilidade didática, pedagógica e metodológica a partir da Lei nº 10.639/2003 de práticas pedagógicas curriculares decoloniais e antirracistas.

Constatou-se que a Lei nº 10.639/2003, que completou em 2023, 20 anos de implementação contribui para o ensino da História da Matemática Africana nos conteúdos de matemática, nas pesquisas de Pinheiro e Rosa (2022), mostra o ensino do conteúdo de Teorema de Pitágoras em alinhamento com a Lei nº 10.639/2003.

Verificou-se nas pesquisas de Pereira e Jesus (2022) no ensino de aritmética para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental a efetivação explícita da Lei nº10.639/2003 para Gomes (2007) e Moreira e Silva (2011) e Silva (2011),práticas pedagógicas curriculares decoloniais e antirracistas nas rotinas de aprendizagem são conquistas trazidas pela legislação nº 10.639/2003.

Na historiografia da educação mundial e brasileira, o currículo em todos os níveis e modalidade, representam os conhecimentos da história, conhecimento e cultura eurocêntrica e brancocêntrica, na explicação de Chimamanda (2019) e Kilomba (2019), o perigo está na formação de alunos



com conhecimentos apenas de que a história, conhecimento e cultura da humanidade é branca para Gomes (2007), o ensino da história da matemática africana contribui para valorização da educação e do currículo multicultural.

Constatou-se que nas bibliografias selecionadas para esta pesquisa sinaliram, pouca aplicação da Lei nº 10.639/2003 nos conteúdos escolares para explicar este resultado recorreremos aos aportes teóricos da pesquisa de Andrade (2023) apontando ausências de conteúdos de matrizes africanas nas aulas, na explicação de Mignolo (2017) tal realidade ainda se faz presente nos currículos escolares devido o histórico processo de colonização do saber eurocêntrico disseminado nos currículos em todos níveis e modalidades de educação no Brasil e na América Latina.

Considerações finais

O artigo destaca o sucesso em esclarecer o problema proposto, revelando a significativa contribuição da história da matemática africana para o desenvolvimento global da disciplina. A análise crítica das possíveis raízes africanas do Teorema de Pitágoras e a reflexão sobre "Descolonizando Saberes" ressaltam a urgência de reexaminar as narrativas educacionais convencionais. O alcance do objetivo da pesquisa, ao detalhar a Lei decolonial e antirracista nº 10.639/2003, evidencia sua importância como ferramenta para desconstruir estereótipos e promover equidade na educação.

As contribuições práticas propostas para o ensino de matemática, integrando a história da matemática africana, oferecem uma abordagem concreta para transformar as salas de aula. Ao explorar sistemas de numeração, resolver problemas contextualizados e destacar matemáticos africanos, os educadores têm a oportunidade não apenas de enriquecer o conteúdo matemático, mas também de promover uma compreensão mais profunda e culturalmente sensível da disciplina.

Entretanto, uma limitação identificada nesta pesquisa foi a escassez de produções científicas na literatura nacional sobre a história da matemática africana, ressaltando a predominância de uma tradição eurocêntrica em produções educacionais. Como sugestão para novas pesquisas, propõe-se



mapear os conteúdos curriculares matemáticos na educação básica com enfoque na origem africana, visando ampliar o conhecimento e a representatividade.

A importância da inclusão da história da matemática africana no ensino de matemática na educação básica vai além do enriquecimento curricular. Ela desafia paradigmas eurocêntricos, proporciona modelos diversos de pensamento matemático e cultiva uma apreciação mais profunda da diversidade cultural. Ao reconhecer e celebrar as contribuições africanas, não apenas preenchemos lacunas históricas, mas também capacitamos os estudantes a se tornarem cidadãos globais informados, conscientes da riqueza e complexidade do panorama matemático mundial.

Assim, a inclusão da história da matemática africana não é apenas uma necessidade educacional, mas um imperativo para construir um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo, reflexivo e enriquecedor. Este estudo oferece uma base sólida para futuras pesquisas e iniciativas educacionais que busquem ampliar a diversidade e representatividade na abordagem do ensino de matemática.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

ANDRADE, G.M. **Falta de conteúdos de matrizes africanas nos conteúdos curriculares na educação básica brasileira**. 2023. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

ARAÚJO, J. L.; BORBA, M. C. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023, Cap. 1, p. 23-49.

ASANTE, M. K. **Afrocentricidade: a teoria de mudança social**. São Paulo: Selo Negro, 2014.

BENITE, A.M.C. **Descolonização dos currículos de ciências**. Goiás: Nexo, 2020.



[BENITEZ, P.](#) et al. Centro de aprendizagem e desenvolvimento: estudo de caso interdisciplinar em aba. **Psicol. teor. prat. [online]**. vol. 22, n.1, p. 351-367. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v22n1p351-367>. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BOYER, C. B. **História da Matemática**. Tradução: Elza F. Gomide. São Paulo: Edgard Blucher, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Matemática**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD, 2004.

CHIMAMANDA, A.N. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática se ensina? In: **Revista Bolema**, v.3, n. 4, p. 24-36. Rio Claro, 2005.

D'AMBROSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. São Paulo: Papirus. 2013.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática – Elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DIOP, C.A. **O pensamento africana no século XX**. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

EVES, H. **Introdução a História da Matemática**. Tradução: Higino H. Domingues. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2004.

FORDE, G. H. A. Matrizes negro-africanas do cálculo algébrico: o conhecimento matemático presente no Papiro Ahmes. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 11, n. (Ed. Especial), p. 109–127.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GERDES, P. **Da Etnomatemática a arte-design e matrizes cíclicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GERDES, P. **Pitágoras africano: um estudo em cultura e educação matemática**. Maputo, Moçambique: Instituto Superior Pedagógico, 1992.



GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, N.L. **Indagações sobre o currículo**. Brasília, 2007.

LIMA, C. T. G. DE. Matemática e História e cultura afro-brasileira. **Secretaria da Educação do Paraná**, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/412-4.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: Episódios de racismo no cotidiano**. São Paulo: Cobogó, 2019.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Revista Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 123-151, 2016.

MENEZES, M. DOS. S. Etnogeometria: A geometria construída nos panos africanos. In: **GRAPHICA 2005 - Expressão Gráfica e Formação Humanística** - VI International Conference on Graphics Engineering for Arts and Design e XVII Simpósio Nacional de Geometria Descritiva e Desenho Técnico, 2005, Recife - PE.

MIGNOLO, W. Desafios coloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**. Paraná. v.1, n.1, p. 12-32, 2017.

MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNANGA, K. **Superando o racismo em sala de aula**. Brasília, 2005.

NOGUEIRA, M. *Gerais a dentro a fora: identidade e territorialidade entre Geraizeiros do Norte de Minas Gerais*. Brasília: Mil Folhas. 240 pp. (Coleção Mil Saberes).

OLIVEIRA, F. P. DE. **Inserindo a cultura africana nas aulas de Matemática: um estudo com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Betim (MG)**. 2014. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2014.

OLIVEIRA, C. C. DE; SEVERINO, A. A; FERREIRA, N. A. Etnomatemática e História da Matemática: possibilidades de implementação da Lei 10.639/03 na formação inicial em Pedagogia. **XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática**. Recife, 2011. Disponível em: https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/2154/1207. Acesso em: 11 jan. 2024.

PEREIRA, R. P. **O jogo africano mancala e o ensino de matemática em face da Lei 10.639/03**. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.



PEREIRA, C.L.; JESUS, J.A. **O ensino do jogo de mancala nas aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental**. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2022.

PINHEIRO, B.C.S.; ROSA, K. **Descolonizando saberes e a lei 10.639/2003 no ensino de ciências**. 2.ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2022.

RIBEIRO, D.; GAIA, R. S. P. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. **Linhas Críticas**, v. 27, n. 12, p. 112-125, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35968>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WALSH, C. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 42-55, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 11 jan. 2024.

Sobre os autores

Marinete Santana Wutke Welmer

marinete.santana@edu.ufes.br

Mestranda em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da CEUNES/UFES. Possui licenciatura em Matemática pela UFES, com especializações em Matemática, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho e Educação Especial e Inclusiva. Atuou como professora substituta de Matemática no IFES em 2020 e é servidora pública na Prefeitura Municipal de São Mateus desde 2001 em Designação Temporária.

Carlos Luís Pereira

clpereira@uneb.br

Professor com licenciatura plena em Educação Física, Pedagogia, Ciências Biológicas e Matemática. Possui mestrado e doutorado em Ensino de Ciências e Matemática. Atualmente, é pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica na UFES. Com vasta experiência no magistério em níveis de Educação Básica e Superior, atualmente é docente na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Campus X, com foco em Educação Física e Licenciatura Intercultural da Educação Escolar Indígena (LICEEI). Suas pesquisas abrangem temas como ensino-aprendizagem em Ciências e Matemática na Educação Básica, Metodologias Ativas, Interdisciplinaridade, Currículo decolonial, e Formação Inicial e Continuada de Professores de Ciências e Matemática.



Educação das Relações Étnico-Raciais no cotidiano de uma escola municipal em Macapá- AP¹

Education of Ethnic-Racial Relations in the daily life of a municipal school in Macapá - AP

Betel Pereira de Castro
Eugénia da Luz Silva Foster
Elivaldo Serrão Custódio

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar as relações inter-raciais que se dão entre professor/alunos e alunos/alunos no contexto escolar focalizando o processo de discriminação racial e de superação do racismo, mediado pelo Projeto Político-Pedagógico - PPP, considerando a realidade de uma escola em Macapá, estado do Amapá. A importância de entendermos de que forma o racismo age nas escolas é essencial, porque a partir dessa compreensão poderemos combatê-lo com eficácia, no sentido de promover uma nova visão em relação à população negra, na escola, e em outros espaços da sociedade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa por meio de estudo de caso. Os dados coletados foram realizados a partir de observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental. E como fator de interpretação das entrevistas, utilizou-se a análise do discurso. Os resultados apontaram para a existência de discriminação racial. Contudo, constataram-se algumas pistas positivas relevantes no processo antirracista, por meio do projeto “Consciência negra: valorizando nossas raízes”, a representação de figuras negras em alguns cartazes da escola pesquisada, e outros mecanismos de mudanças.

Palavras-chave: Relações Inter-raciais; Escola; Racismo; Educação Antirracista; Macapá.

Abstract: This article aims to analyze the interracial relationships that occur between teacher/students and students/students in the school context, focusing on the process of racial discrimination and overcoming racism, mediated by the Political-Pedagogical Project - PPP, considering the reality from a school in Macapá, state of Amapá. The importance of understanding how racism operates in schools is essential, because from this understanding we can combat it effectively, in order to promote a new vision in relation to the black population, at school, and in other spaces of society. This is qualitative research through a case study. The data collected were based on participant observation, semi-structured interviews and document analysis. And as a factor for interpreting the interviews, discourse analysis was used. The results pointed to the existence of racial discrimination. However, some relevant positive clues were found in the anti-racist process, through the project “Black Consciousness: valuing our roots”, the representation of black figures in some posters at the researched school, and other mechanisms of change.

Keywords: Interracial Relations; School; Racism; Anti-Racist Education; Macapá.

Introdução

¹ O artigo em questão é uma versão atualizada do Trabalho de Conclusão do Curso apresentado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).



A importância de entendermos de que forma o racismo age nas escolas é essencial, porque a partir dessa compreensão poderemos combatê-lo com eficácia, no sentido de promover uma nova visão em relação à população negra, na escola, e em outros espaços.

O estudo em questão é fruto de uma pesquisa realizada em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental na cidade de Macapá/AP, no âmbito de um trabalho de conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), por se tratar de um contexto que expressa a diversidade de raças, culturas, costumes, valores e formas de ver o mundo, na região amazônica. Nessa perspectiva, a pesquisa se encaminhou para a investigação das relações inter-raciais no âmbito escolar, e justifica-se pelo fato de não somente tentar identificar, e compreender, ainda que de modo parcial, as formas como o racismo se reproduz nas escolas no campo das relações interpessoais, mas principalmente, visando evidenciar os possíveis processos indicadores de mudança, para a construção de uma pedagogia antirracista.

A partir dessas considerações, e da busca em construir uma escola mais inclusiva racialmente, no bojo das determinações da Lei Federal 10.639/2003² e 11.645/2008³, bem como da Lei Estadual 1.196/2008⁴, e dos movimentos de superação do racismo, é que surgiu o seguinte problema: como se caracterizam as relações inter-raciais, entre professores e alunos, alunos e alunos, considerando a realidade de uma escola em Macapá?

Desse modo, levando em conta a existência de uma legislação nacional e estadual que visam combater o racismo e promover relações raciais e étnicas mais respeitadas das diferenças, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar as relações inter-raciais que se dão entre professor/alunos e alunos/alunos no contexto escolar, focalizando o processo de discriminação

² Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

³ Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

⁴ Institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Básica e dá outras providências.



racial e de superação do racismo presente nas relações entre os sujeitos, mediado pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola pesquisada.

Caminho metodológico da pesquisa

Para a realização desta pesquisa é importante enfatizar que além da pesquisa bibliográfica - como fase inicial do trabalho, no sentido de buscar as fontes necessárias à fundamentação do tema pesquisado e, mais especificamente, ao detalhamento do problema de pesquisa - foi realizada uma observação *in loco*, por ser uma etapa indispensável em qualquer investigação.

Assim, ressalta-se que a referida pesquisa configurou-se como estudo de caso, tendo em conta “a oportunidade para lançar luz empírica sobre conceitos e princípios teóricos” (Yin, 2015, p. 44), em uma abordagem qualitativa, que “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dado e o pesquisador como seu principal instrumento” (Lüdke; André, 2018, p. 11).

Como instrumentos para obtenção dos dados, foram utilizados a observação participante, o objetivo é captar as especificidades das relações inter-raciais entre alunos e e professores e alunos mediadas ou não por conflitos e atitudes racistas ou de respeito, estabelecidas no cotidiano do espaço escolar, a análise documental para discorrer sobre o PPP da escola, que de acordo com André e Lüdke (2018, p. 45) os documentos “compõem, nesse caso — uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador [...]”.

Além disso, buscou-se por meio das entrevistas semiestruturadas, a qual “é uma técnica privilegiada de comunicação” (Minayo, 2009, p. 76), com a professora da turma do 5º ano e a coordenadora da escola, extrair informações que permeiam o caráter interativo dos sujeitos pesquisados, tendo em vista entender como percebem a questão racial entre os alunos e alunos e alunos e professores naquele espaço educacional.

E como fator de interpretação das entrevistas, utilizou-se a análise do discurso, que “tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não verbais [...]” (Caregnato; Mutti, 2006, p. 680).



Assim sendo, tratar a questão racial a partir desses pressupostos é buscar compreender os vários aspectos ideológicos e discursivos da interação que se promove, assim como a manipulação estatística do fato científico, de modo que isso permite evidenciar as relações do fenômeno, em suas ocorrências e significados.

Relações inter-raciais no cotidiano escolar

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) são políticas de ações afirmativas que buscam sanar as lacunas do estudo da questão racial evidenciando a cultura e história africana e afro-brasileira, bem como a questão indígena incluída posteriormente nas referidas diretrizes. Cabe ao Estado promover e incentivar essas ações, oferecendo cursos de capacitação e conscientização aos professores e demais atores educacionais, tendo em vista, ainda, não somente conhecer a história e a cultura, bem como a desconstrução “do mito da democracia racial na sociedade brasileira [...]” (Brasil, 2013, p. 499). Assim sendo, o papel principal das DCNERER é a promoção da

Educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (Brasil, 2013, p. 512).

Nessa perspectiva, o processo de implementação dessas ações afirmativas, busca quebrar um padrão hegemônico que subsiste desde o início do sistema de educação do Brasil, cujos currículos não alcançaram as crianças e os jovens negros, e ainda invisibiliza a cultura negra nos livros didáticos, nos debates sobre educação e nos cursos de formação inicial de professores.

Entende-se, dessa forma, que a proposta central das DCNERER como forma de enfrentamento à prática racista é trazer à tona a questão da educação das relações raciais, nos debates, nos currículos escolares, e nos cursos de formação inicial de professores, para que possam ter base teórica e empírica como futuros educadores na atuação em sala de aula e fora dela.



É nessa direção, que a Educação para as Relações Étnico-Raciais contribui para a ressignificação histórica, social, política, e cultural reconstruindo identidades subalternizadas, e produzindo conhecimentos e reflexões que ampliam a visão sobre os processos que formaram o pensamento racial brasileiro.

Observa-se nesse aspecto, assim como no restante do Brasil, que na Amazônia amapaense, a questão racial e seus desdobramentos tensionam as relações interpessoais, que se dão nesse espaço, uma vez que esses processos perpassam os modos de vida, os saberes, as religiosidades, as culturas, entre outros aspectos, configurando-se em entraves que, muitas vezes, impossibilitam o desenvolvimento social do negro.

Entretanto, nesse cenário, a Lei Estadual 1.196/2008, cuja instituição é resultado das Leis Federais 10.639/2003, e 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Básica, tem contribuído na luta contra os processos que historicamente desvalorizam certos grupos humanos, e entre estes, o negro.

A instituição escolar, nesse sentido, tem o papel imprescindível na construção de relações igualitárias, pois, participa diretamente na formação de atitudes e valores essenciais à formação da cidadania dos educandos. Nesse sentido, é preciso combater aspectos discriminatórios que abrangem as relações inter-raciais ao longo do tempo e em diversos espaços.

Ressalta-se, que um dos fatores que servem para reforçar a manutenção do preconceito é o fato de que muitos professores têm dificuldades de compreender que no ambiente escolar, também existem problemas étnico-raciais, e sem essa compreensão, torna-se, de certo modo, inviável para alguns educadores, o combate a esses processos.

O espaço escolar é um aliado da educação para o reconhecimento e valorização das diferentes culturas e etnias que compõem a nossa nação. Contudo, sabe-se, que a convivência escolar, é marcada por diferenças, tanto sociais quanto culturais, que influenciam no comportamento dos sujeitos e, o não reconhecimento dessas diferenças constitui um entrave para a construção



positiva da identidade afro-brasileira do aluno. Munanga (2008) aponta, nessa direção, que:

O processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal de branqueamento. Ideal esse perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar aos efeitos da discriminação racial [...] (Munanga, 2008, p. 95).

O essencial, nesse caso, é que haja uma reconstrução da identidade negra, no sentido de rever os conceitos, as atitudes, as características negativas atribuídas aos grupos étnico-raciais, e valorizar as diferenças, como forma de eliminar estigmas, e “a escola pode ser um importante mecanismo de mudança nesse cenário posto [...]” (Corenza, 2018, p. 67).

Para tanto, a instituição escolar necessita estar preparada para lidar com a diversidade que compõe o contexto educacional, e, para isso, de acordo com Gomes (2012; 2021), é preciso não somente descolonizar⁵ as mentes, mas também, os currículos escolares, para assim, avançar no processo de combate ao racismo e práticas discriminatórias de qualquer tipo. É na escola, um dos primeiros espaços de vivência, que as tensões sócio-raciais se estabelecem nas relações entre alunos brancos e negros. Sobre esse ponto, Santos (2011) alerta que:

[...] se a escola não está preparada para formar para a diversidade étnico-racial, e para as questões que lhes são subjacentes, outras instituições geralmente assumem esse papel e podem adotar concepções positivas ou negativas sobre o racismo [...] (Santos, 2011, p. 199).

Assim, na escola, a mudança poderá ocorrer de forma consistente, considerando a articulação entre educação e identidade afro-brasileira, cujo processo, reeduca o olhar pedagógico sobre o negro, de modo a torná-lo protagonista de sua história, e não apenas mero espectador.

⁵ Gomes (2021, p. 438) acena que descolonizar as mentes “consiste [...] na desconstrução da lógica racista presente na nossa socialização e nos processos formativos construídos na vida privada e pública”.

Elementos intra-escolares: construindo processos positivos de mudanças

O processo da discriminação racial está presente no cotidiano escolar, seja de modo explícito ou oculto. E em relação a esta pesquisa, esses elementos discriminatórios eram predominantes no período da investigação. O que nos remete saber, como a diversidade étnico-racial está sendo trabalhada, se está sendo discutida em sala de aula, e de que forma os sujeitos negros estão sendo representados na educação, considerando que é preciso que o ato de educar vá além de livros tradicionais que refletem a história do grupo negro em heróis e datas comemorativas.

Nesse sentido, principalmente em função das leis federais e da estadual, que institui o ensino de história sobre a cultura africana e afro-brasileira, pode-se observar atualmente, movimentos que buscam combater processos discriminatórios na educação escolar amazônica. Um desses processos, dizem respeito a estudos como o de Reis, Foster e Custódio (2017) cuja investigação, aponta para a compreensão de professores sobre o uso das mídias na educação como poderosos recursos na efetivação das leis supracitadas.

Estudos como o de Coutinho e Custódio (2020) mostram, também, que o trabalho sobre a questão racial no contexto escolar, mesmo que de forma ínfima vem ganhando espaço nos últimos anos, como por exemplo, o fato de alguns professores, de uma escola de Nível Médio de Macapá/AP, abordarem a temática racial, com mais frequência, em suas respectivas disciplinas de ensino (Língua Portuguesa, Arte e História).

É certo de que esse processo precisa avançar muito, porém, é perceptível, que em algumas instituições escolares da Amazônia amapaense, a discussão e o cumprimento das determinações legais vêm sendo executadas. Gomes (2012) adverte, nesse contexto, que:

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros [...] (Gomes, 2012, p. 100).



É essencial, portanto, que os profissionais busquem orientações de como desenvolver trabalhos relacionados a questões étnico-raciais, respeitando as especificidades de seus alunos, tendo em vista que:

Uma educação voltada para a produção do conhecimento, assim como para formação de atitudes, posturas e valores, que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais [...] (Gomes, 2012, p. 22).

Tratar a questão étnico-racial no espaço escolar é lidar com desafios, e, nesse sentido, “é necessário [...] saber lidar com as questões que atravessam as relações raciais vivenciadas nas escolas de educação básica” (Corenza, 2018, p. 19). Salienta-se, assim, que a linguagem verbal e não verbal é uma poderosa arma, tanto para a perpetuação do racismo no cotidiano escolar, quanto para suscitar reflexões e mudanças a esse respeito. Desta feita, “faz-se necessário [...] evitar que estigmatização negativa de um grupo em detrimento do outro se confunda com uma realidade ‘natural’” (Silva, 2019, p. 29).

Contudo, nesse universo de simbolismos sobre a questão racial e seus desdobramentos, como fazer para superar o racismo na escola, diante de uma vastidão de percalços que norteiam pensamentos racistas construídos ideologicamente com a finalidade e excluir socialmente, grupos étnico-raciais negros e indígenas? A esse respeito, Foster (2004) sugere:

É hora do Brasil se abrir mais para a discussão do problema contrapondo com a recusa da sociedade em discutir o racismo que está na base desse processo, sob o argumento de que não existe racismo no Brasil, ou então reconhecendo o problema, mas considerando como ‘racismo cordial’ (Foster, 2004, p. 80).

Por meio de discussões, ações, e o reconhecimento do Brasil como país que discrimina no silêncio das relações inter-raciais nos diversos espaços da sociedade, torna-se um passo muito importante no caminho de combate aos processos discriminatórios e práticas racistas. Ao passo que a valorização das identidades negras e indígenas no contexto escolar por meio da cultura, do aspecto físico, da oralidade, da música, dos costumes estudados de forma positiva nos livros didáticos, nas práticas pedagógicas tornar-se-ia um avanço para a desconstrução da imagem negativa desses grupos.



Resultados e discussão

Algumas análises sobre as relações inter-raciais no cotidiano de uma escola

No percurso de compreender os vários aspectos ideológicos e discursivos da interação que se promove no âmbito educacional, recortou-se a realidade de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental (Escola Ensino Fundamental Aracy Nascimento), na cidade de Macapá/AP, e outros espaços da escola, tendo duração de 30 (trinta) dias, no ano de 2019.

Os sujeitos da referida pesquisa, trata-se de alunos (observação participante), além da professora e coordenadora da escola, as quais participaram da entrevista. A sala de aula, a qual foi realizada a pesquisa, era composta por 27 (vinte e sete) alunos do 5º (quinto) ano, com a faixa etária entre 09 (nove) e 15 (quinze) anos, sendo a maioria classificados pela professora da turma como pardos, e os demais brancos, negros, e descendentes de índios.

Segundo o PPP da escola, grande parte dos alunos são filhos de pais separados, havendo uma ausência quase absoluta do pai, e esse fator reflete de maneira negativa provocando uma instabilidade afetiva, emocional, e comportamental que acaba por trazer consequências graves no desenvolvimento escolar do aluno.

No decorrer da coleta de dados, foi possível observar que nesse espaço, foram apresentados cartazes nas portas de algumas salas (biblioteca, UCA⁶ Educação Especial etc.) com poucas figuras de crianças negras.

Figura 1 : Imagens de cartazes fixados no interior da escola pesquisada



⁶ Programa do município: “Um computador por aluno”.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

Contudo, vê a figura negra sendo representada mesmo que de maneira insuficiente, é um indício de mudança nessa escola, pois, dessa forma a criança pode se reconhecer naquela figura, e sentir que sua identidade está sendo valorizada, pois, “sem construir sua identidade ‘racial’ ou étnica, [...] o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade [...] em pé de igualdade [...]” (Munanga, 2015, p. 25).

Percepções sobre as relações raciais professor/aluno, a negação da identidade e a discriminação racial entre alunos

A sala de aula é o espaço da escola onde ocupa uma posição fundamental, e a compreensão sobre o mesmo pode revelar significativos elementos da rotina escolar. Assim, dentre um dos momentos de observação na sala de aula, destaca-se uma das aulas de português, cujo tema era sobre leitura.

A professora trouxe alguns livros de fábulas infantis e pediu para que cada um escolhesse o livro que mais chamasse a atenção para dar início às leituras. Todos começaram a ler ao mesmo tempo, de repente um aluno⁷ fala em voz audível: “esse macaco se parece com uma pessoa”. Sobre esse aspecto, Cavalleiro (2006, p. 97), adverte que na escola, “as crianças estão tendo infinitas possibilidades para a interiorização de comportamentos e atitudes preconceituosas e discriminatórias contra os negros”.

Nessa direção, Munanga (2015, p. 25), questiona o seguinte: “de que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro?”, e Gomes (2001) continua alertando que: “a escola não poderia lançar um olhar sobre a beleza estética negra, das artes, da religião, da música e a estreita relação entre a tradição africana e o cuidado com a natureza e com o meio ambiente?” (Gomes, 2001, p. 94).

Ressalta-se, nesse aspecto, que o negro poderá ser visto sob uma nova ótica. Poderá ter sua história descrita, não como população escrava e inferior,

⁷ Aluno branco.



mas como um povo de luta, de inconformismo com as desigualdades raciais, e que também possui características positivas.

Para Silva (2001, p. 73), “as pessoas precisam ser convidadas a refletir sobre sua própria identidade racial e sua interação com o mundo a partir dela”, uma vez que muitos educadores não reconhecem os efeitos negativos que o racismo pode provocar nos alunos vitimados por esse ato. Isso se deve ao fato de estarem utilizando uma metodologia que camufla as múltiplas faces do racismo, impedindo um olhar crítico dos seus alunos, sobre essa questão.

Convém destacar a fala de Gomes (2001, p. 83), quando questiona sobre “o tratamento que a escola tem dado à história e à cultura de tradição africana”, ou seja, será que a escola utiliza práticas pedagógicas que valorizem a cultura negra? Ou será que a escola prima na manutenção da supremacia branca?

“A construção da cultura brasileira”, foi tema de uma das aulas de História. A professora escreveu no quadro, um texto sobre a influência da cultura africana no Brasil. Durante a explicação do texto, afirmou aos alunos, que os negros foram trazidos ao Brasil para serem explorados, escravizados, e que isso não era certo. Explicou também que somente depois de muito tempo é que os negros foram libertados, por meio da Lei Áurea.

Destacou que, por causa da escravização do negro, muitas pessoas acham até hoje, que o negro tem que viver como subalterno e/ou inferior. Ressaltou: “e se fosse o contrário, se fosse os brancos, como seria? A gente também ia passar por isso! Por isso a gente tem que fazer o quê? Guardar as nossas raças, seja branco, seja índio, seja negro”.

Diante desse relato, foi possível observar que apesar de parecer não ter um preparo mais adequado para tratar as questões raciais, a professora mostrou de forma breve um pouco da situação de descaso que o negro enfrenta ao longo dos anos.

Além disso, fez uma comparação pertinente a situação exposta, deixando de certa maneira para os alunos uma pequena reflexão acerca da vivência do negro e do branco. E em relação ao racismo e a discriminação



racial, embora de maneira incipiente, na explicação da professora, foi possível notar que esses elementos não foram deixados de lado.

Sobre as literaturas infantis, percebemos a ausência de material que abordasse a questão racial, que tivesse o garoto ou a menina negra na capa, como protagonista da história, ou como alguém importante e valorizado. Livros de historinhas como o da “Branca de Neve”; “A Pequena Sereia”; “Pinóquio” etc. faziam parte do repertório utilizado pela professora como incentivo à leitura.

Figura 2: Imagens das literaturas utilizadas pela professora da turma pesquisada



Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

Diante dessas constatações, nota-se a necessidade de rever os conteúdos, imagens, e sentidos que são passados pelos materiais de apoio pedagógico, os quais expressam em uma linguagem própria, seja visual ou escrita, e que muitas vezes, são os únicos materiais utilizados pelos professores. Nesse compasso, Souza (2001), pontua que essas literaturas devem “[...] oferecer ao leitor re(a)presentações positivas do negro, [...] possibilitando ao branco uma reeducação quanto à visão estereotipada do negro, e a [...] elevação da autoestima e resgate de sua cultura” (Souza, 2001, p. 211).

A utilização de recursos pedagógicos dessa natureza enaltece a imagem do grupo branco com referências positivas em detrimento do grupo negro. É, também, um dos fatores que favorecem a internalização de ideias preconceituosas e atitudes discriminatórias contra alunos negros, repercutindo sobre a vida social, podendo ser um entrave ao seu desenvolvimento escolar, pessoal e social.

As entrevistadas

A partir de agora o que se pretende é saber como os educadores lidam com as questões étnico-raciais em sala de aula e na escola de modo geral, e quais as percepções e atitudes diante de conflitos raciais no cotidiano escolar. Assim sendo, traçou-se um breve perfil dos sujeitos da pesquisa, para melhor entendimento sobre a questão racial do ponto de vista de cada interlocutor.

Quadro 1 - Caracterização dos entrevistados

Entrevistadas	Cor/Raça ⁸	Formação	Tempo de serviço
Coordenadora	Branca	Licenciatura em Pedagogia	3 (três) anos em escola particular
Professora	Branca	Curso Técnico em Turismo	8 (oito) anos na docência

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

As entrevistadas⁹, no momento da pesquisa, trabalhavam há pouco tempo na escola. Em relação à formação da coordenadora, esta, não possuía habilitação para o Magistério, entretanto, formou-se no Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) no ano de 1994, e durante o curso na UNIFAP, a entrevistada informou que não foi abordada a temática étnico-racial. Esta, exerceu a docência durante 3 (três) anos, em escola particular, além disso, fez especialização voltada para a Lei 10.639/2003.

No que se refere à professora, esta, possui habilitação para o Magistério, e é formada em Curso Técnico de Turismo. Contudo, estava cursando, no momento desta pesquisa, o Curso de Licenciatura em Pedagogia (PARFOR – Plataforma Freire) pela Universidade do Estado do Amapá

⁸ As interlocutoras, se autodeclararam brancas, no momento da entrevista.

⁹ As entrevistas foram realizadas na própria escola com horário combinado. Entretanto, tivemos muita dificuldade em realizá-las, pois alegavam (coordenadora e professora) sempre, falta de tempo, muitos compromissos etc. Além disso, apresentava nas falas, certo receio em atender-nos, sempre que informávamos a respeito do conteúdo e/ou assunto das entrevistas.

(UEAP), e tinha atuado até a ocasião da entrevista, como docente durante 8 (oito) anos.

Assim, buscou-se identificar através das entrevistas como a escola aborda a questão racial em sala de aula e fora dela. E como temas pertinentes ao nosso trabalho foram desenvolvidas algumas questões sobre: formação continuada; currículo; conflitos étnico-raciais, identidade negra etc.

Desse modo, quando questionadas sobre a existência da discriminação racial e racismo na escola, as entrevistadas foram enfáticas ao dizer que:

A gente manda prender! (Sorria em tom de brincadeira). Não, não! Eu nunca soube de nenhum caso aqui na escola, mas se vier a acontecer, a gente conversa com os envolvidos na questão para que eles peçam desculpas um ao outro e se não resolver a gente manda chamar os pais, mas primeiro a gente conversa, inclusive porque o professor deve ter essa orientação (Coordenadora Pedagógica).

Não há racismo aqui na sala, dificilmente acontece e quando acontece, a gente avisa os pais para comparecerem pra que a gente possa colocar a questão, pra que agente possa analisar e refletir e conversar com seus filhos, ou seja, são, através de conversas informais sobre os valores, normas coletivas e depois é repassada a situação para a coordenação (Professora).

Questionadas sobre o tratamento dado à questão racial no contexto escolar, obteve-se o seguinte:

Tem que trabalhar essa diversidade... A Lei¹⁰ que foi implantada deve ser trabalhada dentro da matriz, não só em assuntos pontuais no dia da raça... da diversidade... Mas sim durante todo ano letivo (Coordenadora Pedagógica).

É tratada através de projetos e planejamentos visando os conteúdos programáticos. Além disso, geralmente eu peço pra que eles vão para a biblioteca fazer pesquisa sobre o tema né, depois são feitas referências sobre o que foi pesquisado e também trabalhamos a questão do projeto, como será feito o projeto na escola, através da questão cultural, a escola pede para que possamos trabalhar pelo menos três meses antes de iniciar o projeto, seja através de livros né, debates e pesquisas (Professora).

¹⁰ A entrevistada refere-se à Lei n.10.639/2003.



Em relação ao currículo e a contribuição das culturas africanas representadas no livro didático, e como são mostradas as diferenças entre grupos étnicos, e culturas raciais:

Essa parte eu vou ficar devendo pra vocês, mesmo porque eu não participei da escolha do livro... Mas, muitos livros já vêm [...] eu não fui procurar os livros que eles estão adotando e estão entregando agora para os pais... mesmo porque, custou um pouquinho a chegar, mas eu acredito que muitos já vêm adaptados com a questão do meio ambiente, a questão étnico-racial e os 9 (nove) anos. Eu vou ficar devendo, é até um alerta que eu vou lá verificar tudo direitinho, mas específico, específico ainda não tem não, é trabalhado dentro da história. Até mesmo assim... como esse trabalho tá muito forte...até mesmo os próprios afros (esboçou um leve sorriso), eles não deixam os livros didáticos como eram antes, eles estão tentando mudar a forma como era antes, o negro como era visto antes (Coordenadora Pedagógica).

Discriminação na escola no geral sempre acontece né, algum aluno chama para outro né, algumas coisas de uma forma negativa que o outro tem como ofensa, mas dentro da sala mesmo não, dessa forma, não acontece, eu procuro trabalhar essas diferenças na própria sala de aula, através de conteúdos e atividades praticas com a utilização de recursos didáticos pedagógico (Professora).

Quanto à formação do professor sobre as questões raciais, e se esta é considerada assunto para a escola, enfatizou-se que:

Apesar de a escola oferecer cursos nessa temática, nós até... Nós tivemos aqui um trabalho dentro do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), encaminhado pelo MEC (Ministério da Educação) então, lá vão ser contemplados os cursos, os professores já se inscreveram, e muitos se inscreveram nessa temática para a Pós-Graduação (Coordenadora Pedagógica).

Sim, mas ainda não é muito explorado durante o ano, somente com eventos e projetos de acordo com as datas comemorativas, porque devido o livro didático vir da secretaria eles colocam alguns tópicos a serem desenvolvidos, mas não tem assim uma generalidade né, então a gente pode desenvolver isso (referindo-se às questões raciais), mas não é com muita frequência. (Professora).

Diante do que foi apresentado, faz-se necessário algumas reflexões para melhor entendimento das questões étnico-raciais no contexto escolar. Convém salientar, primeiramente, que as entrevistadas têm ciência de que é preciso



trabalhar as questões raciais na escola, e isso é um ponto importante, considerando que muitos educadores ainda não possuem essa compreensão, além disso, conhecem a Lei 10.639/2003, e o que ela representa, legalmente falando. Contudo, o maior mérito não está em obedecer a Lei, mas como a temática sobre a população negra (em especial) vem sendo ensinada e apresentada na escola.

Nessa ótica, observamos que a temática racial era trabalhada de forma fragmentada, o livro didático foi o único material utilizado, não houve debates e nem pesquisa externas durante o período investigado, o que demonstra contradições entre o que dizem, e o que se pratica em sala de aula.

Para Silva, (2001, p. 66), “o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar”. Contrariamente, a postura do educador necessita ser pautada em uma educação antirracista, que propicie um ensino que respeite as diferenças, e, igual desenvolvimento intelectual para os alunos que dele se apropriem.

No que tange às práticas de ensino e aprendizagem sobre a cultura negra na escola, percebeu-se a abordagem apenas na disciplina de história, de maneira superficial e de forma isolada. Ademais, não foram presenciadas discussões e/ou debates em torno da contribuição da cultura africana no currículo escolar. Gomes (2005) adverte, nesse aspecto, que é importante e necessário que a prática pedagógica leve em consideração “a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crença etc., presentes no espaço escolar, e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa” (Gomes, 2005, p. 87).

Sobre a formação de professores e o modo como enxergam a questão étnico-racial, é importante destacar o interesse de alguns educadores pela temática racial, embora de maneira tímida, pode-se perceber um avanço nesse aspecto. A afirmação de que na escola é desenvolvido projeto¹¹ que trata da questão racial e a inexistência de racismo no ambiente escolar foi recorrente

¹¹ Apesar de não ser o único caminho em relação ao que se pretende alcançar em termos de combate ao preconceito e a discriminação racial dos sujeitos escolares, é relevante ressaltar que o projeto, tem papel significante na valorização da identidade negra.



por parte das entrevistadas. Contudo, foi possível perceber conflitos étnico-raciais entre alunos.

Nessa perspectiva, notou-se que a atitude das educadoras ao negar perceber a discriminação racial entre alunos, relaciona-se à operacionalização do “mito da democracia racial, que dificulta a percepção do fenômeno do racismo” (Santos, 2005, p. 118), contribuindo, dessa forma, para a permanência de manifestações racistas.

Quando se trata de discutir sobre a existência de discriminação racial e racismo na escola, e a linguagem usada no cotidiano escolar como elemento influenciador nas questões de racismo e discriminação, a questão cultural é colocada como destaque no trato à diversidade étnico-racial.

É interessante notar, que “a cultura serve como referência para nos orientar. É um instrumento muito importante e necessário para que possamos responder à pergunta ‘Quem sou eu?’” (Romão, 2001, p. 173). No entanto, a autora destaca, também, que “devem-se considerar não só os aspectos [...] culturais, mas as oportunidades de expressão, [...] que pressupõe a não-imposição (sic) da negação da identidade” (Romão, 2001, p. 173).

Assim, nota-se que a formação da maioria dos professores parece estar baseada em uma visão homogênea e linear, sem o necessário reconhecimento da diversidade e da diferença e, por conseguinte, não possuem a capacidade de análise para transformar a sua prática de forma consistente frente aos conflitos étnico-raciais. Muitas vezes, esses conflitos são interpretados pela professora como indisciplina, e não como algo relacionado ao racismo ou a discriminação racial. Para Cavalleiro (2006, p. 79), “a dificuldade de lidar com o problema étnico parece dar [à professora] a ilusão de que ignorar é a melhor saída”.

É preciso, portanto, uma formação de professores que busque considerar e “introduzir a questão racial nos currículos [...] uma estrutura curricular distinta da dominante e uma mentalidade diferente por parte de docentes [...]” (Ferreira, 2018, p. 67). Ademais, uma formação que não omita as histórias do povo negro “[dos] livros, [dos] currículos, e [da] própria formação inicial de professores” (Corenza, 2018, p. 62).



Quando se trata de romper com estereótipos que buscam inferiorizar a cultura dos povos negros, o projeto “Consciência Negra”, o qual as entrevistadas se referem frequentemente, visa contribuir para a valorização da imagem do negro na sociedade, e serve também para o fortalecimento de identidades. Por conseguinte, segundo Brasil (2004, p. 20) “a valorização da oralidade [...] da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, [...] é uma das formas de combate ao racismo e a discriminação racial”.

Logo, esse trabalho desenvolvido na escola amapaense em questão, é de suma importância para uma pedagogia que vise uma educação antirracista, no contexto amazônico. No entanto, vale lembrar que todos da comunidade escolar necessitam ter consciência de que para trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial “é importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país” (Brasil, 2004, p.15).

Assim, faz-se necessário repensar essas práticas visando um maior alcance no combate aos processos discriminatórios implícitos e explícitos nas relações do cotidiano escolar.

O Projeto “Consciência Negra”

O projeto “Consciência Negra: valorizando nossas raízes” (na imagem abaixo), desenvolvido pelos próprios professores, coordenadores, alunos e comunidade em geral têm como público-alvo, alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e como principal objetivo: implementar a História da Cultura Afro-brasileira e Africana, conscientizando alunos e professores da necessidade de se incorporar ao currículo escolar, difundindo a educação na diversidade étnico-racial.

Figura 3: Imagem do projeto



Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

Dentre as atividades que o projeto realizou e ainda pretendia realizar a época desta pesquisa, estão: palestras (com abordagem na Lei 10.639/2003); danças (como hip-hop, marabaixo¹² samba, capoeira etc.); desfiles (com escolha da mais bela estudante negra); leitura de contos, poemas, e poesias africanas; confecção de cartazes, enfatizando o vocabulário e expressões que a população negra mais utiliza, bem como músicas afro-brasileiras.

Contudo, a despeito de observamos o não desenvolvimento de uma ação pedagógica antirracista mais específica no combate às ideologias racistas que tensionam as relações interpessoais naquele espaço, é relevante destacar, que com a perspectiva de construção positiva da imagem do negro africano e afro-brasileiro, através do referido projeto, a escola deu um passo importante no fortalecimento e na valorização da identidade negra, rompendo, assim, com processos históricos que inferiorizaram grupos étnico-raciais negros e indígenas.

A questão racial no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola

O PPP é um documento de instrumento político, cultural e científico de construção coletiva. Nessa perspectiva, o objetivo da escola segundo o PPP, é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a refletir, compreender, decidir e atuar na realidade social, política, ambiental e cultural, de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um, e da sociedade local e global, atendendo assim às necessidades e expectativas

¹² O Marabaixo é expressão cultural de devoção e resistência formado nas tradições, na organização e na identificação cultural entre as comunidades negras do Amapá, inscrita no livro das Formas de Expressão em novembro de 2018. Fonte: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1941>.

educacionais através de uma proposta pedagógica que busca uma renovação constante e o comprometimento com a realidade social.

O PPP possuía cinco metas: a primeira visava aumentar o índice de aprovação; a segunda, elaborar um plano de ação, com o intuito de dinamizar a prática pedagógica do corpo docente; a terceira, preparar um programa de ação para melhorar a gestão escolar (Conselho Escolar); a quarta, elaborar um programa de ações que garantisse a participação efetiva dos pais e da comunidade, e a quinta e última, implementar um projeto que visasse envolver a comunidade escolar no processo de planejamento e a avaliação para garantir a qualidade do ensino.

Contudo, além de observar uma defasagem no documento, pôde-se perceber a ausência do fator étnico-racial, como elemento importante a ser tratado no espaço escolar, e a Lei 10.639/2003, tão relevante no processo de combate ao racismo, e de valorização da identidade negra e indígena, não foi citada no PPP.

A questão racial necessita ser colocada à comunidade escolar de forma que todos possam repensar suas ações, suas práticas, seus conceitos a esse respeito. O PPP, nesse caso, é uma ferramenta importante no processo de fortalecimento das ações estratégicas, e busca do reconhecimento da identidade da comunidade pertencente à escola.

Diante disso, é importante trabalhar questões étnico-raciais para a construção positiva da identidade negra no sentido de se combater, e eliminar processos teóricos racistas e discriminatórios do ambiente educacional e social.

Diante do que foi exposto nesta pesquisa, é possível afirmar que os resultados apontam para a existência de discriminação racial nas relações entre alguns alunos principalmente contra alunos negros. Apontam ainda, para a disseminação do racismo por meio do silenciamento da professora investigada e alguns agentes escolares.

O PPP que é um documento relevante para a escola e que pode ser considerado como um momento importante de renovação para a instituição



escolar, não apresenta o fator etnicorracial como sendo um elemento necessário para a construção do respeito às diferenças étnicas.

No entanto, foram constatadas algumas pistas positivas, tais como a valorização da identidade negra por meio do projeto “Consciência negra: valorizando nossas raízes”, e ainda a representação de figuras negras em alguns cartazes fixados em ambientes da escola pesquisada.

Dessa forma, a partir das observações e dos diálogos com os sujeitos da pesquisa compreendemos como se dão as relações interraciais e como é enfrentada a questão do racismo e da discriminação racial contra o aluno negro naquele espaço escolar. É na perspectiva de construir uma pedagogia capaz de estabelecer relações dialógicas entre as diferenças que a escola precisa avançar.

Considerações finais

O estudo das relações inter-raciais no cotidiano escolar apresentado nesta pesquisa envolvendo alunos/professores e agentes escolares mostrou que o racismo e a discriminação racial ainda permeiam tais relações. Estas se encontram alicerçadas no mito da democracia racial, que insiste em difundir uma convivência harmônica entre as raças.

Desse modo, esta pesquisa nos possibilitou reconhecer, ainda mais, elementos discriminatórios presentes no contexto escolar, baseados em teorias racistas que objetivam a exclusão do negro de certos segmentos da sociedade brasileira.

O trato pedagógico às questões de cunho racial que a escola apresenta não condiz com a prática desenvolvida no cotidiano da sala de aula. O silenciamento em relação aos conflitos étnico-raciais naquele espaço, a falta de preparo, e muitas vezes a indiferença acabam por disseminar ainda mais práticas discriminatórias entre alunos e alunos e professores e alunos.

Contudo, ressalta-se que a escola, embora, deixe a desejar na abordagem dos conflitos raciais entre alunos, e na percepção da existência de racismo e de discriminação racial, o ambiente investigado apresenta, também, pistas positivas (ainda incipientes, mas promissoras) em relação à valorização



do negro, como por exemplo, a construção do projeto “Consciência negra: valorizando nossas raízes”, bem como alguns cartazes encontrados naquele espaço com a figura negra neles ilustrados.

Entretanto, cabe lembrar, que se faz necessário investir efetivamente na formação inicial e continuada de professores, buscando trabalhar questões ligadas à pluralidade cultural e étnico-racial, possibilitando-lhes a desconstrução de mitos, paradigmas e preconceitos na cultura escolar e na sociedade, vislumbrando uma pedagogia antirracista efetiva.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, S. P. Papyrus, 1995. - 7. [reimpr.] ed. 128 p.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 1.196, de 14 de março de 2008**. Institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Básica. Macapá, AP, 2008. Disponível em: <https://www.mpap.mp.br/menu-legislacao?view=article&id=6701:lei-ap-1196-2008&catid=16>. Acesso em: 26 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, out. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**. Florianópolis, p. 679-684, out-dez/2006. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFctbZDZHgNP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2022.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CORENZA, J. de A. **Formação inicial de professores**: conversas sobre relações raciais e educação. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2018. (Educação, tecnologias e transdisciplinaridades).

182

COUTINHO, E. J. B. G.; CUSTÓDIO, E. S. Relações étnico-raciais e identidade negra: um estudo colaborativo na Escola Estadual General Azevedo Costa em Macapá-AP. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n.7.7 – 2020. Disponível em:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2493>. Acesso em: 27 jun. 2022.

FERREIRA, V. M. **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de Pedagogia**. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2018.

FOSTER, E. da L. S. **Racismo e movimentos instituintes na escola**. 148 f. I parte. (Tese de doutorado). Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói: 2004.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília - DF, 2005.(Coleção Educação para Todos).

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. dos S. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 6. ed. São Paulo: Selo negro, 2001.

GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Rev. Filos., Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, mai./ago. 2021. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/27991/25100>. Acesso em: 05 set. 2022.

GOMES, N. L. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, N. L. (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. (Educação para todos; 36).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. - 2. ed. – [reimpr.] - Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.



MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** – 28 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** – 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?lang=ptfont-size:8pt;font-style:normal;font-weight:normal;color:#0000FF;font-family:Helvetica>. Acesso em: 12 jan. 2022.

REIS, M. M. dos; FOSTER, E. da L. S; CUSTÓDIO, E. S. Mídias na escola: recursos pedagógicos na prevenção e combate ao racismo em escolas da rede municipal de ensino de Macapá-AP. **Rev. Educ. Perspec.** Viçosa, MG. v.8 n.3. - p.478-495, set./dez. 2017. eISSN 2178-8359. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6984/2833>. Acesso em: 27 jun. 2022.

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, E. dos S. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** 3. ed. São Paulo: Selo negro, 2001.

SANTOS, Â. M. dos. **Vozes e silêncio do cotidiano escolar: análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas no município de Cáceres, MT.** (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Mato Grosso. Cuiabá, 2005. Disponível em: <http://www.bdae.org.br>. Acesso em: 8 ago. 2022.

SANTOS, R. A dos. Formação de professores e diversidade racial. In: PINTO, R. P.; ROSEMBERG, F.; SILVÉRIO, V. R. S. (org.). - **Relações raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas/** – São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, L. de O. M. A representação do negro e das relações raciais nos meios de comunicação: um estudo comparativo em revistas de segmentos do Grupo Abril, no Brasil, e em suas respectivas versões norte-americanas. In: BARRETO, P.; OLIVEIRA, C.; SOBRAL, R. (org.). - **Representações, linguagens e políticas públicas: afro-brasileiros e povos indígenas no Brasil.** Salvador: EDUFBA, 2019. (Retratos e espelhos, 3).

SILVA, M. A. da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, E. dos S. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SOUZA, A. L. de. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, E. dos S. (org.). **Racismo e anti-racismo: repensando nossa escola.** 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.



YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. – 5. ed. – Porto Alegre: Bookman, 2015.

Sobre os autores

Betel Pereira de Castro

betelpcastro@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9781-445>.

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Membro do Grupo de Pesquisa *Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais* (UNIFAP/CNPq).

Eugénia da Luz Silva Foster

daluzeugenia6@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0807-0789>

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Fluminense (UFF), com pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Associada da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Atual no Mestrado em Educação (PPGED/UNIFAP) e no Doutorado em Educação da Amazônia (EDUCANORTE). Líder do Grupo de Pesquisa *Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais* (UNIFAP/CNPq).

Elivaldo Serrão Custódio

elivaldo.pa@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2947-5347>

Doutor em Teologia pela Faculdades EST, em São Leopoldo/RS. Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Atualmente é professor na Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e no Mestrado Profissional em Matemática da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Vice-líder do Grupo de Pesquisa *Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais* (UNIFAP/CNPq).

A política de promoção da igualdade racial do município de Senador Canedo (GO) e a efetivação da lei 10.639/03

The policy for promoting racial equality of the municipality of Senator Canedo and law 10.639/03

Vania Gomes Bandeira
Jaqueline Pereira de Oliveira

Resumo: Este artigo, proveniente de uma pesquisa monográfica, tem por objetivo demonstrar como a gerência de promoção da igualdade racial do município de Senador Canedo, localizado no estado de Goiás, tem promovido ações que têm colaborado com a efetivação da Lei Nº.10.639/03 nas escolas municipais da cidade. Como método, realizamos análise do conteúdo do planejamento e dos relatórios das atividades realizadas pela gerência no ano de 2023, bem como notícias de sites e demais meios de comunicação com a divulgação das atividades. Ao longo do estudo demonstraremos que, apesar de incipientes, as ações da gerência levaram o debate racial para escolas do município por meio de palestras para estudantes, capacitação de professoras/es, distribuições de cartilhas com conteúdo atinentes ao debate racial, dentre outras ações que têm aproximado os pressupostos da Lei 10.639/2003 do cotidiano escolar.

Palavras chaves: Educação antirracista; Lei 10.639/2003; Promoção da Igualdade Racial; Município de Senador Canedo (GO).

Abstract: This article, coming from a monographic research, aims to demonstrate how the management of promoting racial equality in the municipality of Senador Canedo, located in the state of Goiás, has promoted actions that have collaborated with the implementation of Law No. 10.639/03 in municipal schools in the city. As a method, we analyzed the content of planning reports on activities carried out by management in the year 2023, as well as news from websites and other media disseminating the activities. Throughout the study, we will demonstrate that, despite being incipient, the management's actions took the racial debate to schools in the city through lectures for students, training of teachers, distribution of booklets with content related to the racial debate, among other actions which have brought the assumptions of Law 10,639/2003 closer to everyday school life.

Keywords: Anti-racist Education; Law 10,639/2003; Promotion of Racial Equality; municipality of Senador Canedo.

Introdução

A ideia de democracia racial impossibilitou que no Brasil o racismo fosse compreendido como problema estrutural e, portanto, responsável pela violação de direitos, exclusão, discriminação, bem como pela intensificação dos indicadores de desigualdades históricas, sobretudo as educacionais.

Embora saibamos que a educação, enquanto processo social, não pode ser compreendida como estratégia única para superação de desigualdades



estruturais, neste artigo queremos tratar da importância da educação no processo de superação do racismo.

Nesse ponto é importante ressaltar que, apesar da cultura escolar ainda reproduzir inúmeras opressões, partimos da compreensão de que a educação escolar é espaço privilegiado de aprendizagem, construção, transformação e disseminação de novas ideias que podem contribuir de maneira significativa com a desconstrução do imaginário social racista, bem como com a superação de outras formas de opressão.

A partir dessa perspectiva, destacamos a importância da Lei 10.639 (Brasil, 2003), cujo objetivo é tornar obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira no currículo escolar em todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental ao ensino médio. A referida Lei é fruto de demanda histórica do movimento negro e embora tenha acabado de completar duas décadas, inúmeros estudos demonstram que boa parte das escolas de diferentes regiões do Brasil, têm tido dificuldade em implementá-la¹.

Tendo em vista os desafios na aplicação da referida normativa, a reflexão aqui apresentada ancora-se na importância da intersetorialidade no campo das políticas públicas, compreendida como processo em que diferentes setores articulam ações coordenadas com vistas a atingir determinados objetivos (Nascimento, 2010; Warschauer e Carvalho, 2014). Tal estratégia, além de possibilitar a troca de saberes e experiências no processo de resolução de problemas, colabora com a identificação de lacunas e potencializa o alcance dos resultados esperados.

Frente ao exposto, este artigo, que é fruto de uma pesquisa monográfica, tem por objetivo refletir sobre como o trabalho de uma gerência, hoje inserida na Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania – SEMASC do município de Senador Canedo (GO)², que no momento é

¹ Destacamos aqui a pesquisa intitulada “Lei 10.639/2003: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira” realizada pelo Geledés e pelo Instituto Alana publicada no ano de 2023. O estudo aponta que 53% das secretarias de diferentes regiões do país pesquisadas não aplicam adequadamente a lei. A pesquisa está disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>.

² Cidade localizada na região metropolitana de Goiânia, capital do Estado de Goiás.



responsável pela política pública de promoção da igualdade racial na cidade, tem contribuído com o debate das questões raciais na educação básica.

Embora as intervenções apresentadas e refletidas neste artigo não estejam diretamente relacionadas ao currículo, compreendemos que há uma correspondência importante entre elas e a Lei 10.639 (Brasil, 2003), pois partimos da perspectiva presente no documento de diretrizes para a implementação da referida normativa:

É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (Brasil, 2004, p. 17)

O trabalho realizado pela gerência, além de levar a pauta racial para escola, demonstrou colaborar com o processo de “educar para as relações raciais”, bem como dar visibilidade para as fragilidades das escolas no processo de aplicação da lei, tal como veremos adiante.

Para o desenvolvimento da análise aqui apresentada utilizamos a perspectiva metodológica qualitativa por meio da estratégia da análise de conteúdo, cuja aplicação permite analisar, descrever e interpretar documentos e textos com vistas a alcançar interpretação de determinada realidade social (Bardin, 2011). Assim sendo, realizamos análise dos documentos de planejamento de ações e do relatório das atividades realizadas pela Gerência no ano de 2023, bem como notícias de sites e demais meios de comunicação.

Além desta introdução e das considerações finais, este artigo está dividido em duas partes. A primeira tem por objetivo discutir a forma como o racismo pode ser reproduzido no ambiente escolar, enfatizando a importância da Lei Nº.10.639/03 na construção de práticas pedagógicas antirracistas. Na segunda parte serão apresentadas as ações da gerência para promoção da igualdade racial nas escolas do município, demonstrando com elas podem ter diálogo com os pressupostos da normativa aqui referenciada.

Relações raciais, educação escolar e a importância da lei nº10.639/03



O racismo, enquanto forma ideológica responsável pela prescrição de determinados atributos a certos grupos sociais a partir de suas características físicas (Munanga, 2004), organiza os diferentes espaços sociais, inclusive os escolares. Assim sendo, a presente seção tem por objetivo refletir sobre a forma como racismo pode ser produzido e reproduzido no ambiente escolar, bem como demonstrar a importância da Lei 10.639 (Brasil, 2003) no processo de superação do imaginário social racista e no fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas.

O movimento Negro sempre colocou a educação como uma de suas principais pautas de reivindicação, não só no que diz respeito ao acesso das pessoas negras aos diferentes níveis de ensino, mas também chamando a atenção para a necessidade de uma radical revisão dos materiais didáticos e do currículo no que diz respeito à representação das pessoas negras e suas contribuições para a estruturação da sociedade brasileira (Gomes, 2017).

Os materiais didáticos, especialmente os livros, são constantemente problematizados, uma vez que ainda reforçam o imaginário social racista ao retratar pessoas negras de forma estereotipada e em situação de inferioridade e subserviência. Além disso, são poucas as narrativas presentes nesses materiais que problematizam as inúmeras estratégias de resistência forjadas pela população negra e suas contribuições para a estruturação da sociedade brasileira (Pinto, 2013).

Tais processos inviabilizam a construção de identidade positiva da pessoa negra, podendo repercutir de maneira indesejada na aprendizagem e prejudicando as interações no ambiente escolar. Andrade (2001) em sua obra “Construindo a autoestima da criança negra” apresenta uma discussão sobre a importância de materiais didáticos que sejam capazes de contribuir com o fortalecimento da autoestima das crianças negras. A referida autora afirma que:

é a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra que muitas vezes chega a fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo – lhe prejuízo a vida cotidiana (Andrade, 2005, p.120)



A partir desse debate é importante ressaltar a linguagem escolar enquanto disseminadora de inúmeros preconceitos. Linguagem é espaço de construção de identidade, de leitura e de visão do mundo. A linguagem é também lugar de elaboração de conceitos que orientam formas de intervenção em uma determinada realidade social, ou seja, a linguagem implica em ação. Enquanto produto cultural e histórico de determinada sociedade, a linguagem pode ser considerada espaço potente de ressignificação de ideias e superação de opressões (Sousa, 2005).

Importa ressaltar que a linguagem não-verbal, ricamente presente na escola por meio de livros didáticos e literários, fotografias, cartazes, exposições, precisam conter elementos que dialoguem com a cultura africana ou afro-brasileira, bem como expressar a presença e a representação de pessoas não-brancas nesses espaços. As consequências da ausência desses elementos são problematizadas por Eliane Cavalleiro:

visto dessa forma, o espaço escolar seria um espaço reprodutor do modelo de beleza branca/europeia presente nos meios de comunicação e na vida social. A ocorrência desses acontecimentos também na escola parece confirmar às crianças uma suposta superioridade do modelo humano branco. São acontecimentos que podem parecer apenas um detalhe do cotidiano pré-escolar, porém são reveladores de uma prática que pode prejudicar severamente o processo de socialização de crianças negras, imprimindo - lhes estigmas indelévels. (Cavalleiro, 2005, p.145).

É preciso destacar também as consequências do silêncio das professoras e dos professores diante de situações de racismo que ocorrem cotidianamente nos diferentes espaços da escola. Sobre essa questão, a autora reflete sobre o seguinte:

a criança negra que passa por situação de constrangimentos normalmente não é “acolhida” [...] a ausência por parte de professores/as sinaliza a criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus educadores. Por outro lado a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação, visto que nada é feito (Cavalleiro, 2001, p.146)

Para que uma educação antirracista se efetive, é necessário que esse silêncio seja rompido e os/as professores/as sejam preparados/as para mobilizar atitudes formativas diante do racismo no espaço da escola. Frente ao



exposto, é necessário ressaltar a fragilidade da formação inicial e/ou continuada de professoras/es que não acessam conteúdos que possibilitem a construção de uma prática pedagógica antirracista e que seja capaz de refletir sobre os processos estruturais que produzem as desigualdades, sobretudo as raciais.

Nilma Lino Gomes em sua pesquisa “educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação”, reforça a importância da formação:

seria interessante se pudessemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal (Gomes, 2005, p.149).

É preciso observar que passos importantes foram dados nessa direção, uma vez que inúmeras Instituições de Ensino Superior (IES) têm tornado obrigatório nos currículos dos cursos de licenciatura conteúdos sobre relações raciais para que os/as futuros/as professoras/es consigam lidar adequadamente com as tensões raciais ocorridas no cotidiano escolar.

O currículo, compreendido como espaço de seleção de conteúdos e, portanto, arena de disputa e poder, é central no debate acerca da escola enquanto reprodutora ou confrontadora do racismo (Lopes, 2006). Para que uma educação antirracista se efetive é necessário que se rompa com a perspectiva do currículo eurocêntrico que não contempla as contribuições da população negra para o desenvolvimento econômico, cultural, político e intelectual da sociedade brasileira. É nesse ponto que destacamos a importância da Lei 10.639 (Brasil, 2003) que incide de maneira direta e decisiva na estruturação do currículo escolar ao alterar a Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e tornar obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica.

A Lei 10.639 (Brasil, 2003), que recentemente completou 20 anos de implementação, deve ser compreendida como conquista da luta histórica dos movimentos negros pela educação, tal como ressaltado anteriormente. Ao tornar obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira no



currículo escolar em todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental ao ensino médio, a normativa favorece de maneira significativa a inserção de novos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas pelos/pelas estudantes, bem como pressupõe também mudanças expressivas na formação inicial e continuada dos e das profissionais da educação e na forma como a escola deve lidar com situações de racismo em seu cotidiano.

Após a promulgação da Lei, observou-se a necessidade de elaboração de diretrizes que pudessem subsidiar a construção de propostas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais. Assim sendo, no ano de 2004 foi publicado o documento de diretrizes curriculares nacionais da educação para as relações étnico-raciais (ERE) e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana destinado a administradores/as e mantenedores/as dos sistemas de ensino, bem como professores/as, estudantes e familiares (Brasil, 2004). Dentre outras questões, as diretrizes ressaltam a importância de reconhecer os valores, a cultura e as contribuições da população negra para o país, bem como construir consciência política e histórica da diversidade, fortalecer as identidades, afirmar direitos historicamente negados e propor ações educativas de combate ao racismo no ambiente escolar.

Embora os avanços identificados sejam ainda insuficientes, a normativa aqui problematizada possibilitou que passos importantes fossem dados, de diferentes proporções e em diferentes regiões, na direção de uma prática pedagógica antirracista (Gomes, Jesus, 2013).

É preciso destacar também que a Lei nº. 10.639 (Brasil, 2003), enquanto ferramenta de política pública antirracista, alcança não somente o currículo escolar, pois além de modificar os conteúdos, ela pode produzir transformações importantes na dinâmica das relações estabelecidas no ambiente escolar. É sobre esse ponto que refletiremos na seção seguinte a partir do trabalho realizado pela Gerência de Promoção da Igualdade Racial do município de Senador Canedo (GO).



A Política de Promoção da Igualdade Racial do município de Senador Canedo (GO) e seu diálogo com a Lei nº.10.639/03

A presente seção tem por objetivo refletir sobre as ações realizadas pela política de promoção da igualdade racial do município de Senador Canedo (GO), tentando demonstrar em que medida elas contribuem para o desenvolvimento das normativas presentes na Lei 10.639 (Brasil, 2003).

192

O referido município tem trinta e quatro (34) anos de emancipação e está localizado na região metropolitana da cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás. O município nasce como cidade dormitório para atender as demandas de moradia de trabalhadores e fazendeiros que ali se instalaram a partir da criação da via férrea na década de 1980.

Atualmente a cidade abriga um polo petroquímico, tem localização privilegiada em relação a pontos importantes na região. Vale ressaltar que, segundo os dados do último Censo, realizado pelo IBGE, o município tem experimentado uma expansão demográfica significativa em comparação às demais cidades brasileiras, apresentando índice populacional de 155.635 mil habitantes (IBGE 2022).

A cidade possui sede administrativa, um Ministério público, uma câmara de vereadores e diversas secretarias, entre elas, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC responsável por 52 unidades de ensino e a Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania – SEMASC, que abriga a pasta da Gerência de Promoção da Igualdade Racial.

Em 2022 o município sediou a III Conferência Intermunicipal de Promoção da Igualdade Racial³; cujo resultado foi a retomada do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial – COMPIR⁴ e a seleção de delegados/as que representarão o estado nas conferências nacionais e estaduais de Promoção da Igualdade Racial.

³ Ver mais em: <https://senadorcanedo.go.gov.br/conferencia-realizada-em-senador-canedo-discute-igualdade-racial/>

⁴ Ver mais em: <https://senadorcanedo.go.gov.br/conselhos/conselho-municipal-de-promocao-da-igualdade-racial-compir/>



A Gerência de Promoção da Igualdade Racial é uma pasta que está centrada na Secretaria Municipal de Assistência Social - SEMASC. Esse organismo de política afirmativa de direitos foi criado em junho de 2011 como Diretoria de Igualdade Racial e Diversidade. Com a alternância do executivo em 2013, a diretoria passou a ser uma coordenadoria de Igualdade Racial e o trabalho passa a ser realizado no âmbito da Diretoria de Políticas Afirmativas de Direitos da Cidadania por meio da Gerência de Promoção da Igualdade Racial⁵, cujo objetivo é promover a política de promoção da igualdade racial no município.

A pasta atua na proposta de ações, planejamento, formulação, articulação e execução de políticas públicas que tenham por objetivo proteger os direitos de pessoas pretas, pardas, ciganas, indígenas e comunidades tradicionais combatendo o racismo e todo e qualquer tipo de intolerância no território. Destacamos a adesão do município, por meio da Gerência de Promoção da Igualdade Racial, ao projeto Goiás sem racismo, cujo objetivo é disseminar a cultura afro – brasileira aos/às servidores/as públicos/as com intuito de combater o racismo e disseminar reflexões sobre as relações raciais nas instituições, especialmente nas escolares.

Vale destacar também a parceria com o Grupo Especializado no Atendimento à vítima de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância – GEACRI⁶, cujo objetivo é atuar especificamente no atendimento às vítimas de racismo, intolerância religiosa, homofobia, transfobia, xenofobia e/ou outros.

No ano de 2023 a Gerência de Promoção da Igualdade Racial firmou uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC da cidade de Senador Canedo (GO), foco da discussão aqui apresentada. A partir de então, a pasta tem desenvolvido ações permanentes nas escolas, ministrando palestras de conscientização sobre racismo para estudantes, oferecendo cursos de formação continuada para professores/as e atuando na distribuição do estatuto da igualdade racial para professores/as e demais

⁵ Ver mais em: <https://senadorcanedo.go.gov.br/secretaria/semasc-secretaria-de-assistencia-social-e-cidadania-2/politicas-afirmativas/>

⁶ Através da portaria 323/2021 foi criado o Grupo Especializado no Atendimento à Vítima de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância – GEACRI



servidores/as de 52 escolas municipais do município. Além disso, a gerência trabalhou na publicização de material informativo com o objetivo de divulgar números de canais de denúncia sobre crimes de racismo e outras intolerâncias.

Houve também realização de seminários e webinários abertos para toda comunidade, principalmente a escolar, para reflexão sobre relações raciais do Brasil, bem como realização de palestras para a comunidade escolar da rede pública e privada.

Recentemente a gerência realizou a primeira capacitação para professores/as sobre práticas antirracistas, ministrada por uma equipe da superintendência da política de promoção da igualdade racial do estado, via projeto Goiás sem racismo. A formação tratou das tensões raciais que afetam a escolarização das crianças negras, bem como apresentou orientações para o uso de uma cartilha, que reflete sobre o racismo e estratégias de superação, como material pedagógico de apoio no trabalho dos/as professores/as.

Tal experiência tem sido avaliada como enriquecedora e nova no município e dialoga com os pressupostos contidos no documento de diretrizes para implementação da Lei nº.10.639 (Brasil, 2003). Durante a análise dos relatórios, foi possível observar que o contato da gerência com gestoras/es, coordenadoras/es, professoras/es e estudantes, despertou grande interesse na busca por mais informações e no levantamento de demandas, apresentada especialmente pelas/os professoras/es, por materiais que possam complementar o conteúdo do livro didático abordando a temática racial.

A gerência também promoveu outras ações que refletiram sobre datas específicas, como o 13 de maio - dia nacional de denúncia contra o racismo no Brasil, o 25 de julho - dia internacional da mulher negra latina americana e caribenha e o 20 de novembro - dia nacional da consciência negra - por meio de seminários, webinários, feiras e desfiles intergeracionais de mulheres negras. Além disso, nos relatórios constam atividades como acompanhamento dos processos de capacitação de servidores/as, atendimentos, orientações e encaminhamento de vítimas de crimes de racismo e outras intolerâncias ao GEACRI.



A gerência atuou também no mapeamento e reconhecimento de casas religiosas de matriz africana localizadas no município com o objetivo de reconhecer e dar visibilidade à tradição religiosa da cultura afro-brasileira, bem como traçar estratégias de combate ao racismo religioso.

Embora essas últimas ações não tenham sido diretamente desenvolvidas no ambiente escolar, é possível afirmar que elas incidem sobre ele, uma vez que a comunidade escolar participa ativamente de muitas dessas atividades. Nesse ponto é importante ressaltar a relevância da parceria entre os diferentes setores na efetivação de políticas públicas de enfrentamento ao racismo no município, especialmente as que precisam ser efetivadas no ambiente escolar, tal como a Lei 10.639 (Brasil, 2003).

Considerações finais

Este artigo buscou demonstrar a importância da educação escolar no processo de superação do racismo, destacando a importância da Lei 10.639 (Brasil, 2003) e as estratégias construídas no âmbito do município de Senador Canedo (GO), por meio da Gerência de Promoção da Igualdade Racial, para estimular práticas pedagógicas antirracistas.

A pesquisa demonstrou, a partir do contato da gerência com as escolas, a necessidade de ampliação das ações que colaborem para a estruturação de um currículo melhor elaborado e comprometido com a educação antirracista; adoção de materiais didáticos apropriados; formação para professoras/es e demais profissionais que atuam nas escolas para o enfrentamento do racismo e outras desigualdades no ambiente educacional, bem como a necessidade de um planejamento sistemático da secretaria municipal para o cumprimento efetivo e sistemático da Lei nº.10.639 (Brasil, 2003).

Durante a realização do trabalho de análise, identificamos que as ações que a gerência desenvolve no município apresentam contribuições significativas para a efetivação da normativa. Entretanto, é importante destacar também as fragilidades que se constituem como desafios no enfrentamento da desigualdade racial, tais como: ausência de um plano municipal para captação de recursos para a promoção da igualdade racial - que poderia viabilizar maior



proximidade com as escolas - e dificuldade de novos/as gestores/as públicos em dar continuidade às políticas estruturantes.

A pesquisa demonstrou também a importância da participação da sociedade civil organizada por meio dos conselhos, (como o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial – COMPIR nesse município) e dos diferentes órgãos públicos na articulação, no alinhamento, na proposição e acompanhamento de políticas públicas para promoção da igualdade racial nos diferentes espaços, inclusive nos educacionais.

As reflexões aqui apresentadas demonstram a importância da intersetorialidade no processo de implementação e execução das políticas públicas, especialmente as antirracistas. A Lei 10.639 (Brasil, 2003) pode ser potencializada se outras pastas, que se relacionam com a educação de maneira mais ampla, participarem ativamente do processo de construção das condições para que ela se concretize.

Referências

ANDRADE, I. P. Construindo a autoestima da criança negra. In: Brasil. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti racismo na educação: repensando a nossa escola**. São Paulo, Selo Negro, 2001.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, mar. 2013



GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 143-154.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022** Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/senador-canedo.html>> Acesso em: 28/11/2023.

LOPES, V. N. Diversidade étnico-racial no currículo escolar do ensino fundamental. Currículo, Relações Raciais e Cultura Afro-Brasileira. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância**. Boletim n. 20, 2006.

NASCIMENTO, S. do. Reflexões sobre a intersetorialidade entre as políticas públicas. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 101, p. 95-120, 2010.

PINTO, R. P. A representação do negro em livros didáticos de leitura. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 88-92, 2013.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal N. 10.639/03. **Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação; Secad, 2005.

WARSCHAUER, M.; CARVALHO, Y. M. . O conceito “Intersetorialidade”: contribuições ao debate a partir do Programa Lazer e Saúde da Prefeitura de Santo André/SP. **Saúde e Sociedade**, v. 23, p. 191-203, 2014.

Sobre as autoras

Vania Gomes Bandeira

vanialetraslibras@gmail.com

Bacharel em Ciências Sociais - Políticas públicas pela Universidade Federal de Goiás (2023). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (2017). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2013). Licenciada em Letras - LIBRAS pela Universidade Federal de Goiás (2012). Atua no serviço público no município de Senador Canedo em Goiás.

Jaqueline Pereira de Oliveira

jaquelinepereira@ufg.br

Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (2007). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (2010). Doutora em Ciências Sociais pela Unicamp (2015). É professora adjunta da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. Seus estudos e pesquisas envolvem temas ligados à interseccionalidade de gênero e raça na educação e no mundo do trabalho.



Biografias de mulheres afro-brasileiras e indígenas em práticas pedagógicas antirracistas: relato de experiência

Biographies of black and indigenous women in anti-racist pedagogical practices: experience report

Helânia Thomazine Porto
Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta pedagógica que contempla educação antirracista, letramento racial e valorização da diversidade étnico-racial e de gênero, em ruptura com o modelo eurocêntrico e masculino de produção de conhecimento, a partir do material didático-pedagógico intitulado *Abecedário de ativistas afro-brasileiras e indígenas*, que contém a biografia de vinte mulheres historicamente excluídas da ciência. Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográfica e documental, considerando também o que dispõem as leis n.º 10.639 (Brasil, 2003) e n.º 11.645 (Brasil, 2008). Quanto às questões norteadoras, elegeu-se: - Em um país em que a maioria se identifica como “preta ou parda”, onde estão as cientistas, médicas, escritoras, engenheiras, advogadas negras, mestras de cultura e ativistas? - Por que a questão de gênero praticamente não é pontuada nos cursos de formação de educadores? - Como contribuir para que a leitura de biografias de mulheres afro-brasileiras e indígenas possa ser uma experiência de letramento e de fortalecimento de identificação étnico-racial? Conforme a abordagem qualitativa de pesquisa, a organização do catálogo com biografias de ativistas indígenas e afro-brasileiras, junto a discentes do sexto período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), sinalizou suas formas de enfrentamento aos sistemas opressores, tais como: capitalismo, machismo e sexismo. Com essa coletânea, almeja-se contribuir na divulgação das atuações das vinte ativistas, incluindo junto às suas biografias atividades de interpretação textual, por se defender a importância da visibilidade de mulheres negras e indígenas na educação básica, por meio de uma linguagem que promova criticidade e reconhecimento identitário. Ensinar e atuar no combate ao racismo demandam comprometimento com a revisão de currículos, livros didáticos, projeto político pedagógico e demais dispositivos que organizam as instituições de ensino, como também com a formação continuada de professores.

Palavras-chave: Letramento racial; Práticas pedagógicas antirracistas; Biografias de mulheres negras.

Abstract: The present work aims to present a proposal for anti-racist education, racial literacy and appreciation of ethnic-racial and gender diversity, from the perspective of breaking the Eurocentric and masculine model of knowledge production, based on the didactic-pedagogical material entitled “Abecedário of indigenous Afro-Brazilian activists”, made up of twenty women historically excluded from science. To this end, bibliographical and documentary research was carried out, also considering the provisions of laws 10,639 (Brazil, 2003) and 11,645 (Brazil, 2008). As for the guiding questions, the following were chosen: - In a country where the majority identifies as “black or brown”, where are the scientists, doctors, writers, engineers, black lawyers, teachers of culture and activists? - Why is the issue of gender practically not mentioned in teacher training courses? - How can we help ensure that reading biographies of Afro-Brazilian and indigenous women can be an experience of literacy and strengthening ethnic-racial identification? According to the qualitative research



approach, the organization of the catalog with biographies of indigenous and Afro-Brazilian activists, together with students in the sixth period of the pedagogy course at the State University of Bahia, highlighted their ways of confronting oppressive systems, such as: capitalism, machismo and sexism. This collection aims to contribute to the dissemination of the actions of the twenty activists, including textual interpretation activities alongside their biographies, by defending the importance of the visibility of black and indigenous women in basic education, through a language that promotes criticality and identity recognition. Teaching and acting in the fight against racism require commitment to the review of curricula, textbooks, political pedagogical projects and other devices that organize educational institutions, as well as the continued training of teachers.

Keywords: Racial literacy; Anti-racist pedagogical practices; Biographies of black women.

Introdução

A proposta pedagógica de letramento racial a partir de biografias de ativistas afro-brasileiras e indígenas foi pensada com discentes do sexto semestre do curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), localizada em Teixeira de Freitas (BA). Nela se propunha pensar uma educação capaz de fomentar ações de reparação social e de valorização da diversidade étnico-racial, isto é, uma educação decolonial que se some às demais políticas públicas afirmativas de combate ao racismo no âmbito da universidade, conforme proposição das leis n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003) e n.º 11.645/2008 (Brasil, 2008).

As pesquisas bibliográfica e documental realizadas com estudantes do curso de Pedagogia, no bojo do componente curricular Núcleo de Extensão e Pesquisa Interdisciplinar IV, possibilitaram organizar um catálogo com biografias de vinte ativistas indígenas e afro-brasileiras, acompanhadas de atividades de letramento. Pois, considerou-se que ensinar e atuar no combate ao racismo demandam comprometimento com a revisão de currículos, livros didáticos, projeto político pedagógico e demais dispositivos que constituem as instituições de ensino, como também com a formação continuada de professores. Conforme sinalização da professora e pesquisadora Záira Bomfante dos Santos, em entrevista concedida ao professor e pesquisador Francis Arthuso Paiva (2022, p. 10), “O nosso grande desafio é desenvolver trabalhos e reflexões que ajudem o professor da educação básica ampliar sua formação docente, qualificar suas aulas e contribuir com o desenvolvimento educacional da região”.



Em defesa de que a educação deva ser instrumento de construção da cidadania, e em atenção as leis n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003) e n.º 11.645/2008 (Brasil, 2008), problematizou-se junto às estudantes de Pedagogia sobre a ausência de material didático-pedagógico de letramento que versasse sobre mulheres negras e indígenas que atuam politicamente no Brasil e na região, conforme os seguintes questionamentos: - Em um país em que a maioria se identifica como “preta ou parda”, onde estão as cientistas, médicas, escritoras, engenheiras, advogadas negras, mestras de cultura e ativistas? - Por que a questão de gênero praticamente não é pontuada nos cursos de formação de educadores? - Como contribuir para que a leitura de biografias de mulheres afro-brasileiras e indígenas possa ser uma experiência de letramento e de fortalecimento de identificação étnico-racial?

Assim, pela defesa de uma educação emancipatória, ampara-se no teórico Paulo Freire (2001, p. 45), por ele considerar que “uma pedagogia utópica de denúncia e de anúncio, tem de ser um ato de conhecimento da realidade denunciada”. Portanto, importante se faz levantar, junto a discentes da educação superior, biografias de mulheres afro-brasileiras e indígenas que atuam e atuaram politicamente em favor da equidade social.

Essas inquietações demandaram investimento em pesquisas teóricas, considerando o levantamento de biografias de mulheres afro-brasileiras e indígenas realizado pelas discentes do curso de Pedagogia, um importante material para a elaboração de atividades de interpretação textual voltadas para o letramento racial de estudantes do ensino fundamental, pois considerou-se que, apesar de todas as políticas afirmativas raciais, o racismo continua a determinar limites para a reversão das desigualdades socioeconômicas. Sendo esses limites recrudescidos quando interseccionados com a questão de gênero.

O letramento racial, aqui defendido, pressupõe uma dimensão política, que, na perspectiva de Lia Vainer Schucman (2012), está relacionada principalmente com a necessidade de desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas, especificamente de como a sociedade foi organizada a partir de uma perspectiva eurocêntrica e orientada pela lógica do privilégio do



branco. Logo, deve-se pensar e propor práticas educativas que explanem e avancem sobre a falsa e insustentável ideia de igualdade, pois o racismo é estrutural e institucional.

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta pedagógica que contempla educação antirracista, letramento racial e valorização da diversidade étnico-racial e de gênero, em ruptura com o modelo eurocêntrico e masculino de produção de conhecimento, a partir do material didático-pedagógico intitulado *Abecedário de ativistas afro-brasileiras e indígenas*, que contém a biografia de vinte mulheres historicamente excluídas da ciência.

Reflexões teóricas

As formas de opressão da mulher, não apenas ocidental, vêm de longa data e se relacionam a fatores de cunho sociológico, antropológico e psicológico, pois envolvem aspectos que submergem a divisão social do trabalho e a própria procriação, conforme explicita Simone de Beauvoir (1980, p. 179):

A história nos mostrou que os homens sempre detiveram todos os poderes concretos, desde os primeiros tempos do patriarcado; julgaram útil manter a mulher em estado de dependência; seus códigos estabeleceram-se contra ela; e assim foi que ela se constituiu concretamente como Outro.

Quanto às mulheres negras, a opressão se deu também pela cor da pele, sendo a sua humanidade negada. Na análise de Bárbara Carine Soares Pinheiro (2020), a escravidão necessitou desumanizar o ser humano negro para legitimar as violências e toda política letal do Estado.

No entanto, não se pode omitir que o respeito à diversidade vem sendo construído, ainda que seja com certa dificuldade e limitações. Conforme pesquisa realizada por Carolina Pimentel (2023) publicada pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra, em 18 de abril de 2023, 70% dos municípios do país não cumprem as leis n.º 10.639 (Brasil, 2003) e n.º 11.645 (Brasil, 2008), ou seja, não possuem qualquer programa ou iniciativa de promoção da equidade racial nas escolas. Conseqüentemente, grupos étnicos, como negros e



indígenas, são vistos como inferiores, pois, na perspectiva da branquitude, representam uma ameaça aos padrões europeu e americano de ser e de viver.

A branquitude, neste estudo, entendida como uma ideologia que impõe como legítimos pensamentos e modos de existência a partir de uma lógica excludente, considerando como padrão as epistemologias e práticas de grupos brancos que dominam o capital e que se acham capazes e superiores em relação aos demais grupos, exercendo sobre estes opressão, preconceito e exclusão.

Dentre os caminhos a serem percorridos no desenvolvimento da pesquisa científica, a partir da problemática levantada, as pesquisas bibliográfica e documental foram as modalidades eleitas, pois, segundo Lakatos e Marconi (1991), trata-se de “um processo contínuo de pensar reflexivo, cuja formulação requer conhecimentos prévios do assunto (materiais informativos), ao lado de uma imaginação criadora” (p. 28).

Ante o universo de informações, estas foram organizadas segundo uma amostragem intencional, em que mulheres foram selecionadas com base em certas características sinalizadas como relevantes, tais como, serem afro-brasileiras ou indígenas, ativistas, do território nacional e de pouca visibilidade no cenário científico.

Nesse sentido, as informações obtidas foram apresentadas conforme a pesquisa de natureza qualitativa (Gil, 2002), possibilitando a produção de um material didático-pedagógico, isto é, um catálogo – que se configura como um gênero textual que possibilita reflexões acerca do ensino de relações étnico-raciais a partir de mulheres ativistas, apresentadas em ordem alfabética. Pois assume-se que a educação em diferentes espaços deve ser anunciadora de um novo mundo (Freire, 2001), no qual os diferentes grupos étnico-raciais sejam representados de forma propositiva.

Nesse sentido, o relato dessa experiência repousa entre duas miragens, a saber: na possibilidade de socialização de propostas educativas, que, ao passarem pelo crivo de discentes e docentes, foram avaliadas positivamente; e na de ser uma sugestão de trabalho a ser recriada e adaptada, conforme os contextos educacionais e culturais de discentes, especificamente para os do



ensino fundamental de escolas de rede pública e privada, além ser um material para consulta na produção de mostras e postagens em mídias sociais, entre outras propostas de ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, conforme já anunciado, foi proposto para o trabalho do componente curricular Núcleo de Extensão e Pesquisa Interdisciplinar IV o debate acerca das educações e formações imbricadas na/pela diversidade cultural, para se pensar na constituição de uma sociedade antirracista e pluridiversa no Brasil. Com enfoque nas categorias racismo estrutural e desigualdades sociais, buscou-se desnudar o mito da democracia racial, por meio da análise dos conceitos de racismo, preconceito, discriminação e estereótipos; enfim, problematizou-se acerca do racismo e de suas expressões nas experiências/relações intraescolares e extraescolares, assim como se pôs em destaque, ainda que brevemente, o trabalho de afro-brasileiras e indígenas, quase sempre invisibilizado em nossa estrutura social.

Assim, junto às discentes do curso de Pedagogia, elegeram-se as teóricas Djamila Ribeiro (2019), bell hooks (2017) e Angela Yvonne Davis (2016), por suas proposições explicitarem que, ao se estudarem autores negros, não se deve basear apenas em uma visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros, mas porque promovem uma identificação, principalmente na sociedade brasileira, em que se tem uma grande parcela de população negra.

A proposta também esteve apoiada em fundamentações teóricas acerca de mulheres ativistas afro-brasileiras e indígenas, nacionais e regionais, principalmente nas discussões de Bárbara Carine Soares Pinheiro (2020) e nas experiências socializadas de Islen Machado (2023), a fim de promover reflexões acerca da contribuição de mulheres na organização de movimentos e ações de enfrentamento às diversas formas de violência, notadamente o racismo e o sexismo. Sem deixar de ponderar as contribuições de Frantz Fanon (2011).

Considera-se que a proposição de uma educação em perspectiva decolonial começa quando se rompe com o fascínio pelo 'homem branco' e pela civilização ocidental, conforme defesa de Houria Bouteldja (2012) na



Primeira Conferência da Rede Descolonial Europeia, na Universidade Complutense de Madri. No entanto, é bom lembrar que a defesa de uma educação antirracista não é algo novo no Brasil, os teóricos Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Azoilda Loretto da Trindade e Nilma Lino Gomes reivindicaram essa demanda há muito tempo, antes mesmo da redemocratização do país, após ditadura militar. Já na década de 1980, esses intelectuais defendiam que agrupamentos sociais como favelados, operários, artesãos, grupos de mães e mulheres negras, associações quilombolas deviam ser mencionados na educação escolar, pois também são portadores e produtores de saberes e fazeres.

Procedimentos metodológicos na construção do Abecedário

As pesquisas bibliográficas mostraram um crescimento significativo no campo de estudos biográficos, especialmente na área de educação, sobretudo a partir da década de 1990. De acordo com Jesus (2022), o método das biografias educativas ressurgiu sob a influência de questionamentos levantados pelos movimentos sociais populares aos métodos tradicionais.

Em resposta a duas problematizações – Em um país em que a maioria se identifica como “preta ou parda”, onde estão as cientistas, médicas, escritoras, engenheiras, advogadas negras, as mestras de cultura, ativistas?; Por que nos cursos de formação de educadores a questão de gênero praticamente não é pontuada? –, realizou-se o levantamento de biografias de mulheres indígenas e afro-brasileiras do território nacional. A cada estudante da turma do sexto semestre do curso de Pedagogia foi proposta a elaboração da biografia de uma ativista, eleita a partir de nomes levantados durante pesquisas realizadas no sistema de busca do Google.

No levantamento, chegou-se a um quantitativo de 45 mulheres, desse total elegeram-se vinte mulheres, conforme o número de discentes da turma, sendo biografadas dez indígenas e dez afro-brasileiras. Cada texto biográfico foi elaborado com aproximadamente 150 a 200 palavras, seguido de uma fotografia da ativista e de atividades de interação textual, em sua maioria voltadas para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.



Denominou-se a coletânea de biografias de *Abecedário de ativistas afro-brasileiras e indígenas*, objetivando que cada discente em formação fosse capaz de: (a) conhecer biografias de ativistas, escritoras, médica, catadora de papel, comediantes, cantoras, mãe de santo, professoras e muitas outras que exerceram ou exercem papéis distintos na sociedade brasileira e no exterior; (b) apresentar situações comunicacionais de letramento a partir de biografias de mulheres indígenas e afro-brasileiras; (c) produzir jogos ou atividades on-line, animação ou outro recurso digital que propiciasse a divulgação das biografias produzidas.

Importante informar que esta turma é constituída só de mulheres, com um quantitativo importante de mulheres negras e de ancestralidade indígena. Assim, considerou-se que a pesquisa e produção desse material intensificaram a construção identitária dessas estudantes.

Na produção dessas atividades defendeu-se que o combate ao racismo exige práticas educativas decoloniais, portanto demandam questionamentos acerca das formas como nossa sociedade foi e está estruturada, e como os lugares de poder são ocupados; para que se reflita sobre o papel das ações afirmativas, como das cotas raciais; e também que sejam reconhecidos os efeitos provocados pelo fato de a nossa história ter sido ensinada quase que exclusivamente a partir da perspectiva eurocêntrica; portanto que as práticas decoloniais implementadas tenham como referências teorias capazes de apresentar a história brasileira a partir da perspectiva de quem a construiu.

Nesse contexto, a universidade, especificamente nos cursos de formação de educadores, tem cumprido um papel importante no fomento de uma educação antirracista, entretanto esses temas são desenvolvidos em situações pontuais, como no componente curricular Núcleo de Extensão e Pesquisa Interdisciplinar IV, o que não significa que ele esteja presente em todos os currículos de Pedagogia e na formação de professores em geral.

Nesse sentido, a produção do *Abecedário de ativistas afro-brasileiras e indígenas* teve como princípio o combate ao racismo, fortalecendo a implementação das leis n.º 10.639/03 (Brasil, 2003) e n.º 11.645/08 (Brasil,



2008), as quais propõem que sejam abordadas as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas de forma orgânica e sistemática.

Dentre muitas mulheres negras e indígenas que fizeram de suas vidas uma luta constante contra toda forma de discriminação, racismo e violência instaurada em nossa sociedade, destacaram-se as apresentadas nos quadros 1 e 2:

Quadro1 – Ativistas afro-brasileiras

Mulheres afro-brasileiras	Área de ativismo
<p>Bernadete Pacífico é como é conhecida Maria Bernadete Pacífico (1951-2013)</p>	<p>l'alorixá, ativista e líder quilombola brasileira. Participou da Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos e da Associação de Agricultores. Foi secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial de Simões Filho (BA), entre 2009 e 2016. Lutava junto ao falecido filho contra a instalação de um aterro da empresa Naturalle nas proximidades do Quilombo Pitanga dos Palmares. Foi assassinada em 2013.</p>
<p>Carolina Maria de Jesus (1914-1977)</p>	<p>Escritora, atriz circense, artesã, compositora, cantora de samba e mãe solo. Trabalhou como catadora de papelão quando residia na favela do Canindé (SP), até ser reconhecida mundialmente por meio de um de seus livros: <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i>.</p>
<p>Elza de Sousa Sales (1972-)</p>	<p>Professora, licenciada em Letras pela Uneb, poeta popular e militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).</p>
<p>Hilária Batista de Almeida, conhecida por Tia Ciata (1854-1924)</p>	<p>l'alorixá, curandeira, quituteira, sambista, compositora, promotora da cultura popular e da cultura negra nas favelas do Rio de Janeiro. Considerada como uma das pessoas mais influentes para o surgimento do samba carioca.</p>
<p>Jaqueline Goes de Jesus (1989-)</p>	<p>Biomédica, cientista, doutora em patologia humana, esteve na linha de frente do combate à pandemia da Covid-19, especificamente na coordenação da equipe responsável pelo sequenciamento do genoma do vírus SARS-CoV-2.</p>
<p>Marielle Francisco Santos ou Marielle Franco (1979-2018)</p>	<p>Socióloga pela PUC-Rio, mestrado em Administração Pública pela UFF, ativista, feminista e política, mãe solo, defensora dos direitos humanos, principalmente das minorias. Filiada ao partido Socialismo e Liberdade, eleita vereadora do Rio de Janeiro (2017-2018). Suas pautas buscavam garantir os direitos de mulheres, população LGBT, negros e moradores</p>

	de favelas. Foi assassinada em 2018, junto com o seu motorista, Anderson Gomes, na região central do Rio de Janeiro.
Neusa Santos Souza (1951-2008)	Médica psiquiatra pela UFBA, psicanalista, pesquisadora, professora e escritora. Uma das maiores referências sobre os aspectos sociológicos e psicanalíticos da negritude.
Raimunda Nilma de Melo Bentes (1948-)	Bacharela em Agronomia, pela UFRA, ativista, escritora, líder do Movimento Negro na região amazônica, fundadora do Centro de Defesa e Estudos do Negro do Pará, responsável pela criação do Conselho Municipal do Negro em Belém, da Delegacia de Crimes Discriminatórios e pela Seção Técnico-Pedagógica de Relações Raciais da Secretaria de Educação do Pará, além de atuação em várias frentes de combate ao racismo. Organizou e escreveu a cartilha <i>Raça Negra: a luta pela liberdade</i> .
Tereza de Benguela (sem data de nascimento)	Líder do Quilombo Quariterê (Mato Grosso), no século XVIII, considerada a precursora do Movimento Negro e feminista do país. Homenageada no dia 25 de julho – Dia Nacional de Tereza de Benguela e da mulher negra.
Vilma Maria dos Santos Reis (1969-)	Socióloga pela UFBA, professora, feminista, política, ativista brasileira e militante do Partido dos Trabalhadores. Defensora dos direitos humanos, das mulheres, negros e LGBT. Atuou como coordenadora do Fórum de Mulheres de Salvador. Participou da elaboração do Plano Nacional de Políticas para Mulheres e da Marcha de Mulheres Negras. Participa da Organização de Mulheres Negras. Em 2019, foi candidata a prefeita de Salvador, e, em 2022, a Deputada Federal da Bahia pelo PT.

Fonte: Porto; Jesus (2023).
Quanto 2 – Ativistas indígenas

Mulheres indígenas	Área de ativismo
Alice Pataxó (2001-)	Comunicadora, ativista, fundadora do canal Nuhé (no YouTube), colunista do Projeto Colabora, do Yahoo Notícias, do Fontes BR e do blog Tucum Bahia. Integrante das Cunhataí ikhã (um projeto da Aná-Associação Nacional de Ações Indigenistas), ativista nas questões de gênero, ambientais e educacionais. Considerada uma das cem mulheres mais influentes e inspiradoras do mundo, pela BCC, em 2022.
Daiara Tukano (1982-)	Artista visual, muralista, professora, comunicadora, curadora e ativista dos direitos indígenas e



	comunicadora. Coordenadora da Rádio Yandê.
Eliane Lima dos Santos ou Eliane Potiguara (1950-)	Escritora, professora, intelectual, ativista, empreendedora social, fundadora da primeira organização de mulheres indígenas no país (GRUMIN/Grupo Mulher-Educação Indígena), coparticipante da criação e evolução do Movimento Indígena Brasileiro, é uma das 52 brasileiras indicadas para o projeto internacional Mil Mulheres para o Prêmio Nobel da Paz.
Graça Graúna é nome indígena de Maria das Graças Ferreira (1948-)	Professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco, licenciada em Letras pela UFPE, mestrado e doutorado em literatura, pesquisadora e escritora de literatura, cultura e direitos indígenas. Sua produção literária inclui poesias, crônicas, literatura e traduções.
Kaê Guajajara é o nome artístico da indígena Aline Silva de Lira (1993-)	Cantora, compositora, atriz, autora e ativista indígena brasileira, ambientalista e defensora dos direitos indígenas e ambiental, fundadora da Azuruhu, selo musical voltado ao desenvolvimento de artistas indígenas.
Luciana Ferreira, conhecida por Zabelê Pataxó (1932-2012)	Artesã, ativista que lutou pela conquista da educação escolar indígena e do território Pataxó, sobretudo pela Terra Indígena Comexatibá (Prado-BÁ).
Putanny Yawanawá (1980 -)	Líder espiritual do povo Yawanawá, ativista ambiental e promotora da cultura yawanawá. Recebeu o título de Mulher Cidadã Bertha Luz do Senado Brasileiro
Sônia Bone de Souza Silva Santos, conhecida por Sônia Guajajara (1974-)	Graduada em Letras pela UEMA, formada em Enfermagem pela UEMA, coorganizadora da I Marcha das Mulheres Indígenas, ativista indígena, coordenadora-executiva da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), ministra do Ministério dos Povos Indígenas, é uma das 100 pessoas mais influentes do mundo, segundo a Revista <i>Time</i> .
Yaka Edilene Sales Huni Kuin (1998-)	Artista plástica, liderança, palestrante e ativista do Huni Kuin Yaka. Teve suas pinturas expostas na Galeria Estação e na do Banco Itaú, ambas em São Paulo.
Zélia Balbina Ferreira, conhecida por Ponã Puri (não foi possível acessar a sua dada de nascimento)	Licenciada em Pedagogia e Letras pela FINAM (RJ), artista, escritora e produtora cultural no mercado de audiovisual. Criadora e coordenadora do Centro de Produção Cultural Mestre Raladinho (RJ). Membro da Associação Internacional de Poetas, da Academia Panamericana de Letras e Artes e do Instituto Brasileiro de Culturas Internacionais, do Movimento de Poetas Del Mundo (Chile) e cofundadora do Movimento de Ressurgência do Puri. Ativista dos direitos

	indígenas, no Conselho Estadual dos Direitos Indígenas (CEDIND-RJ).
--	---

Fonte: Porto; Jesus (2023).

Com essa coletânea, almejou-se contribuir na divulgação das atuações dessas mulheres, incluindo junto às suas biografias atividades de interpretação textual, por se compreender a importância da visibilidade de mulheres negras e indígenas na educação básica, por meio de uma linguagem promotora de criticidade e de reconhecimento étnico-identitário.

Imagem 1 – Capa da coletânea



Fonte: Porto; Jesus (2023).

Não há a intenção de o material didático-pedagógico ser uma “cartilha”, apesar do nome abecedário. Intenta-se tratar, de modo sugestivo, que a sociedade foi e é organizada com a participação de mulheres afro-brasileiras e indígenas, e, de alguma maneira, colaborar para a redução de injustiças sociais. Ademais, é possível que essa produção técnico-pedagógica possa servir de inspiração para outras escritas, conforme as realidades de estudantes da educação básica.

Recortes do Abecedário – três ativistas negras

A elaboração do *Abecedário de ativistas afro-brasileiras e indígenas* se deu também pela oportunidade de se responder a terceira questão: - Como contribuir para que a leitura de biografias de mulheres negras e indígenas possa ser uma experiência de letramento que promova o fortalecimento de identificação étnico-racial? Ou seja, que a adoção de um material de letramento promovesse nos discentes, tanto do ensino superior quanto da educação básica, uma identificação positiva com as histórias de vida das ativistas apresentadas.

Sobre a utilização de 'histórias de vida' no âmbito da pesquisa e ensino, Jesus (2022) defende que deve haver maior intencionalidade política e integração entre a investigação e a sociedade brasileira, com o rigor necessário para descrever os acontecimentos cotidianos que identifiquem os significados das ações dos agentes sociais do ponto de vista do próprio ator social.

Sendo assim, dentre o conjunto de mulheres afro-brasileiras e indígenas, destacam-se, neste item, as contribuições de três mulheres negras no contexto político, sinalizando suas formas de enfrentamento aos sistemas opressores, tais como: capitalismo, patriarcalismo, racismo e machismo.

Elza de Sousa Sales (1972-)

A biografia de Elza de Sousa Sales foi elaborada pela discente de Pedagogia Yara Pereira Costa Silva (2023) a partir de seu contato com a ativista, quando se realizou no Departamento de Educação uma roda de conversa com a professora e poeta baiana. A sua biografia é apresentada junto a uma fotografia colorida, cedida pela própria ativista.

A professora Elza de Sousa Sales é formada em Letras, poeta e defensora do Movimento Sem-Terra (MST). Nasceu em 1972, em Alcobaça-Bahia. Uma mulher negra, de família pobre, que precisou lutar para garantir seus direitos. Após a morte de seu pai, aos 7 anos, foi criada por outra família, pois sua mãe não tinha condições de criar os 7 filhos que possuía, a partir daí, foi vítima de trabalho escravo infantil e só ingressou na escola aos 11 anos de idade. Passou por diversas interrupções em seus estudos. Casou-se aos 16 anos, e após a gravidez da primeira de suas três filhas, retornou aos estudos. Ao conhecer o MST, decidiu, sem o apoio da família, seguir sozinha, passando a residir no acampamento Jequitibá, em Mucuri-BA, a partir de



2002. Neste espaço concluiu o ensino médio, ingressando posteriormente no curso superior, em licenciatura plena em Letras, ofertado pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Sua linha de pesquisa é o Feminismo na literatura. Reconhecida no movimento e na universidade por sua literatura popular, na perspectiva da oralitura, pois seus poemas são produzidos oralmente e performados, e poucas vezes registrados. Uma de suas obras mais conhecidas é o poema “Ética e Cidadania”, no qual retrata um pouco de sua história de vida e formas de resistência ao racismo e as desigualdades sociais (Silva, 2023, p. 16).

Da biografia de Elza de Sousa Sales, pode-se inferir sobre diferentes questões, como racismo estrutural, negros em situação de vulnerabilidade, trabalhos análogos a escravidão, violência a corpos negros femininos. Também se pode refletir sobre a importância da participação da mulher negra nos movimentos sociais, pois a adesão de Elza ao Movimento Sem-Terra possibilitou que ela enfrentasse às negações dos direitos humanos, promovendo para os seus equidade social, desde moradia ao acesso à educação básica e ao ensino superior.

Sua biografia é trabalhada em uma proposta de interação textual, tendo por mote trecho do poema “Ética e Cidadania”, de sua autoria:

Trabalhava o dia todo, não tinha direito de **BRINCAR**,
CRIANÇA com sete anos, trabalhava sem parar
 a noite chegava **DESFALCIDA**
 Estava eu tristonha e desprezada, que sofrimento era o meu.
 E sem entender nada pensava: Por quê? Por que meu pai
 morreu?
 Nunca possui um **BRINQUEDO**, para dizer: vou brincar
 meu brinquedo era o **TRABALHO**, para não ficar sem
ALMOÇAR.

O fragmento do poema é um convite para uma reflexão acerca da infância da autora, podendo suscitar em diferentes espaços educativos e formativos rupturas com a imagem cristalizada de que no Brasil há uma democracia racial, uma vez que o racismo tem sido uma prática que tem marcado de forma profunda a sociabilidade dos sujeitos no país.

Djamila Ribeiro, em seu livro *Pequeno manual antirracista* (2019), explicita que os movimentos de pessoas negras há anos debatem o racismo como estrutura fundamental das relações sociais, criando desigualdades e



abismos. “O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo” (Ribeiro, 2019, p. 6).

Por se tratar de uma atividade para o desenvolvimento da alfabetização e letramento de discentes dos anos iniciais do ensino fundamental, o poema é seguido de uma cruzadinha, a ser preenchida com palavras destacadas nele, uma outra maneira de retomar o trecho que trata da infância de Elza.

Ao se apreender o racismo como um elemento estruturante das sociedades, conforme se observa na biografia de Elza de Sousa Sales, necessário se faz a adoção de uma acuidade nos espaços formativos por parte dos educadores, isto é, uma escuta acerca da vida dos discentes e de seus familiares. Uma cartografia das violências sofridas por eles motivadas pelo racismo se faz importante em um território localizado no extremo sul da Bahia. Em suas análises, Fanon (2011) destaca que “o objeto do racismo é não discriminar o homem particular, mas uma certa forma de existir” (p. 274), uma vez que:

[...] o racismo é sem sombra de dúvida um elemento cultural. [...] Contudo, este elemento cultural preciso não se enquistou. O racismo não pode esclerosar-se. Teve de se renovar, de se matizar, de mudar de fisionomia. Teve de sofrer a sorte do conjunto cultural que o informava. Como as Escrituras se revelaram insuficientes, o racismo vulgar, primitivo, simplista, pretendia encontrar no biológico a base material da doutrina. [...] Tais afirmações, brutais e imensas, dão lugar a uma argumentação mais fina (Fanon, 2011, p. 274).

Se o racismo não pode mais ser fundamentado em uma base biológica, vai assumindo aos poucos um caráter cultural. Nessa perspectiva, a negação de sua existência, por vezes, exerce uma forte influência nos sujeitos que “o grupo inferiorizado tinha admitido, com uma força de raciocínio implacável, que a sua infelicidade provinha diretamente das suas características raciais e culturais” (Fanon, 2011, p. 280), e não da forma como a sociedade se estruturou.

Nesse sentido, necessária se faz a leitura de autores(as) e escritores(as) negros(as), pois não é possível alavancar uma educação antirracista apenas com autores(as) e literatos(as) brancos(as), intérpretes da condição de oprimidos.



Jaqueline Goes de Jesus (1989-)

A biografia da cientista e biomédica doutora Jaqueline Goes de Jesus foi elaborada pela discente de Pedagogia Hadassa Borges Pacheco de Araújo (2023) a partir de pesquisa bibliográfica, utilizando o buscador Google. A autora Araújo (2023) apresenta a ativista também de forma imagética, ao se utilizar de uma fotografia colorida conforme busca realizada no Google Imagens. Sobre a cientista, destaca-se:

JAQUELINE Goes de Jesus nasceu no dia 19 de outubro de 1989, em Salvador. Ela é uma biomédica **PESQUISADORA** brasileira, com doutorado em patologia humana. Distinguiu-se por ser a **BIOMÉDICA** que coordenou a equipe responsável pelo sequenciamento do genoma do vírus SARS-CoV-2, realizado em apenas 48 horas após a confirmação do primeiro caso de **COVID 19** no BRASIL. Foi na adolescência que Jaqueline decidiu seguir a carreira biomédica. A sua primeira experiência em pesquisa envolveu o vírus VIH- algo que a marcou muito pelo impacto a nível mundial, o que determinou que ela prosseguisse no percurso da pesquisa científica. Em 2021, foi uma das **MULHERES** homenageadas pela empresa Matel que produziu uma linha da boneca Barbie dedicada às mulheres que estiveram na linha de frente de combate à pandemia da Covid-19 (Araújo, 2023, p. 22).

Ao se trazer informação sobre a médica e pesquisadora Jaqueline Goes de Jesus, rompe-se com um silenciamento no ambiente escolar acerca de cientistas negras, pois poucas são as referências a pesquisadores(as) negros e negras, inviabilizando, em certa medida, que estudantes negros(as) se identifiquem com personalidades que produzem ciência, como no caso da doutora Jaqueline, que realizou o sequenciamento do genoma do vírus SARS-Cov-2, possibilitando o desenvolvimento de tecnologias na área da saúde, conseqüentemente a melhoria na prevenção e tratamento da população no contexto da pandemia Covid-19.

Após apresentação da biografia de Jaqueline Goes de Jesus, apresenta-se como atividade de interpretação de texto um caça-palavras, em que é solicitado que sejam encontradas as palavras-chave destacadas no texto biográfico.

Ainda no item interpretação textual, solicita-se que o(a) estudante responda duas questões referentes a biografia da médica, a saber: “Você já



tinha lido sobre essa cientista?” e “O que mais lhe chamou atenção sobre a biografia dela”. Espera-se que o discente dos anos iniciais do ensino fundamental retorne ao texto e elabore suas respostas com autonomia e autenticidade.

Considerando a importância da cientista para a saúde nacional e internacional, a empresa Matel produziu uma Barbie em sua homenagem. Sendo assim, propõe-se como atividade a reprodução ilustrativa da Barbie Jaqueline Goes de Jesus - uma linguagem lúdica com um objetivo de reforçar a importância desta cientista negra para o desenvolvimento do país. Considerou-se também que o desenho da boneca Dr^a Jaqueline poderá suscitar no(a) estudante negro(a) identificação com a estética de corpos negros, positivando o sentimento de pertencimento ao seu grupo étnico-racial.

Sobre a biografia de Jaqueline Goes de Jesus, importante se faz informar que a pesquisadora teve apoio de agências de fomento de pesquisa no âmbito da universidade pública, contribuindo para se defender junto aos estudantes mais velhos acerca da diversidade étnico-racial na produção de ciência, como também mencionar sobre as políticas de mobilidade social, desde o investimento na educação pública, na pesquisa e na criação de políticas educacionais afirmativas até a permanência de estudantes cotistas na universidade.

Marielle Francisco Santos ou Marielle Franco (1979-2018)

A biografia da socióloga, ativista, feminista e política Marielle Franco foi elaborada pela discente de Pedagogia Rutielle da Cruz Viana (2023) a partir de pesquisa realizada no Instituto Marielle Franco¹. Como as demais ativistas, a biografia de Marielle Franco é ilustrada com uma fotografia, retirada do Google Imagens.

Nascida em 27 de julho de 1979, na cidade do Rio de Janeiro, a SOCIÓLOGA, ATIVISTA, FEMINISTA, POLÍTICA. Mulher negra pobre e criada na favela, Marielle Francisco Santos representou uma série de minorias ao longo da sua vida. Defensora dos direitos humanos, criticava a intervenção federal

¹ <https://www.institutomariellefranco.org/>



no Rio de Janeiro e a Polícia Militar, tendo denunciado vários casos de abuso de autoridade por parte de policiais contra moradores de comunidades carentes. Filiada do Partido Socialismo e Liberdade, elegeu-se VEREADORA do RIO DE JANEIRO para o período de 2017- 2018, na Eleição Municipal de 2016, sendo a quinta mais votada. Suas proposições legislativas buscavam garantir apoio aos direitos das MULHERES, à população LGBT, aos NEGROS e moradores de favelas. Em 14 de março de 2018, foi ASSASSINADA a tiros junto de seu motorista, Anderson Pedro Mathias Gomes, no Estácio, Região Central do Rio de Janeiro (Viana, 2023, p. 28).

Entre as mulheres influentes a serem biografadas para práticas de letramento racial, apresentar o legado dessa mulher negra, lésbica, mãe solo, formada em Sociologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com mestrado em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense (UFF), ativista, feminista e política, é de suma importância para o rompimento de preconceitos e estereótipos junto aos discentes do ensino fundamental.

Sobre a categoria mãe solo, importante explicitar que são mulheres que por escolha própria ou não criam sozinhas os filhos. O termo veio substituir a terminologia “mãe solteira”, considerada pejorativa, por levar a entender que a mulher mãe não casada é solteira. Ser mãe solo significa que essa mulher assume mais uma parcela de tarefas e responsabilidades na sociedade, juntamente com o trabalho doméstico, ao passo que há mulheres que mesmo sozinhas podem ter a parceria daquele que é pai de seus filhos.

Como se sabe, Marielle Franco foi uma grande defensora dos direitos humanos, principalmente das minorias. Foi eleita vereadora do Rio de Janeiro, tendo por pautas a busca pela garantia dos direitos de mulheres, população LGBTQ, negros e moradores de favelas.

Partindo dos ideais dessa ativista, conforme biografia apresentada: “defensora dos direitos humanos, criticava a intervenção federal no Rio de Janeiro e a Polícia Militar, tendo denunciado vários casos de abuso de autoridade por parte de policiais contra moradores de comunidades carentes”, buscou-se revelar parte de sua luta, principalmente pelos direitos das mulheres, negros e homossexuais. Essa questão é retomada na proposta de interação com o texto biográfico, por meio de um caça-palavras, ao se propor



que sejam identificadas as palavras-chave que dizem respeito à atuação da Marielle, incluindo o seu assassinato.

Em um segundo momento, solicita-se que os estudantes enumerem as causas pelas quais Marielle Franco lutava, conforme informações apresentadas na biografia. Ainda neste item, indaga-se a respeito da sua filiação política.

Sobre sua biografia, pode-se abordar, em outras palavras, sobre o feminicídio político racializado, pois se observa no país um aumento de assassinato de lideranças indígenas e negras. Como se sabe, a violência aos corpos negros tem por base o racismo e as necropolíticas. No Brasil há uma cultura do assassinato daqueles(as) que defendem minorias e grupos socialmente oprimidos. Sendo assim, pontua-se que a biografia de Marielle Franco é um texto que possibilita discutir acerca de questões políticas e raciais, temas também a serem abordados em toda a educação básica.

As vinte biografias apresentadas no *Abecedário de ativistas afro-brasileiras e indígenas* foram organizadas com vistas à promoção de um letramento humanitário, que desperte nos(as) estudantes, desde os anos iniciais do ensino fundamental, o interesse pelos homens e mulheres que construíram a história e cultura de nosso país.

Ainda que se reconheça que há atividades realizadas no dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), muitas delas apresentando pontos específicos, como a culinária ou elementos folclóricos, sem a ampliação da discussão para as questões sociais, políticas, de gênero e raciais, defende-se que é preciso entender que a educação antirracista abrange um conjunto de medidas, incluindo reformulação do currículo e a formação continuada, uma vez que essas discussões não dizem respeito apenas aos educadores negros e indígenas. Nesse sentido, faz-se fundamental que todos acessem bibliografias especializadas e que tenham liberdade de refletir acerca de novas iniciativas e proposições ao alcance de uma educação antirracista.

Considerações finais

O *Abecedário de ativistas afro-brasileiras e indígenas* constitui-se em um material didático-pedagógico produzido coletivamente, com a participação de



discentes do sexto semestre do curso de Pedagogia do Departamento de Educação – Campus X, da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), tendo por objetivo fomentar práticas educativas antirracistas e de valorização da diversidade étnico-racial e de gênero.

Almejou-se na elaboração desse trabalho o desenvolvimento crítico e social das estudantes do curso de Pedagogia, atentando-se para as leis n.º 10.639/03 (Brasil, 2003) e n.º 11.645/08 (Brasil, 2008), que fundamentam o componente Núcleo de Extensão e Pesquisa Interdisciplinar IV, cuja ementa no Projeto de Renovação de Reconhecimento de curso de Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia, prevê:

[...] debater as educações e formações imbricadas na/pela diversidade cultural para a construção de uma sociedade antirracista e pluridiversa no Brasil e o racismo estrutural e as desigualdades sociais; desnudar o mito da democracia racial; analisar conceitos de racismo, preconceito, discriminação e estereótipos; e, problematizar o racismo e suas expressões nas experiências/relações intraescolares (Uneb, 2022, p. 172).

Como apresentado antes, o *Abecedário de ativistas afro-brasileiras e indígenas* foi organizado a partir de vinte biografias de mulheres afro-brasileiras e indígenas, nacionais e regionais, a fim de se promover reflexões acerca da contribuição dessas mulheres na organização de movimentos sociais e de ações de enfrentamento às diversas formas de violência, notadamente ao racismo. Portanto, pretendeu-se, com os vinte textos biográficos, a promoção de uma educação decolonial, somando-se às demais políticas públicas afirmativas de combate ao racismo, no âmbito da universidade e da educação básica.

Considera-se que as biografias apresentadas darão visibilidade a essas mulheres, além de inspirar outras. Nesse sentido, o abecedário, ao mesmo tempo que apresenta essas mulheres e suas pautas, propõe que a escola seja um ambiente acolhedor e inclusivo para as meninas e mulheres indígenas e afro-brasileiras, ao se considerar ser de extrema importância para o fortalecimento da luta pela igualdade de gênero, maior participação feminina no universo científico e político.



Interessante dizer que as produções das biografias e das atividades de letramento promoveram o desenvolvimento da lectoescrita das estudantes de Pedagogia, possibilitando que, de forma diferenciada, cada uma apreendesse acerca da produção e divulgação de informações que fossem promotoras da decolonização de saberes, a partir de perspectivas dialógicas com as demandas atuais do ensino, levando em consideração as culturas subalternizadas, ainda invisibilizadas socialmente.

Ao encontro dessa proposta pedagógica, a Comissão de Direitos Humanos (CDH) do Senado Federal aprovou, no dia 19 de junho de 2024, um projeto que torna obrigatório o conteúdo feminista nos currículos escolares da educação básica. A proposta, de autoria da deputada Tabata Amaral (PSB-SP), define que conteúdos que evidenciem as contribuições, vivências e conquistas das mulheres devem ser aplicados no âmbito dos componentes curriculares de história, ciências, arte e cultura do Brasil e do mundo. O projeto também institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, a ser realizada anualmente, na segunda semana de março (Carta Capital, 2024). Um passo importante para as políticas afirmativas de gênero, uma vez que a transformação social e econômica no Brasil demanda abordar as dimensões sistêmicas da exclusão racial e de gênero, principalmente no contexto escolar.

Referências

ARAÚJO, Hadassa Borges Pacheco de. “Jaqueline Goes de Jesus”. In: [PORTO, Helânia Thomazine; JESUS, Lúcia de Fátima Oliveira de. **Abecedário de ativistas afro-brasileiras e indígenas.**](#) [recurso eletrônico]. 47 p. Curso de Pedagogia. Departamento de Educação – Campus X. Universidade do Estado da Bahia. Teixeira de Freitas: DEDC-X, 2023. Disponível em: https://www.agaypihugkua.com/files/ugd/6b1b54_ed3b4200f53e493e9c6198755ffb0cc7.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. São Paulo: Difel, 1980.

BOUTELDJA, Houria. **Descolonizar a Europa**. Primeira Conferência da Rede Descolonial Europeia, ocorrida entre 10 e 11 de maio de 2012 na Universidade Complutense de Madri, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenações de Edições Técnicas, 2018.



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

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 10 de janeiro de 2003, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CARTA CAPITAL. **Projeto que torna obrigatório conteúdo feminista nas escolas avança no Senado**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/projeto-que-torna-obrigatorio-conteudo-feminista-nas-escolas-avanca-no-senado/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

CUNHA, Maria Amália; NUNES Célia Maria. As biografias educativas como fonte de pesquisa e estudo no campo da formação docente: notas iniciais para uma discussão teórico/metodológica. **Revista Thema**, v. 14, n. 2, p. 9-13, 2017.

DAVIS, Angela Yvonne. **Mulheres, raça e classe** [recurso eletrônico]. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. “Racismo e cultura”. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (org.). **Malhas que os Impérios tecem**: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais. Coimbra: Edições 70, 2011. (Coleção Lugar da História).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

PIMENTEL, Carolina. Mais de 70% das cidades não cumprem lei do ensino afro-brasileiro. **Portal Geledés**, 18 abr. 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro/>. Acesso em: 22 de abr. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JESUS, Lúcia de Fátima Oliveira de. “Pesquisa em educação, história de vida e sala de aula”. In: SILVA, Geovani de Jesus Silva; SANTOS, Joceneide Cunha dos; SOARES, Leandro; LIMA, Caroline de Araújo (org.). **Interlocações entre ensino, cultura e diversidade**. Curitiba: CRV, 2022. p. 359-376. (Coleção Educação básica em debate, v. 1).



LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina A. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/20/18>. Acesso em: 1 jan. 2023.

MACHADO, Islen B. R. *Alfabetário afrobiográfico em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental*. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 22, 13 jun. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/22/alfabetario-afrobiografico-em-uma-turma-do-3-ano-do-ensinofundamental>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PAIVA, Francis Arthuso. Entrevista Zaira Bomfante dos Santos. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Vitória, Ufes, Dossiê n. 8, p. 9-14, 18 ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/issue/view/1449>. 13 de jun. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **@Descolonizando saberes: mulheres negras na ciência**. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

PORTO, Helânia Thomazine; JESUS, Lúcia de Fátima Oliveira de. **Abecedário de ativistas afro-brasileiras e indígenas**. [recurso eletrônico]. 47 p. Curso de Pedagogia. Departamento de Educação – Campus X. Universidade do Estado da Bahia. Teixeira de Freitas: DEDC-X, 2023. Disponível em: https://www.agaypihugkua.com/files/ugd/6b1b54_ed3b4200f53e493e9c6198755ffb0cc7.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

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

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Yara Pereira Costa. “Elza de Sousa Sales”. In: PORTO, Helânia Thomazine; JESUS, Lúcia de Fátima Oliveira de. **Abecedário de ativistas afro-brasileiras e indígenas**. [recurso eletrônico]. 47 p. Curso de Pedagogia. Departamento de Educação – Campus X. Universidade do Estado da Bahia. Teixeira de Freitas: DEDC-X, 2023. Disponível em: https://www.agaypihugkua.com/files/ugd/6b1b54_ed3b4200f53e493e9c6198755ffb0cc7.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

UNEB. **Projeto de renovação de reconhecimento do curso de Pedagogia**. Departamento de Educação – Campus X, Teixeira de Freitas (BA), 2022.



VIANA, Rutielhe da Cruz. “Marielle Franco”. In: [PORTO, Helânia Thomazine; JESUS, Lúcia de Fátima Oliveira de. Abecedário de ativistas afro-brasileiras e indígenas](#). [recurso eletrônico]. 47 p. Curso de Pedagogia. Departamento de Educação – Campus X. Universidade do Estado da Bahia. Teixeira de Freitas: DEDC-X, 2023. Disponível em: https://www.agaypihiugkua.com/files/ugd/6b1b54_ed3b4200f53e493e9c6198755ffb0cc7.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

Sobre as autoras

Helânia Thomazine Porto

hveronez@uneb.br

<https://orcid.org/0000-0001-8158-5546>

Professora-pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), lotada no Departamento de Educação – Campus X. Doutora em Ciências da Comunicação (Unisinos/RS), mestra em Administração, Comunicação e Educação (São Marcos/SP). Membro dos grupos de pesquisa: GEICEL/UNEB/CNPQ e PROCESSOCOM/UNISINOS/CNPQ.

Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus

lfjesus@uneb.br

Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Professora colaboradora no Programa de Mestrado em Ensino de Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/UFSB). Mestra e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutoramento em História da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/PT.



Educação matemática antirracista e decolonial nos anos iniciais do ensino fundamental: o jogo africano de mancala awelé

Anti-racist and decolonial mathematical education in the early years of elementary school: the african game of mancala awelé

José Áureo Soares de Jesus
Carlos Luis Pereira

222

Resumo: A presente pesquisa tem como escopo central a Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como fio condutor o jogo africano mancala como recurso didático para o ensino e aprendizagem dos conteúdos de adição e subtração. A partir de nossas análises, a pesquisa justifica-se com base na Lei nº 10.639/2003, que estabelece obrigatoriedade de todas escolas brasileiras da Educação Básica a inclusão o currículo da História e da Cultura Afro- Brasileira e Africana em todas disciplinas escolares, inclusive na área de Matemática e suas Tecnologias; Ainda justifica-se a pesquisa devido ausências de conhecimentos matemáticos de matriz africana no currículo em ação nas aulas de Matemática, inclusive nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A questão norteadora foi se o jogo africano de mancala no ensino de adição e subtração para alunos do 2º ano escolar tem potencialidade para corroborar com uma educação matemática escolar antirracista e decolonial? O delineamento da pesquisa foi dentro da abordagem qualitativa e nos objetivos da pesquisa exploratória acerca desta temática; A técnica utilizada para coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas e registros nos cadernos e, para análise destes dados coletados buscou-se a análise do conteúdo. Verifica-se que o jogo de mancala contribui para o desenvolvimento das habilidades matemáticas de cálculo mental para resolver situações matemáticas do jogo. Concluimos, que o ensino de adição e subtração através da matemática africana promoveu a todos alunos aprendizagens essenciais de uma educação antirracista e decolonial.

Palavras chave: Mancala; Alunos; Ensino Fundamental; Educação antirracista e decolonial.

Abstract: The central scope of this research is Mathematics Education in the early years of Elementary School, with the African game mancala as a guiding principle for teaching and learning addition and subtraction content. Based on our analyses, the research is justified based on Law No. 10,639/2003, which establishes the obligation for all Brazilian Basic Education schools to include the Afro-Brazilian and African History and Culture curriculum in all school subjects, including in the area of Mathematics and its Technologies; The research is still justified due to the absence of mathematical knowledge of African origin in the curriculum in action in Mathematics classes, including in the early years of Elementary School. The guiding question was whether the African game of mancala in teaching addition and subtraction to 2nd year school students has the potential to support anti-racist and decolonial school mathematics education? The research design was within the qualitative approach and the objectives of exploratory research on this topic; The technique used for data collection were semi-structured interviews and notebook records and, to analyze these collected data, content analysis was sought. It appears that the mancala game



contributes to the development of mathematical skills of mental calculation to solve mathematical situations in the game. We conclude that teaching addition and subtraction through African mathematics promoted essential learning for all students in an anti-racist and decolonial education.

Key-words: Mancala; Students; Elementary Education; Anti-racist and decolonial education.

Introdução

A presente pesquisa é um fragmento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de um dos autores ¹; sendo assim, esta pesquisa que dialoga com a Lei nº 10.639/2003 no ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo o jogo africano de mancala como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem da unidade temática de Aritmética, com foco nos conteúdos de ensino de adição e subtração.

Pensamos nesta proposta didática devido a identificação da ausência de conteúdos relativos à história e cultura africana no âmbito escolar em todas etapas da Educação Básica, em todas disciplinas escolares, em particular na matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Concordamos com a assertiva de Melo e Souza (2012) que não basta apenas ensinar os conteúdos de adição e subtração através do recurso didático do jogo de mancala e, sim recontar para os alunos numa perspectiva decolonial e antirracista a história, cultura e ciência matemática africana. Para estes autores o primeiro passo é revisitar a historiografia da educação brasileira e mundial com narrativas e registros na ótica do branco colonizador.

Propositalmente o recurso didático do tabuleiro do jogo da cultura africana como instrumento de aprendizagem reafirma o nosso engajamento com o ensino de matemática antirracista e decolonial desde os anos iniciais do ensino fundamental.

Para Lima et al (2023) a historiografia da educação brasileira desde o período colonial (1500-1822), está alicerçada com o modelo educacional trazido pelos colonizadores portugueses, materializado pelos padres jesuítas da Companhia de Jesus que seguiam o manual curricular pedagógico *Ratio studiorum*, cuja finalidade era ensinar a ler, escrever e contar (matemática).



Neste modelo colonial de ensino objetiva-se a catequização e aculturação dos povos originários, estava engendrado dentro da tendência pedagógica tradicional na qual visava a transmissão dos conhecimentos de hegemonia eurocêntrica, monocultural e brancocêntrica.

A motivação pessoal dos pesquisadores vai de encontro de suas vivências escolares e na formação inicial, das ausências positivas acerca das contribuições da história, cultura e ciência africana para humanidade.

A presente pesquisa justifica-se primeiramente com base na Lei nº 10.639/2003, ao estabelecer obrigatoriedade da inclusão no currículo de todas disciplinas escolares de todas escolas brasileiras da Educação Básica da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Julgamos importante mencionar que advogamos a favor de uma educação antirracista e decolonial, sendo assim a perspectiva teórica balizadas são predominantemente de pensadores africanos e dos afrodiaspóricos.

Ainda apontamos como justificativa embasados na pesquisa de Andrade (2023), ao revelar que os alunos brasileiros no ensino de Educação Básica carecem de conhecimentos, histórias e culturas de matrizes africanas.

Cabe sublinhar como importante justificativa desta importante pesquisa, o volume incipiente de produções científicas acerca da temática desta pesquisa, bem como no banco de dissertações de mestrado e teses de doutorado da agência de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A relevância social desta presente pesquisa configura-se em trazer á luz uma pesquisa com temática para reflexão da escola acerca dos conhecimentos que mesma desde o período colonial tem transmitido e, ainda pontuamos que tal o Estado da Bahia possui o maior quantitativo de cidadãos pretos e pardos do Brasil, sendo assim os saberes matemáticos de ancestralidade e historicidade africana são aprendizagens essenciais para os alunos que em sua maioria são pretos e pardos.

Delineamos como questão investigadora se o ensino do jogo africano mancala awelé contribuiria para o aprendizado dos alunos do 2º ano escolar



dos anos iniciais do Ensino Fundamental os conteúdos de ensino de adição e subtração?

O objetivo aqui desta pesquisa foi apresentar o jogo africano mancala como proposta didática antirracista e decolonial no ensino dos conteúdos matemáticos de adição e subtração do 2º ano escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro teórico

A educação de acordo com Reis (2022) é alicerçada em dois pilares, sendo eles a Filosofia e o currículo. Para este autor a cultura escolar brasileira de herança cultural e do conhecimento de hegemonia colonial, patriarcal, escravocrata, machista, cristã e branca é transmitida nos currículos escolares prescritivos e, materializada na prática educativa dos professores.

Concordando com Silva (2011), o currículo não é apenas um artefato social e cultural e, também político, pedagógico, racial, de gênero, filosófico, cuja finalidade historicamente vem sendo reproduzir a cultura e o conhecimento de quem o produziu.

Para pensadoras negras Bárbara Pinheiro e Katemari Rosa (2022), este modelo de currículo acima citado exclui os conhecimentos dos povos de matrizes africanas e indígenas. Para elas, a Lei nº10.639/2003, é o principal marco jurídico e educacional que legitima o ensino das ciências e culturas produzidas pelo continente africano.

Concordamos com pensador africano Cheikh Anta Diop (2016) ao afirmar a luta de intelectuais negros para os conhecimentos sociocientíficos da cultura africana sejam valorizados e reproduzidos em todos os níveis do campo educacional, é um dos primeiros passos para efetivar uma educação antirracista e decolonial.

Almeida (2019) na mesma direção aponta que a escola brasileira historicamente foi um espaço de segregação de alguns sujeitos, principalmente dos negros, e com legitimação da primeira Constituição Federal de 1824, que vetava os negros do acesso ao processo formal de escolarização.



Na perspectiva teórica contra-hegemônica de D'Ambrósio (2019), o currículo da matemática ensinada na escola é de base eurocêntrica, quer dizer filiada ainda a concepção filosófica matemática de Platão e seus discípulos, presente até aos dias atuais no ensino de matemática na Educação Básica.

Ainda Conforme D'Ambrósio (2019), a Educação Matemática nos caminhos da metodologia da Etnomatemática valoriza e reconhece os conhecimentos matemáticos e outros povos e culturas, quer dizer o ensino no paradigma curricular afrocentrado.

Na mesma linha de pensamento, na colocação de Gerdes (2010) através da metodologia da etnomatemática, o professor na mediação pedagógica através do recurso didático dos jogos da família mancala, o primeiro momento pedagógico com os alunos o mesmo deve ensinar com base na História da Matemática os aspectos históricos e filosóficos deste jogo, enfatizando a origem na cultura africana do jogo mancala que promove o aprendizado dos conteúdos matemáticos de aritmética, configurando assim uma educação e ensino antirracista e decolonial.

Os pensadores negros Kabenguele Munanga (2005) e Nilma Lino Gomes (2007), advoga a favor de um currículo multicultural, pois neste prisma tem alinhamento com a sociedade brasileira multiétnica e pluricultural que também se faz presente na sala de aula, ainda assinalam que para superação do racismo escolar será através do cumprimento explícito da Lei nº 10.639/03.

Na perspectiva teórica antirracista e decolonial de Silva (2022), o ensino do conteúdo Teorema de Pitágoras numa perspectiva antirracista e decolonial, ao problematizar com os alunos acerca das contribuições dos saberes matemáticos avançados dos africanos, a maioria dos professores de matemática da Educação Básica, ainda ensinam este conteúdo desconsiderando a História da Matemática que fornece subsídios históricos da matemática na qual menciona os avançados conhecimentos matemáticos em cálculos dos pensadores africanos.

Pensadores matemáticos de referência mundial em História da Matemática Boyer (2010) e Eves (2011) atestam que a ciência matemática tem



contribuições significativas da África, como por exemplo o papiro de Ahmes com formulações matemáticas e aritméticas, o osso de Ishango e de Lebombo, que são artefatos matemáticos mais antigos do mundo, e pouco ensinado pelos professores que ensinam matemática na Educação Básica.

De acordo Zuín (2015) e Santos, Cassela e França (2022), o jogo africano de mancala é datado que foi produzidos há mais de 7.000 anos a.C, sendo sua origem no continente africano. Para o autor nos dias atuais há mais de 200 (duzentos) jogos de mancala espalhados nos 54 países africanos. Para estes autores o jogo de mancala promove maior facilidade dos alunos para aprendizagem dos conteúdos de matemática do 5º ano, além de promover uma educação matemática antirracista e decolonial.

Ainda conforme estes autores o jogo de mancala faz parte do processo de ensino e aprendizagem das operações aritméticas, devido a sua potencialidade para o desenvolvimento do pensamento matemático, e principalmente no desenvolvimento de habilidades do cálculo mental para resolver as operações matemáticas.

Na mesma linha de pensamento Lima et al., (2023), considera que o jogo de mancala favorece aos alunos além do desenvolvimento do pensamento lógico-matemático contribui para o maior interesse dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Na proposição de Pereira e Jesus (2022), o jogo de mancala no ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mostra potencialidade para facilitar a construção dos conceitos matemáticos de adição e subtração, além de favorecer maior interação entre os aluno-professor-conhecimento. Para os autores o jogo de mancala no ensino nesta etapa da Educação Básica, promove a todos alunos o contato com saberes matemáticos de matrizes africanas, além de colaborar significativamente para descolonizar o saber matemático.

Nas palavras de Reis (2022) embasada em Walter Mignolo, e da renomada pensadora indígena da literatura internacional Linda Smith (2018), toda América Latina e América do Sul sofreram processo de colonização do ser, do saber e do poder. Em se tratando da educação, a colonização do saber



ainda prevalece no campo educacional brasileiro, configurando-se o racismo epistêmico, este que supervaloriza a ciência produzida pela Europa e silenciou-se em toda história e cultura produzida pela humanidade das Epistemologias do Sul, principalmente da cultura e ciência produzida pelo continente africano.

Seguindo na mesma linha de pensamento de Sílvio Luiz de Almeida atual Ministro dos Direitos Humanos, a pensadora africana de referência mundial Adichie Chimamanda (2019) complementa ao afirmar que a educação e a cultura Ocidental produzida pelos europeus e seus eurodescendentes e estadunidenses, está cristalizada no pensamento escolar brasileiro em todos níveis e modalidades de aprendizagem e contextos, ensinando aos alunos no ensino na Educação Básica, a ciência (matemática), cultura e a história única de hegemonia de conhecimento da Europa, assegurando aos alunos a educação racista e colonial.

Propositalmente os currículos prescritos escolares de todas disciplinas do ensino básico e nas práticas pedagógicas, ainda exclui os saberes e as vozes dos sujeitos historicamente subalternizados, principalmente dos sujeitos das matrizes africanas e indígenas, reafirmando o currículo eurocentrado ainda cristalizado em plena educação do século XXI.

Na obra de Silva (2011), fornece sustentação teórica quando é dedicado um capítulo acerca das teorias pós-críticas de currículo, neste campo do currículo trata acerca de raça, etnia gênero, identidade e, as vozes, cultura, histórias e conhecimentos das matrizes africanas e indígenas são legitimadas, porém como acusa Gomes e Silva (2023), há um importante descompasso entre as orientações e diretrizes com a realidade da sala de aula.

Dialogando com D'Ambrósio (2019), a matemática ainda ensinada nas sala de aula no ensino na Educação Básica brasileira transmite os conhecimentos matemáticos eurocentrados, sendo um dos problemas a formação inicial que também ensina aos futuros professores que ensinam matemática da história e cultura brancocêntrica.

Entramos em acordo com a afirmativa de Andrade (2023), de que os alunos brasileiros em todas etapas da educação básica carecem de conteúdos nas disciplinas escolares de matrizes africanas, principalmente na disciplina de



matemática, ainda filiada a concepção filosófica e matemática de Platão e seus seguidores de geração em geração, até os dias atuais em que os alunos não tiveram na disciplina de matemática aprendizado acerca das contribuições da ciência africana e afrodiaspórica.

Às duas maiores pensadoras negras renomadas na literatura nacional Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2023), nos lembra muito bem que a Lei 10.639/2003, que completou 20 anos, mesmo sendo um marco significativo para educação brasileira, ela por si, sozinha não entra em sala de aula, se faz necessário o professor promover nas rotinas de aprendizagem dos conteúdos de ensino (matemática) estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a história e a cultura africana e Afro-Brasileira.

Na mesma linha de direção os pensadores afrodiaspóricos Frantz Fanon (2008) e Kabenguele Munanga (2005), atestam a emergência de uma educação antirracista e decolonial e, para superar o racismo escolar na proposição destes pensadores negros, a escola deve promover práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais, como por exemplo ensinar aos alunos de todas as etapas da educação básica histórias e culturas da África.

No que refere-se a matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Felinto (2012) nos ensina, sendo a etapa fundamental para os alunos em sala de aula aprenderem os conhecimentos e a cultura produzidos pela humanidade principalmente de matrizes africanas, quer dizer de todos os povos e culturas, caracterizando uma educação multicultural.

No ensino de matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, objeto de estudo desta pesquisa, D'Ambrósio (2019), embasado na História da Matemática, frisa na evolução história da humanidade as contribuições científicas e culturais de cada povo, destacando suas formas de matematizar para resolver os problemas da sua sociedade naquele período histórico.

O pensador africano Cheikh Anta Diop (2016) nos lembra que os povos africanos possuíam desde a Antiguidade avançados conhecimentos matemáticos, dentre eles o jogo de tabuleiro denominado mancala, para resolver com cálculos mentais questões de matemática de aritmética,



atualmente são mais de 200 (duzentos) jogos que fazem parte do ensino da matemática escolar africana.

Para Almeida (2019), a escola e suas práticas educativas em todas as áreas de conhecimento, pode corroborar para formação humana global dos alunos alinhada com a educação antirracista e colonial a partir da efetivação explícita da Lei nº 10.639/2003.

A Lei decolonial e antirracista nº 10.639/2003, impulsiona em todas as disciplinas do currículo da Educação Básica brasileira a inclusão no currículo em ação de conhecimentos da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, pois somente nesta perspectiva educacional os saberes de historicidade e ancestralidade africana, principalmente de matemática os alunos saberão que são contribuições da ciência africana. Para os alunos negros a aprender e apreender acerca dos conhecimentos matemáticos produzidos pelo continente africano, contribui primeiramente para um ensino culturalmente significativo para os alunos afrodescendentes e, também para construção positiva da identidade étnica, racial e cultural.

A atual BNCC, é um documento de caráter normativo e orgânico que estabelece as aprendizagens essenciais para aquisição de todos os alunos no processo educativo da Educação Básica (BRASIL, 2017,p.5), e entendemos embasados em Gomes (2007), que numa sociedade multiétnica e pluricultural, em que 56,2% da população autodeclaram-se pretos e ou pardos são da etnia negra, entre as aprendizagens essenciais, os conhecimentos de matrizes africanas são obrigatórios na escola como direitos de aprendizagem de todos os alunos, porque nas escolas “ públicas” há um quantitativo importante de alunos pretos e pardos.

Na BNCC, estabelece 10 (dez) competências gerais dentre as aprendizagens essenciais para aquisição dos alunos ao longo da Educação Básica, sendo a primeira valorizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, **social, cultural e digital** (Brasil, 2017, p.7)

Diante do exposto acima das orientações da BNCC, recorreremos às pensadoras Felinto (2012), Pinheiro e Rosa (2022) e Andrade (2023) para embasar nosso posicionamento de que o jogo de mancala é da cultura



matemática africana, sendo assim nas aulas de Matemática utilizar deste jogo como recurso didático para o ensino dos conteúdos de adição e subtração configura-se a proposição de uma educação e ensino antirracista e decolonial.

A Lei decolonial e antirracista nº10.639/2003, sancionada em 2003 pelo então e atual Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, estabelece a obrigatoriedade da inclusão no currículo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas brasileiras no ensino de todas as disciplinas na Educação Básica.

Na perspectiva teórica de Gomes e Silva (2023), nos lembra, que ainda é um dos desafios da escola brasileira a inclusão no currículo em ação, quer dizer da sala de aula, a efetivação da Lei nº 10.639/2003, no posicionamento político e pedagógico das pensadoras, um dos motivos de baixo quantitativo de pesquisas concentra-se na falta de preparação dos professores na formação inicial e continuada, pois na maioria das vezes às escolas estão focalizadas em cursos de formação continuada em alfabetização, educação especial e matemática, sinalizando o importante descompasso entre a legislação e a realidade do chão da sala de aula.

Nogueira (2017), aponta um dos desafios atuais para efetivação da Lei em questão em entrelaçamento com os conteúdos curriculares de ensino prescritos pela BNCC é porque toda racionalidade humana de conhecimento, cultura e história é de base eurocêntrica, que foi disseminada sendo única e verdadeiras e, dignas de transmissão para todas as gerações; Em contrapartida Diop (2016) concorda com a afirmativa de Nogueira e, complementa pontuando que falar de produção de conhecimento científico na escola, todas as suas referências teóricas são de pensadores europeus e estadunidenses e as epistemologias da África ainda são tratadas a margem no campo escolar.

Munanga (2005), Almeida (2019) e Kilomba (2019), têm como ponto de convergência em suas pesquisas o racismo epistêmico ou institucional no campo educacional brasileiro, e do epistemicídio das histórias, ciências e culturas de matrizes africanas e indígenas. Para estes pensadores/as negros, o perverso racismo epistêmico inicia-se na formação inicial dos cursos de formação de professores, na qual poucas bibliografias de intelectuais



negros/as, tendo implicações na prática pedagógica destes professores na escola.

Para Zabala (1998) a prática educativa do professor, a sua metodologia de ensinar os conteúdos curriculares do currículo oficial, tem imbricações com a sua formação inicial nos cursos de licenciatura complementado o pensamento deste autor a pensadora nigeriana Chimamanda (2019) coloca como reflexão que os cursos de formação de professores, em particular de matemática, objeto desta pesquisa têm contribuído para formação de professores com concepção de educação racista, monocultural, eurocêntrica e masculina.

Kilomba (2019) e Pinheiro e Rosa (2022) nos alerta acerca do racismo epistêmico em todo campo educacional. Para estas pensadoras negras, o currículo de viés multicultural que valoriza, reconhece e reproduz os conhecimentos de outros povos e culturas, em particular dos produzidos pelas matrizes africanas e indígenas, historicamente excluídos dos documentos legais educacionais oficiais atuais, estes episódios de racismo estrutural e institucional no cotidiano se faz presente dentro das escolas por meio dos seus currículos.

Para pensadora negra Benite et al (2020), o acerca dos conhecimentos produzidos pelo continente africano no percurso de evolução da humanidade em todas áreas de conhecimentos como na Ciências da Natureza e na Matemática, foram tidos como sendo produzidos pelas epistemologias do Norte.

Para Darido (2003), resgatar a cultura dos jogos aos alunos, envolvidos no processo ensino-aprendizagem é de suma importância. Aqui podemos incluir os jogos de tabuleiro da família Mancala como proposta de atividades que compõem o universo cultural de matriz africana e Afro-brasileira.

Autores como Maldonado et al. (2021) advoga que a melhor maneira de valorizar, reconhecer e reproduzir os saberes socioculturais das matrizes africanas e afro-brasileira na escola propoem práticas curriculares decoloniais e antirracistas.



Dialogando com Chimamanda (2019), além de trabalhar a educação das relações étnico raciais na escola, principalmente nos anos iniciais, propor jogo Mancala da história e da cultura do povo africano, corrobora para um ensino de matemática no paradigma decolonial e pluricultural.

Diante do exposto e concordamos com Gerdes (2010) ao afirmar que a matemática é negra, sua sustentação teórica está nos avançados cálculos matemáticos produzidos pelos pensadores do continente africano para resolver problemas de suas sociedades, um dos exemplos foi o avançado saber matemático para construção das Píramides do Egito, ensinar ao aluno a História da Matemática sobre o conteúdo Teorema de Pitágoras, os jogos de mancala no ensino das operações matemáticas, reafirma o desenvolvimento matemático avançados.

De acordo com Zuín (2015), o jogo Mancala é um jogo prazeroso de ser jogado, ele apresenta estrutura e características bem simples e, dependendo do interesse dos jogadores, não requer investimento algum para ser jogado, ou seja, respeitando suas características, pode ser jogado utilizando buracos no chão (como tabuleiro) e pedras (como sementes). Apesar disso, é um jogo que requer atenção, estratégias e cálculos mentais para resolver as situações problemas.

Quadro teórico-metodológico

Esta pesquisa dentro da abordagem qualitativa dedicou-se a aplicação do jogo africano Awelé da família Mancala, com 22 crianças de 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizada em uma escola pública municipal de Teixeira de Freitas- Bahia, no turno vespertino. Em relação aos objetivos a pesquisa teve cunho exploratória acerca do uso dos jogos de mancala nas aulas de matemática objetivando o ensino das operações aritméticas de adição e subtração. No que refere-se aos procedimentos a pesquisa enquadra na tipologia da Pesquisa-Ação seguindo as orientações de Thiollent (2011); A técnica de coleta de dados foi por meio de entrevistas semiestruturadas em associação com rodas de conversa com os sujeitos da pesquisa (Gerhardt e Silveira, 2009) e Gil (2017).



O estudo teve como instrumento de análise de conteúdo dos dados coletados a metodologia preconizada pela Bardin (2016), para a autora a análise do conteúdo são as técnicas que o pesquisador usa para obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, com os quais consiga concluir as informações subjetivas presentes nas mensagens.

A pesquisa de campo na escola foi realizada no mês de Setembro de 2022 com 04 (quatro) encontros semanais durante 03 (três) semanas, totalizando 12 (doze) encontros, nos horários das aulas de Matemática com duração de 50 minutos cada aula nas terças e quintas-feira.

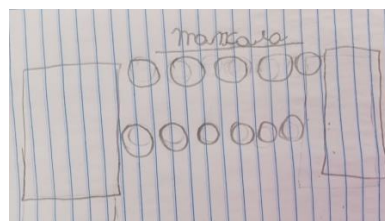
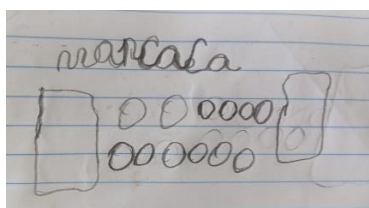
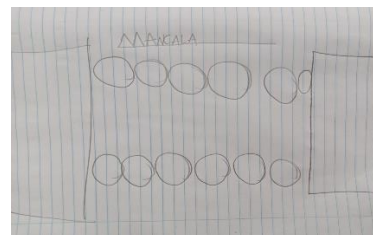
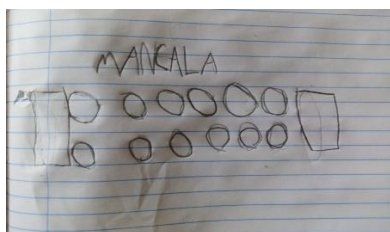
Por se tratar de um projeto de pesquisa envolvendo diretamente alunos e alunas do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, foram adotados os procedimentos orientados por Goldim (1997), onde reforça que todo projeto de pesquisa que envolver seres humanos deve incluir um Consentimento Informado. Deste modo, foi usado o termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado pelos responsáveis, para garantir a preservação dos direitos dos participantes da pesquisa e do projeto em si, ao mesmo tempo obedecendo e cumprindo o que prevê a Resolução 196/96.

Resultados e discussão

Verifica-se que após o contato com o jogo de tabuleiro mancala os sujeitos da pesquisa produziram desenhos (Fig. 01) similares e tiveram o aprendizado das regras básicas do jogo, para Felinto (2012) e Andrade (2023), promover o contato dos alunos com saberes matemáticos da cultura africana corrobora primeiramente para formação integral do aluno na qual entre as 10 competências, destaca-se o aprendizado de conhecimentos e cultura historicamente produzidos pela humanidade.



Figura 01 – desenhos representativos do jogo de Mancala produzidos pelos alunos



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Um dos importantes resultados obtidos foi a confecção dos alunos dos tabuleiros do jogo de Mancala, além de favorecer o jogo o desenvolvimento de habilidades matemáticas como mostrou a pesquisa de Santos, Cassela e França (2022) com alunos do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para Lima et al (2022) a confecção dos alunos do jogo promove maior interação entre os alunos e maior interesse para aprender os conteúdos de matemática.

Foram utilizados conforme mostra (Figura 02) tabuleiros feitos de materiais descartáveis, por exemplo: cartela de ovos, papelão, potinhos de iogurte e tábua de compensado; o tipo de sementes foram: pedrinhas (tipo brita “0” de construção) e feijões, a quantidade máxima de sementes utilizadas foram de 18 para cada jogador, sendo divididas 03 sementes em cada covinha, totalizando 36 sementes.

Figura 02- Tabuleiros artesanais de mancala produzidos pelos alunos



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Posteriormente, passadas todas as regras básicas e possibilidades do jogo, as crianças foram separadas em duplas acompanhando o mesmo

desenho de sala no qual a professora já utilizava normalmente, para uma melhor dinâmica de ensino fizemo

Constatou-se maior aprendizagem dos alunos dos conceitos básicos de adição e subtração através dos cálculos mentais exigidos neste jogo. O jogo mostrou potencialidade para aprendizagem dos alunos (Fig.3), foi observado na mediação pedagógica que 16 alunos conseguiram aprender o jogo de forma consistente em apenas quatro aulas de prática, estes conseguiam desenvolver as jogadas sozinhos sem muita dificuldade e/ou sem muitas intervenções, com isso, começou-se a dividi-los entre os que já eram independentes e os que necessitavam de intervenção com frequência.

Figura 03 –Alunos aprendendo adição e subtração através do jogo de mancala



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Com relação aos resultados, tivemos como objetivo da pergunta central saber quem deles já conhecia este jogo africano; “*vocês já viram ou ouviram algo sobre o jogo africano Mancala*”? 100% das respostas foi que nunca viram

ou ouviram algo sobre este jogo antes dessa aula, corroborando com os dados de 2020 do Ministério da Educação (MEC) revelando que cerca de 90% dos alunos finalizam a educação básica com desconhecimento de saberes da cultura africana e Afro-Brasileira. Bem como dá sustentação teórica aos estudos de Andrade (2023), ao revelar que os conteúdos das disciplinas escolares carecem de conhecimentos das histórias e culturas africanas.

A questão seguinte foi para saber se eles tiveram maior interesse em aprender o conteúdo por meio deste jogo; *“você gostaram mais de estudar Matemática com o jogo ou quando é passado no quadro/caderno”*? Todos responderam que o jogo é bem melhor, uma das alunas concluiu (aluna C): *“se todas as aulas fossem só utilizando jogos seria mais divertido, pena que não é (expressando um discreto sorriso)”*. Para explicação das narrativas dos sujeitos da pesquisa Lima et al., (2023), na pesquisa com alunos dos nos finais do Ensino Fundamental apontou similaridade acerca do maior engajamento dos alunos para aprendizagem, sinalizando que o jogo de mancala tem potencialidade para promover o desenvolvimento do pensamento matemático dos alunos.

Verifica-se que os alunos gostaram de aprender Matemática por meio do jogo africano Mancala, na explicação de Chimamanda (2019), tal ensino e aprendizado permite aos alunos aproximação com os saberes de ancestralidade e historicidade africana, além de como muito bem explica Pinheiro e Rosa (2018), auxilia na descolonização de saberes nas duas áreas de conhecimento tomadas para investigação nesta pesquisa. No discurso dos alunos foi recorrente a frase “nunca vi nenhum jogo africano”, para as autoras supracitadas isso mostra a emergência de descolonizar saberes, como aqui nesta pesquisa feito por meio de um jogo de produção cultural do continente africano.

Considerações finais

O problema de pesquisa traçado, no decorrer indica a potencialidade do jogo de mancala para o ensino dos conteúdos matemáticos de adição e subtração numa perspectiva antirracista e decolonial.



Os objetivos traçados no estudo foram alcançados, principalmente acerca da principalmente no que refere-se aos aportes teóricos utilizados sobre uma educação antirracista e decolonial nas aulas de matemática a partir do jogo africano de mancala.

Sublinhamos o papel decisivo da Lei nº 10.639/2003 que impulsiona práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais no ensino na Educação Básica, em destaque no ensino de matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa significativa para ensinar a todos alunos sobre contribuições das ciências africanas e afrodiáspóricas no campo educacional.

Uma das contribuições significativas do estudo foi em aumentar o volume de trabalhos acerca da temática objeto deste estudo, além de disponibilizar para os professores de Educação Física e Matemática subsídios teórico-metodológico sobre o jogo Mancala. Ainda, contribui na busca para redução dos resultados insatisfatórios dos alunos em Educação Matemática em todas etapas da Educação Básica, em particular no Ensino Fundamental I – Anos Iniciais.

Uma das sugestões para futuras pesquisas, é para o uso do jogo Mancala no Ensino Médio para saber se tem potencialidades no aprendizado de conteúdos nas disciplinas de Educação Matemática e Física.

Conclui-se com este estudo que a utilização de jogos africanos de mancala para ensinar conteúdos de adição e subtração em matemática nas aulas de Educação Física corrobora para construção de aprendizagens essenciais nas duas áreas de conhecimento, além da efetivação explícita da Lei 10.639/2003, bem como do ensino na perspectiva interdisciplinar.

Finalizamos, explicitando a possibilidade do trabalho com a Lei nº 10.639/2003 na Educação Básica, em particular na Educação Matemática, além do cumprimento legal da referida normativa legal para a sua inclusão em todas escolas públicas e privadas do Brasil.

Referências

ALMEIDA, S.L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.



- ANDRADE,G.M. **Educação Física e a Lei 10.639/03.** (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 2..ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENITE, A.M.C. **Descolonizando currículos de ciências.** Goiás: Nexo, 2020.
- BOYER,C.R. **História da Matemática.** 2.ed. São Paulo: Blucher, 2010.
- BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.** Brasília, 201
- BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.
- BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.**Brasília, 2003.
- BRASIL **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- CHIMAMANDA, Ngozi Adichie. **O perigo de uma história única.** Companhia das Letras, São Paulo, 2019.
- D'AMBRÓSIO,U. **Etnomatemática:o elo entre as tradições e modernidade.** São Paulo: Autêntica,2019.
- DARIDO, S.C. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro : Guanabara Koogan 2003.
- DIOP, C.A. **O pensamento africano no século XX.** São Paulo:Outras Expressões,2016.
- EVES,H. **Introdução à história da matemática.** 5.ed. Campinas: Editora UNICAMP,2011.
- FANON,F. **Pele negra, máscaras brancas.** 2.ed. Salvador: UDFBA,2008.
- FELINTO,P. **Histórias e cultura afro-brasileira em sala de aula.** Belo Horizonte: FTD,2012.
- GERDES,P. **Da etnomatemática a arte design e matrizes cíclicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, Antônio Carlos.**Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo :Atlas, 2017.
- GOLDIM, José Roberto. **Consentimento informado** / Goldim 1997 – Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bioetica/consinf.htm>
- GOMES,N.L. **Indagações sobre o currículo.** Brasília, 2007.
- GOMES,N.L.; SILVA, P.B.G. **A lei 10.639/2003: entre a lei a sala de aula.**Canal You Tube. 12 de Março, 2023.



KILOMBA,G. **Memórias da plantação: episódios de racismo no cotidiano** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA,P.V.P. et al,. O jogo africano mancala no desenvolvimento de habilidades matemáticas de estudantes dos anos finais do ensino fundamental. **Revista Ensino de Matemática em Debate**. v.10,n.3,p.1-30,2023.

MALDONADO,D.T.;NEIRA, M.G. Resistências e transgressões na prática pedagógica da educação física. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v.22, n.2, p.1-31,2022.

MUNANGA,K. **Superando o racismo na escola**. Brasília, 2005.

NOGUEIRA,L.R. **A educação das relações étnico-raciais numa escola quilombola no município de Guaçuí-Es**. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

PEREIRA,C.L.; JESUS,J.A.S. **Interdisciplinaridade na educação física e educação matemática na perspectiva da lei nº10.639/03:o ensino do jogo africano de mancala nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade Estadual da Bahia, 2022.

PINHEIRO, B.; ROSA, K. **Descolonizando saberes e a lei nº 10.639/2003 no ensino de ciências**.2.ed. São Paulo : Livraria da Física, 2022.

SANTOS, E.C.; CASSELA, E.; FRANÇA, M.C.S. Potencialidade do diálogo entre o jog mancala awelé e o ensino de matemática no ensino fundamental: uma experiência com alunos do 5ºano. **Revista SBEM**. v.12, n.3,p.1-14,2022

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SMITH,L. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**: Paraná: Editora UFPR,2018.

SILVA, G.R. **Uma proposta didática decolonial para o ensino de Teorema de Pitágoras nos cursos de licenciatura em matemática**. São Paulo: Livraria da Física,2022.

REIS, D.S. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Revista Debates e Controvérsias**. v.43, v.16, p.1-10, 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**.São Paulo,2011.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron; SANT'ANA, Nádia Aparecida dos Santos. **Produzindo aproximações da cultura africana com a Matemática escolar: a utilização do jogo Mancala**. Revista Pedagogia em Ação – v.7 – n.1., p.7-26.2015.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**: Porto Alegre: Artmed, 1998.



Sobre os Autores

José Áureo Soares de Jesus

aureo.69soares@gmail.com

Professor com licenciatura em Educação Física, pela Universidade do Estado da Bahia e Tecnólogo em Gestão Ambiental, pela Universidade Norte do Paraná com complementação pedagógica em Geografia, pela Faculdade Brasileira (FABRA) e pós-graduação em Metodologia do Ensino superior e EAD pela Faculdade FAEL. Professor da educação básica da rede estadual de ensino da Bahia. Tem pesquisas e interesse nas temáticas acerca do ensino-aprendizagem em Educação Física, Ciências e Matemática na Educação Básica nas perspectivas da Metodologias Ativas, Interdisciplinaridade Lei 10.639/2003 e 11.645/2008.

Carlos Luis Pereira

carlosluispereira_331@hotmail.com

Professor com licenciatura plena em Educação Física, Pedagogia e Ciências Biológicas cursadas no Centro Universitário de Minas Gerais e Matemática pela Faculdade Única de Ipatinga - MG. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, e doutorado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul- São Paulo. Pós-Doutorando no Programa de Pós- Graduação em Ensino na Educação Básica na Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência no exercício do magistério em nível de Educação Básica nas esfera pública e privada de ensino. Desde 2006 atual em nível de Educação Superior, com experiência em instituições privadas, pública federal e estadual. Atualmente exerce a função docente na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Campus X nos colegiados de Educação Física e Licenciatura Intercultural da Educação Escolar Indígena (LICEEI). Tem pesquisas e interesse nas temáticas acerca do ensino-aprendizagem em Ciências e Matemática na Educação Básica nas perspectivas da Metodologias Ativas, Interdisciplinaridade Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, Currículo descolonial e Formação Inicial e Continuada de Professores de Ciências e Matemática nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Relações entre Candomblé nos diferentes componentes curriculares da Educação Básica: uma análise de pesquisas científicas de 2013 a 2023

Relationships between Candomblé in the different curricular components of basic education: an analysis of scientific research from 2013 to 2023

Felipe Dias Santana
Hellen dos Santos Silva
Zulma Elizabete de Freitas Madruga

Resumo: Esse artigo tem como objetivo compreender como as pesquisas acadêmicas tratam as relações entre Candomblé e Ensino, no âmbito dos diferentes componentes curriculares da Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, denominada como mapeamento, na qual a produção de dados ocorreu a partir de buscas por pesquisas publicadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no *Google Acadêmico*, em ambos foi utilizada a expressão-chave “Candomblé AND Ensino”. Após as filtragens para seleção de investigações que fossem compatíveis com o objetivo deste artigo, foram elencados como *corpus* de análise oito pesquisas. Os resultados mostraram que mesmo timidamente, alguns pesquisadores têm buscado incluir estudos sobre Candomblé nas mais variadas disciplinas, como uma forma de abordar a cultura africana e Afro-brasileira na Educação Básica, mas, ainda longe do almejado para promover a igualdade em meio à diversidade cultural, e democratizar a cultura, valorizando as tradições, inclusive, de viés religioso.

Palavras-chave: Cultura Afro-brasileira; Religião e Educação; Candomblé.

Abstract: This article aims to understand how academic research deals with the relationship between Candomblé and Teaching, within the scope of the different curricular components of Basic Education. This is a qualitative, bibliographical research, in which data production occurred from searches for research published on the Periodical Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and on Google Scholar, in both cases the key expression “Candomblé AND Teaching”. After filtering to select investigations that were compatible with the objective of this article, eight studies were listed as the analysis corpus. The results showed that even timidly, some researchers have sought to include studies on Candomblé in the most varied disciplines, as a way of approaching African and Afro-Brazilian culture in Basic Education, but still far from the desired goal of promoting equality amidst diversity. culture, and democratize culture, valuing traditions, including those with a religious bias.

Keywords: Afro-Brazilian culture; Religion and Education; Candomblé.

Introdução

O período escravocrata brasileiro surgiu no século XVI, como a instalação do sistema de capitanias hereditárias, trazido e inserido por povos portugueses.



De acordo com, Sousa (2019), durante o processo de colonização, com o plantio das primeiras lavouras de cana-de-açúcar, houve grande escassez no número de trabalhadores, e foi a partir dessa posição que a escravidão surgiu, de uma oportunidade lucrativa para os portugueses.

Entre os séculos XVI e XIX o tráfico de pessoas retiradas de seu país de origem se alastrou, pois de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), o número de negros trazidos ao Brasil foi de cerca de 4 milhões de homens, mulheres e crianças, o equivalente a mais de um terço de todo comércio negreiro. No entanto, é importante destacar que uma significativa quantidade de prisioneiros morria nos porões dos navios negreiros. Segundo Sousa (2019), essas pessoas eram acomodadas em condições degradantes, e submetidos a uma dieta alimentar insuficiente. Segundo o autor, quase metade dos negros trazidos da África acabava falecendo na travessia do Oceano Atlântico.

Naquela época, para que as pessoas escravizadas pudessem cultuar suas divindades, e praticar sua religião, foi necessário criar estratégias com o intuito de realizarem tal prática sem levantar suspeitas dos feitores¹ e seus donos. Nesse contexto, surge o Candomblé², uma religião Afro-brasileira trazida pelas pessoas que foram escravizadas, e é cultuada em diversos estados do país. Nessa religião há vários rituais onde se pode relacionar com o ensino, inclusive, com conceitos matemáticos. A religião Candomblecista tem raízes africanas, mas por sua vez foi adaptada quando as pessoas escravizadas chegaram ao Brasil, vindas de diferentes nações africanas. A mistura de culturas e tradições com os povos brasileiros originou o Candomblé Afro-brasileiro, que cultua não só aos Orixás³ e Exu⁴, mas também os

¹ Capataz; aquele que supervisionava o trabalho escravo.

² Religião animista, original da região das atuais Nigéria e Benin, trazida para o Brasil por africanos escravizados e aqui estabelecida, na qual sacerdotes e adeptos encenam, em cerimônias públicas e privadas, uma convivência com forças da natureza e ancestrais.

³ Designação genérica das divindades cultuadas pelos iorubas do Sudoeste da atual Nigéria, e tb. de Benin e do Norte do Togo, trazidas para o Brasil pelos negros escravizados dessas áreas e aqui incorporadas por outras seitas religiosas.

⁴ Orixá do panteão nagô ou cada um dos entes espirituais que fazem de criados dos Orixás e de intermediários entre estes e os homens, dados como de índole vaidosa e suscetível.



Caboclos, figuras conhecidas como índios, e outras fortes entidades brasileiras como Marinheiros, Marujos, Boiadeiros, entre outros.

Naquele período, as pessoas associavam seus Orixás a Santos da Igreja Católica, assim também existia uma permuta entre o Axé e o Amém, passando despercebido dos olhares intolerantes e do chicote que os puniam. Era dessa forma que o Candomblé era cultuado no tempo escravocrata. Após anos de lutas e batalhas, a abolição da escravatura aconteceu em 13 de maio de 1888 e foi resultado de intensa mobilização pelo decreto da Lei Áurea, que pôs fim à escravidão no Brasil.

Se as vozes dos quatro milhões de negro-africanos que foram trasladados para o Brasil ao longo de mais de três séculos consecutivos não tivessem sido abafadas na história, por descaso ou preconceito, hoje se saberia que eles, apesar de escravizados, não ficaram mudos, falavam línguas articuladas e participaram da configuração do português brasileiro, não somente com palavras que foram ditas a esmo e 'aceitas como empréstimos pelo português' na concepção vigente, mas também nas diferenças que afastaram o português do Brasil de Portugal (Castro, 2016, p.13).

Entre diversas formas linguísticas de se expressar no âmbito do Candomblé Afro-brasileiro, a língua mais utilizada é o Iorubá⁵, que se pode classificar como uma das línguas que conduz esses saberes como sua forma de expressão que organiza e mantém a comunicação entre crianças, jovens e adultos do Candomblé. O idioma de origem africana, chegou no Brasil a partir das pessoas escravizadas e passou a integrar também a cultura brasileira. Tanto que sua versão falada é bastante difundida, graças à ligação com religiões de matriz africana. Não é raro hoje em dia ouvir o Iorubá com grupos religiosos espalhados pelo Brasil. Segundo a Associação Brasileira de Preservação da Cultura Afro-Americana (AFA), só na cidade de Salvador, na Bahia, por exemplo, são mais de 1.730 terreiros registrados.

Diante dos números relacionados à quantidade de terreiros da religião Afro-brasileira, emerge o questionamento do porquê, mesmo no Estado da Bahia, sendo o maior referencial de cultura, história e tradições Afros, ainda

⁵ Iorubá ou ioruba (èdè Yorùbá), por vezes referida como yorubá ou yoruba é um idioma da família linguística nígero-congolesa falado secularmente pelos iorubás em diversos países ao sul do Saara, principalmente na Nigéria e por minorias em Benim, Togo e Serra Leoa.



apresenta uma resistência significativa ao que diz respeito às religiões e tradições herdadas pelos povos escravizados no âmbito escolar?

Conforme aumenta a importância e a necessidade de tratar sobre a cultura Afro-brasileira nas escolas, mais delicado fica, pois falar da história dos povos originários e escravizados, se torna complexo ou invisível perante os saberes Europeus.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo compreender como as pesquisas acadêmicas tratam as relações entre Candomblé e Ensino, no âmbito dos diferentes componentes curriculares da Educação Básica. Dessa forma, além desta introdução, apresenta-se uma breve discussão sobre decolonialidade, algumas considerações sobre o Candomblé e Orixás; o percurso metodológico desta investigação; a análise dos resultados; e as considerações finais.

Referencial teórico

O pensamento decolonial

A formação da história é consequência de uma produção cultural. O mundo moderno é ainda sustentado pela lógica da colonialidade, que se refere “[...] à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

A colonialidade impõe um modelo universal, eurocêntrico, brancocêntrico sobre as demais histórias e culturas, ancorando-se no discurso “naturalista” de raça, enquanto elemento de hierarquização e dominação material/cultural/simbólica. Para Mignolo (2017, p. 2) “A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada”.

De um modo geral, entende-se colonialidade a partir das ideias de Quijano (2000) e Escobar e Restrepo (2009), como sendo um fenômeno



histórico, que se estende até aos dias atuais, e mais complexo que o colonialismo. Ao passo que o colonialismo se refere à situação de submissão de certos povos colonizados, ou seja, denota uma relação política e econômica de dominação colonial de um povo ou nação sobre outro; a colonialidade consiste na articulação de um sistema de poder ocidental, refere-se a um padrão de poder que não se limita às relações formais de exploração ou dominação do período colonial (Mignolo, 1998).

A colonialidade que perdura até hoje precisa ser combatida. Nessa direção, autores como Reis e Andrade (2017), trazem contribuições para definição do conceito de decolonialidade.

O termo decolonialidade objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial (Reis; Andrade, 2017, p. 3)

Cabe aqui mencionar a diferença entre o conceito de descolonialidade, que é ancorada na desconstrução das estruturas coloniais na sociedade, incluindo as relações de poder e dominação que persistiram após a era colonial. Ao passo que a decolonialidade ultrapassa essa perspectiva, buscando não apenas a desconstrução dessas estruturas, mas também, a transformação e a construção de novas formas de conhecimento e práticas que desafiam com a lógica colonial.

A pedagogia da decolonialidade, associada à uma educação intercultural, tem potencialidade para formação antirracista. A escola, por meio do seu currículo, não contempla a diversidade étnica do povo brasileiro, conforme determinado pelos preceitos legais. Neste contexto, cabe à escola deve assumir o compromisso político de enfrentamento aos preconceitos e discriminação que tem chegado ao espaço escolar como reflexo da sociedade nacional, inclusive de cunho religioso, e principalmente no que tange às religiões de matriz africana e afro-brasileiras.



A escola é o espaço de encontro de várias culturas, nesse mesmo espaço, elas se misturam, dialogam, chocam-se, interagem. Incluir o tema Candomblé no ensino, por exemplo, ainda é um grande desafio. Para isso, a comunidade escolar deve romper com a mentalidade racista e discriminadora que perdura há séculos, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando as relações étnico-raciais e sociais e desalienando os processos pedagógicos. O que precisa ser feito é ampliar o foco dos currículos para a diversidade cultural, social, racial e econômica (Costa, 2008).

Faz-se necessário que o multiculturalismo, enquanto a interrelação de várias culturas, fenômeno social que pode ser relacionado com a globalização e as sociedades pós-modernas, esteja presente no currículo escolar, pois ainda

O multiculturalismo não tem espaço na relação de uma Educação de base eurocêntrica, como é a brasileira. Na matemática, por exemplo, temos dois exemplos bem relevantes, um é na apresentação das características de precisão, rigor e exatidão, servindo de dominação do poder e o outro, são os heróis, da Grécia antiga, da Idade Moderna, ou dos países centrais da Europa, sobretudo, Inglaterra, França, Itália: Tales, Euclides, Pitágoras, Descartes, Galileu, Newton, Einstein, Leibniz, Carnot, Lagrange, Lacaille, J. J. Cousin, Lacroix, Euler, Bézout, Monge, Legendre, Laplace, Delandre, Brisson, entre outros adotados pelos compêndios do curso de Matemática.

Silva (2017), em seu livro “Documentos de Identidade”, auxilia a sustentar essa pesquisa quando apresenta as teorias pós-críticas de currículo, pois o ensino nas escolas segue a política do currículo oficial, este representa a ciência branca, masculina, eurocêntrica, brancocêntrica e cristã. Este documento denuncia essa questão, configurando-se como é um artefato cultural, social, político, ideológico, pedagógico, de gênero e racial, considerando o multiculturalismo como importante instrumento de luta política.

De acordo com Silva (2017, p. 85) “[...] o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”.

Assim, urge uma mudança na estrutura da educação brasileira, e a cultura deve participar efetivamente como fonte alimentadora na construção



dos conhecimentos, na elaboração da própria linguagem, independente de qual saber esteja sendo discutido (Costa, 2008).

Nessa direção o perigo da escola é a transmissão da cultura e da ciência branca e, esquece contribuições da ciência africana no ensino. “As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2009, p. 16).

Candomblé, Orixás e suas tradições

O Candomblé como uma prática de crenças africanas trazidas para o Brasil pelas pessoas escravizadas, não é uma religião africana e sim Afro-brasileira, sendo que no âmbito do Candomblé existem mais de uma nação, devida às diferentes áreas geográficas de onde as pessoas foram retiradas. A nação Queto ou Candomblé de rito Nagô é a maior e a mais popular “nação” do Candomblé Afro-brasileiro, tendo origem nas tradições dos povos da região de Ketu, incluídos entre os Iorubás.

Performances marcam identidades, dobram o tempo, remodulam e adornam o corpo, e contam histórias. Performances – de arte, rituais, ou da vida cotidiana – são comportamentos restaurados, comportamentos duas vezes experienciados, ações realizadas para as quais as pessoas treinam e ensaiam. (Schechner, 2006, p. 29)

Como toda e qualquer religião, o Candomblé também tem suas tradições, uma entre diversas é o Xirê⁶, nela se usufrui muita música e dança, de acordo com os Orixás ali presentes, segundo Alves (2017, p. 21 e 22), “O ritual se inicia com o rufar dos tambores em uma percussão chamada Ahamunha, toque de entrada e que simboliza a saudação à casa e aos presentes, como quem diz — estou chegando. Em seguida, e com uma roda já definida e organizada hierarquicamente (dos mais velhos para os mais novos) inicia-se o canto para o Orixá Ogun, senhor dos caminhos e de sua abertura. É ele que permite que o ritual de fato tenha início e por isso todos os fiéis devem

⁶ Xirê é uma palavra Yorubá que significa roda, ou dança para a evocação dos Orixás conforme cada nação.



bater cabeça⁷ para esse Orixá. Na sequência são cantadas e dançadas cantigas dos 15 principais Orixás cultuados no Brasil. Na seguinte ordem: Ogun, Oxóssi, Omolu, Ossain, Oxumarê, Nãã, Oxum, Obá, Ewá, Oyá/lansã, Logun Edé, Ayrá, Iemanjá, Xangô e Oxalá, com exceção de Exú, pois esse Orixá é louvado em outro ritual”.

Os Orixás são entidades que representam a energia e a força da natureza e desempenham um papel fundamental, pois eles portam o conhecimento adquirido pela natureza. Possuem personalidades, habilidades, preferências, rituais e fenômenos naturais específicos, o que lhes conferem qualidades e forças distintas. No Brasil são cultuados entre 12 a 16 Orixás, esse número pode variar pois algumas casas mais antigas fazem o culto de algumas entidades a mais. Cada Orixá tem seu reino e sua área onde predomina, Exu é o Orixá guardião da comunicação; Oxalá é o Orixá da criação de todas as pessoas e todos os lugares e é um dos Okúnrins⁸ mais velhos; Obaluaê é o Orixá responsável pela terra, pelo fogo e pela morte, por causa do seu poder. É da Terra que tudo nasce e tudo tem seu fim; Oxóssi é o Orixá que representa o conhecimento, a fartura e as florestas; Nanã é a Orixá que representa a maternidade, a vida e a morte. Segundo a lenda Iorubá, foi Nanã quem sugeriu a Oxalá usar o barro para a criação dos seres humanos; Iemanjá é a Orixá do rio que deságua no mar, a mãe que sempre acolhe seu filho; Iansã é a Orixá guerreira mais valente das Yabás⁹ Orixá dos ventos e tempestades; e Oxum é a rainha da água doce, dona dos rios e cachoeiras.

Percurso metodológico

Este artigo apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (2010), pois para atingir o objetivo de compreender como se apresentam as pesquisas acadêmicas que tratam sobre Candomblé e Ensino, foi realizado um mapeamento, como orienta Biembengut (2008). A coleta de

⁷ Bater cabeça no Candomblé é uma expressão utilizada para tomar a benção dos mais velhos, e uma forma de saudação ao Orixá.

⁸Homem é a tradução de "okúnrin" para português.

⁹Yabá, cujo significado é “Mãe Rainha”, é o nome utilizado para se referir às Orixás femininas.



dados foi realizada em dois repositórios: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Google Acadêmico*. Em ambos foi utilizada a expressão-chave “Candomblé AND Ensino”, onde procurou-se artigos científicos que abordassem o tema em estudo.

Como critérios de inclusão foram utilizados os seguintes: i) tratar sobre o Candomblé no âmbito educacional; ii) estar contemplando a Educação Básica; iii) ser artigo revisado por pares, dissertação ou tese. E como critério de exclusão: i) não tratar sobre Candomblé; ii) não tratar sobre as relações com ensino em qualquer disciplina; iii) não tratar sobre a Educação Básica; iv) tratar sobre Candomblé no componente de Ensino Religioso; v) ser livro, capítulo de livro ou trabalho publicado em evento.

A partir do estabelecimento destes critérios, no Portal da CAPES, considerando os periódicos revisados por pares, foram encontrados 17 resultados, os quais foram lidos os títulos e resumos, considerando o objetivo desta pesquisa. Assim, foi elencada uma pesquisa para análise (P2)¹⁰. As demais foram excluídas por tratarem sobre Candomblé, mas não com implicações para o ensino, relacionadas diretamente a uma disciplina. Estas trazem temáticas como música, língua, transexualidade, identidade negra, entre outras.

No *Google Acadêmico*, com a mesma expressão-chave “Candomblé AND Ensino”, apareceu como resultado 22.800 pesquisas, foi refinado quanto ao período de 2013 a 2023, e o resultado diminuiu para 16.100, onde foram analisados os títulos e os resumos das primeiras 15 páginas do *site*. Após essas análises foram elencados oito artigos de diferentes áreas de ensino, sendo um deles o mesmo encontrado na busca anterior.

As investigações que não foram selecionadas para análise abrangem a cultura Candomblecista, mas não têm relações específicas com disciplinas da Educação Básica. Tratavam de espiritualidade na religião, traziam, por exemplo, questões sobre ritualísticas, música, ensino religioso e intolerância religiosa. Cabe destacar também que foram descartados dissertações, teses,

¹⁰ As pesquisas foram denominadas P1, P2, ..., P6, e dispostas no Quadro 1, de forma crescente, por ano de publicação.



trabalhos de conclusão de curso, livros, capítulos de livros e artigos publicados em eventos.

Dessa forma, esta pesquisa apresenta análise de oito artigos publicados em periódicos nos últimos anos, que tratam sobre as relações entre Candomblé e o ensino de diferentes disciplinas, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Pesquisas elencadas para análise.

Identificação	Título	Autores	Ano	Região	Disciplina
P1	A organização geográfica do terreiro de Candomblé contribuindo para ensino da Geografia	Luzineide Miranda Borges Raimundo Nunes de Oliveira Stela Guedes Caputo	2016	Nordeste	Geografia
P2	A contextualização dos saberes para um ensino de Biologia que reconheça as identidades e diferenças	Nivaldo Aureliano Léo Neto	2018	Nordeste	Biologia
P3	O que nos fazem pensar os candomblés quando pensamos, hoje, no ensino de filosofia no Brasil?	Walter Omar Kohan Luiz Fernando Reis Sales	2019	Sudeste	Filosofia
P4	Dai-me agô (licença) para falar de saberes tradicionais de matriz africana no ensino de Química	Anna M. C. Benite Gustavo A. A. Faustino Juvan P. Silva Claudio R. M. Benite	2019	Centro-Oeste	Química
P5	Diversidade religiosa e cultura: como as escolas estaduais da cidade de Recife discutem as religiões afro-brasileiras no contexto do ensino de história da África	Aurenéia Maria de Oliveira	2019	Nordeste	História
P6	A Química do Açaçá	Fabia Elaine Ferreira de Melo	2020	Centro-Oeste	Química
P7	Literatura afro-brasileira e tradição oral: poéticas de (re)existência na sala de aula	Juliana Franco Alves-Garbim Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira Francisco Cláudio Alves Marques	2020	Sudeste	Literatura
P8	Diáspora Africana: tecendo relações entre o Candomblé e o ensino de Matemática	Fabício de Souza de Oliveira Zulma Elizabete de Freitas Madruga	2022	Nordeste	Matemática

Fonte: Os autores (2024).

A partir da seleção dessas pesquisas, foi realizada uma leitura criteriosa de cada uma delas, analisando as regiões de produção com a intenção de observar onde produções acadêmicas dessa temática predominavam e por sua vez relacioná-las com o objetivo deste artigo. A metodologia de análise dos

dados, foi inspirada na Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016). Essa análise está explicitada na próxima seção.

Análise dos resultados

Para compreender como as pesquisas acadêmicas tratam as relações entre Candomblé e Ensino, no âmbito dos diferentes componentes curriculares da Educação Básica, foi realizada a análise das investigações elencadas para este estudo, conforme orienta Biembengut (2008).

O artigo nomeado P1 (Borges; Oliveira; Caputo, 2016) apresenta um estudo geográfico relacionado ao espaço de um terreiro de Candomblé localizado em uma cidade do sul da Bahia. Os autores abordam duas dimensões, denominadas de Espaço profano, onde é habitado pelas pessoas presentes ali; e o Espaço sagrado, que é um lugar dedicado aos cultos dos Orixás. Os autores defendem ser possível ensinar conteúdos de Geografia a partir das relações com o espaço geográfico do terreiro, e ainda buscam articulações “para uma das múltiplas atividades que poderão ser desenvolvidas a partir dos conhecimentos que circulam nos terreiros de Candomblé” (Borges; Oliveira; Caputo, 2016, p. 90).

Essas articulações trazidas pelos autores, relacionam Orixás com possibilidades de aprender e ensinar Geografia. Por exemplo: Exú tem seu espaço em entradas e portas e ruas, através da encruzilhada, que corresponde aos pontos cardeais. Sua prática é o princípio da comunicação, por isso é o primeiro a ser referenciado. A partir desses saberes, é possível desenvolver atividades sobre conteúdos como localização; orientação; migrações internas/externas; movimentos populacionais, meios de transportes/rodovias; geologia.

Já os artigos P2 (Neto, 2018), P3 (Kohan; Sales, 2019) e P5 (Oliveira, 2019), têm em comum o fato de relatarem a trajetória da religião Afro-brasileira, abordando a colonização e o tráfico negreiro, os quais influenciaram nos saberes enquanto uma religião derivada de Matriz Africana. As pesquisas alertam sobre a carência de abordagens sobre a história africana nas escolas brasileiras, e a influência evangélico-cristã na comunidade escolar, como é

citado no artigo P5: “Desse modo, a ideologia liberal, junto com a do discurso evangélico-cristão que se reitera, não dá visibilidade às religiões afro-brasileiras no ensino de História da África” (Oliveira, 2019, p. 39), o que acarreta uma aplicação pouco significativa da Lei 10.639/2003.

A Lei Nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), veio para alterar a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para incluir no currículo oficial das Redes de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", além de dar outras providências. E passa a vigorar com o seguinte texto:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [...] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (Brasil, 2003, p.1)

Desta forma, essa Lei torna obrigatório aos estabelecimentos de ensino propiciam a seus estudantes a apropriação do conhecimento histórico percorrido até os dias atuais. E essa discussão deve ser feita em todos os componentes curriculares. Sendo assim, é importante abordar, durante os estudos sobre a História da cultura Afro-Brasileira, que o Candomblé estabelecido no Brasil passou por transformações culturais em razão da opressão estabelecida historicamente. Pois, para que seus adeptos pudessem cultivar suas divindades, foi necessário um sincretismo religioso, denominando-os como santos do catolicismo. E o quanto isso os custou até conseguir a liberdade de expressão cultural e religiosa, que ainda hoje não foi alcançada em sua plenitude, pois seus adeptos, por vezes, ainda são estigmatizados, sofrendo algum tipo de preconceito, tanto em ambientes escolares, quanto em



seu cotidiano, quando demonstram sua cultura utilizando roupas candomblecistas ou utilitários da religião.

Nessa direção, os resultados de P5 corroboram, e apontam para um discurso hegemônico que rejeita as religiões de matriz africana como temática relevante no ensino de História da África, indicando preconceitos e estigmas sociais e raciais devido, sobretudo, a forte presença de uma ideologia cristã, de vertente evangélica, entre a comunidade que compõe e representa os espaços escolares pesquisados por Oliveira (2019).

Sobre os estudos na disciplina de Filosofia, destaca-se a influência do tráfico negreiro na atual sociedade, como aponta Kohan e Sales (2019), ao afirmarem que a religiosidade de matriz africana brasileira é atualmente uma ressignificação dos cultos praticados no continente Africano por diferentes grupos étnicos. Segundo Bastide *apud* Lemos (2014, p. 10), “as populações negras trazidas ao Brasil pertenciam a diferentes civilizações e provinham das mais variadas regiões Africanas. Suas religiões eram partes de estruturas familiares, organizadas socialmente ou ecologicamente a meios biogeográficos”. Todavia, com o tráfico negreiro, “sentiram-se obrigadas a decifrar um novo tipo de sociedade, baseada na família patriarcal, latifundiária e em regime de castas étnicas (sistemas tradicionais, hereditários ou sociais de estratificação, baseados em classificações como raça, cultura, ocupação profissional)” (Lemos, 2014, p.4).

Kohan e Sales (2019) apresentam uma visão referente a Filosofia, para os autores, ‘abrir’ o pensar filosófico é, também, perguntar: *o que nós somos e como somos formados?* É com essa pergunta que se pode abrir espaço para enfrentar um epistemicídio ainda presente nas instituições de transmissão de saberes.

Afirmar, possibilitar, questionar e não negar o pensamento afro-brasileiro nessas instituições é, talvez, permitir uma saúde, livre de qualquer racismo, machismo e outras formas de extermínio, para os saberes aqui construídos e perguntados. Quem sabe, pensar a presença dos candomblés nos lugares formais de transmissão de saber seja uma forma de perceber mais atentamente essa população que samba, dança em rodas afros, pratica medicina popular que vem de saberes afros e indígenas, joga flores a Yemanjá, luta capoeira, come acarajé,



vatapá, caruru, feijoada e outros. Talvez, pensar os candomblés filosoficamente no ensino formal, principalmente na educação básica, seja também uma possibilidade de perguntar quem somos e como estamos sendo ao abraçarmos aos saberes que nos fazem ser o que somos (Kohan; Sales, 2019, p. 58-59).

A Biologia é abordada no artigo P2 (Neto, 2018) no qual apresenta algumas soluções para o problema da falta de relação entre cultura e educação. Construir essa diversidade epistemológica, de acordo com Amaro (2016), envolve repensar as práticas nas entrelinhas do cotidiano, mas reconhecendo a escola como um lugar potente para construção de movimentos emancipatórios. Se a visibilidade do “conhecimento científico” se entendendo aqui, novamente, – o conhecimento da ciência eurocentrada – só é possível mediante a invisibilidade de outros conhecimentos que não se encaixam nessas formas de pensamento (Amaro, 2016), pois é necessário que sejam proporcionados espaços que fomentem a interação entre culturas e educação. Para isso, a autora de P5 aponta a Etnoecologia como um caminho possível.

Ao propor uma relativização, abordagens etnoecológicas devem almejar a crítica ao cientificismo, problematizando a percepção de que a Ciência—entendida aqui como aquele sistema de conhecimento produzida em âmbitos acadêmicos—seria superior, em detrimento de outros sistemas de conhecimentos locais. [...] Além de promover um diálogo de saberes, a Etnoecologia pode atuar na investigação participativa, contribuindo com a revalorização de culturas historicamente marginalizadas (Neto, 2019, p. 27)

No artigo P7 (Garbim; Ferreira; Marques, 2020) foram analisados dois contos que integram a coletânea *Caroço de Dendê* (Yemonjá, 2008), intitulados “A rainha mãe e o príncipe lagarto” (p. 45-47) e “A pena de Ekodidé” (p. 43-44), escritos por Mãe Beata de Yemonjá (1931-2017). Os pesquisadores consideram viável a leitura desta coletânea no espaço escolar, neste caso na disciplina de Literatura, pois parte-se do pressuposto de que a leitura desses contos, em âmbito escolar, fomenta o combate ao racismo e à desfragmentação das referências culturais e identitárias.

A disciplina de Química aparece nos artigos P4 (Benite; Faustino; Silva; Benite, 2019) e P6 (Melo, 2020). Em P6, a autora buscou estabelecer um diálogo com as relações étnico raciais abordados na Etnoquímica, trazendo



uma perspectiva histórico cultural para a sala de aula, no ensino de Química/Ciências, com base na teoria da Sequência Didática Interativa (SDI). A autora visou estudar teoricamente os processos de ensino envolvendo conceitos científicos da composição química presentes no Açaçá, comida de Orixá usada no ritual do Candomblé.

Em P4, Benite *et al* (2019) destacaram a importância de plantas e folhas em rituais de Candomblé, sua utilização em países africanos, estrutura dos principais constituintes químicos presentes nas plantas e sua relação com os Orixás. Como resultados, os autores mencionam que foi possível inserir a Lei 10.639/2003. Para Benite *et al* (2019, p. 578), “utilizar a natureza em fins terapêuticos é uma prática que remonta a organização da humanidade. Este e todos os outros saberes sociais são construções humanas que passam pela transformação da matéria (objeto de estudo da Química) e que são difundidos por gerações no ensino de Química”.

O artigo P8 (Oliveira; Madruga, 2023) traz uma sequência de mapeamentos de outros artigos referentes a relação entre o Candomblé e o ensino da Matemática, abordando a arte, culinária, música e dança, capoeira, entre outros. Africanos antigos e Afro-diaspóricos inventaram diversas tecnologias e contribuíram muito para a humanidade, inclusive para a Matemática. Entretanto, o ensino escolar, embasado em uma forma única de Matemática, silencia ou ignora tais contribuições.

Objetivando analisar as abordagens e diálogos de cada pesquisa, será discutido a respeito das respectivas regiões. Os artigos P1, P2, P5 e P8 tratam da religião na região Nordeste; no Centro-Oeste é representado nos artigos P4 e P6; por fim os artigos P3 e P7 pertencem a região Sudeste. Assim, essa discussão compreende a interpretação de diferentes abordagens entre as regiões que se diferem ou não uma da outra.

Considerações sobre os artigos por região brasileira

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2024), “O Nordeste teve o maior percentual de população preta (13,0%), seguido pelo Sudeste (10,6%), Centro-Oeste (9,1%) Norte (8,8%) e pelo Sul (5,0%)”. Ainda é



destacado que dentre outros Estados, a Bahia apresenta o maior número de pessoas pretas no País.

Dessa maneira, com os dados relacionados à população Afrodescendente, é notório a falta de valorização cultural, científico e social perante a carência de artigos relacionados. Assim, com o intuito de expor as poucas produções acadêmicas desta natureza, pretende-se analisar inicialmente as regiões em que essas pesquisas foram escritas, conseqüentemente, as mesmas podem ser analisadas conforme a realidade de sua região.

De acordo com o IBGE (2024), a Bahia tem a maior proporção de população preta (22,4%), seguida por Rio de Janeiro (16,2%) e Tocantins (13,2%). Embora esses dados tragam informações importantes, vive-se uma outra realidade, mesmo na região e Estado que abrigam a maior quantidade de Afrodescendentes.

A partir do mapeamento realizado, observou-se que a região Nordeste apresenta o maior número de pesquisas referente a religião candomblecista, totalizando quatro produções elencadas neste artigo, em seguida duas pesquisas na região Centro-Oeste e duas no Sudeste.

Nordeste

As pesquisas que dizem respeito a região Nordeste, de maneira geral buscam retratar parte da cultura Afro-brasileira que se destacam em suas regiões, para a partir delas, desenvolver os estudos propostos por cada pesquisador. Os artigos P2 e P5, têm abordagens parecidas ao que se refere a trajetória da religião Afro-brasileira, esse é um dos pontos primordiais no que tange apresentar a importância de conhecer a história da nossa existência, dando visibilidade não só a cultura, mas todo fatigante percurso para conseguir praticá-la atualmente.

No P1, é visto a importância que tem a relação entre o estudo de Geografia dos terreiros de Candomblé e a espiritualidade ali presente. Candomblé está nos ventos que sentimos, na terra em que pisamos, nas folhas que nos curamos, nos mares e rios em que banhamos, Candomblé também é Geografia.



A pesquisa P8 analisa a Matemática dentro de aspectos culturais pertencentes ao Candomblé, olhando os diversos saberes culturais herdados dos povos africanos. De fato, é importante rebuscar esses saberes tradicionais onde encontra-se a Matemática, os autores apresentam de maneira sucinta questões importantes entre o Candomblé e os aspectos Afro-diaspóricos, como na linguagem, música e culinária, um aprofundamento maior, enriqueceriam ainda mais a pesquisa.

Centro-Oeste

No Centro-Oeste, ambas as pesquisas P4 e P6, retratam de conteúdos relacionados a Química, e mesmo apresentando intervenções diferentes, acabam se tornando fundamentais por compor a religião Candomblecista. O P4 desenvolve leituras e discussões referentes as ervas nos rituais do Candomblé. Para a utilização das folhas há todo um processo de conhecimento, antes mesmo de usá-las nos rituais é preciso ir aos campos ou matas fechadas para colhe-las, com o consentimento de Ossain, senhor das folhas, dos segredos e do poder natural delas. Após recolher as folhas elas são destinadas para diferentes funções, como banhos, chás, e até mesmo para feitura do Açaçá, uma iguaria da religião Candomblecista que necessita da folha de bananeira para compor seu recipiente, na qual oferece atributos químicos no seu processo preparativo, a qual é apresentado na pesquisa P6.

Sudeste

No Sudeste, a pesquisa P3 apresenta uma visão referente a Filosofia, para os autores, 'abrir' o pensar filosófico, além de ressaltar a trajetória da religião Afro-brasileira, abordando a colonização e o tráfico negreiro, os quais influenciaram nos saberes enquanto uma religião derivada de Matriz Africana. Já o P7 traz a experiência de leituras com contos escritos por uma mulher negra e Candomblecista, buscando que a leitura desses contos, no âmbito escolar, seja uma ferramenta para o combate ao racismo e à desfragmentação das referências culturais e identitárias.

De uma forma geral, observa-se a tentativa de inserção de culturas Afro-brasileiras, em específico o Candomblé, que tem sido silenciada nos âmbitos escolares. Assim, todas pesquisas analisadas tem uma importância relevante



dentro de todo corpo educacional, incentivando a valorização da cultura local, e ao mesmo tempo abrangendo uma cooperação interdisciplinar entre os componentes curriculares da Educação Básica.

As relações entre Candomblé e Matemática são de interesse dos autores deste artigo, devido às suas formações acadêmicas. Nesse sentido, tem-se como perspectiva de continuidade, investigar tais relações, mostrando como é possível ensinar e aprender Matemática considerando essa religião, ao mesmo tempo que se efetiva a valorização da cultura africana e Afro-brasileira, contemplando a Lei 10.639/2003, que mesmo 20 anos depois, ainda apresenta um incipiente volume de produções científicas, como demonstra os resultados dessa pesquisa.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo compreender como as pesquisas acadêmicas tratam as relações entre Candomblé e Ensino, no âmbito dos diferentes componentes curriculares da Educação Básica. Para isso foi realizada uma busca por artigos científicos que abordassem o tema em questão. De uma maneira geral as pesquisas discutem a inclusão da temática 'Candomblé' como uma forma de valorização da cultura africana e afro-brasileira. Há tentativas tímidas de estabelecer essas relações no ensino das mais diferentes disciplinas, isso fica claro, inclusive, pelo pequeno número de pesquisas encontradas, o que demonstra um terreno fértil para futuras investigações.

No século da renovação, ainda parece estarmos fadados à submissão, como estar em segundo plano já não é mais novidade, vai ano, vem ano, e a intolerância religiosa não deixa de ser novidade. Estudo religioso ainda é um tema muito polêmico, onde o pensamento europeu é sempre dominante. Se pensarmos em um jogo de futebol, para a maioria da sociedade as religiões de Matrizes Africanas e Afro-brasileira são gandulas, tendo um dos papéis mais importantes, mas que não recebem o devido valor. Para chegar no centro só se for sofrendo intolerância, enquanto olhos fechados acusam por pura arrogância, nossos olhos abertos brilham sedentos olhando ao meio do Xirê o



Orixá expressando seu talento. Diga ao intolerante que não iremos desistir, nos Ylês, ruas e escolas sempre terá um de nós ali.

Agradecimento

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) pelo fomento à pesquisa, por meio de bolsas de iniciação científica para os dois primeiros autores.

261

Referências

ADICHIE, C. **O perigo de uma história única** é uma adaptação da primeira palestra proferida por Chimamanda Ngozi Adichie no TED Talk, em 2009. Disponível em https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/obras_digitalizadas/chimamanda_ngozi_adichie_-_2019_-_o_perigo_de_uma_historia_unica.pdf Acesso em 10 de maio de 2024.

ALVES-GARBIM, J. F. A.; FERREIRA, E. A. G. R.; MARQUES, F. C. A. Literatura afro-brasileira e tradição oral: poéticas de (re)existência na sala de aula. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 22, n. 38, p. 34-51, set. 2020.

AMARO, I. Histórias e culturas indígenas presentes na escola: potencialidades do currículo para a desconstrução da colonialidade. In: RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. (Org.). **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil: subsídios e debates a partir da Lei n. 11.645/2008**. Rio de Janeiro: Garamond, 2016. p. 103-130.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

BENITE, A. M. C.; FAUSTINO, G. A. A.; SILVA, J. P.; BENITE, C. R. M. Dai-me agô (licença) para falar de saberes tradicionais de matriz africana no ensino de Química. **Química Nova**, v. 42, n. 5, p. 570-579, 2019.

BIEMBENGUT, M. S. **Mapeamento na Pesquisa Educacional**. São Paulo: Ciência Moderna, 2008.

BORGES, L. M.; OLIVEIRA, R. N.; CAPUTO, S.G. A organização geográfica do terreiro de candomblé contribuindo para ensino da geografia. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 79-94, jul./dez. 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Editora Porto, 2010.



BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 15 de agosto de 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em 15 de agosto de 2023.

CASTRO, Y. P. Marcas de africanidade no português do Brasil: o legado negroafricano nas Américas. **Interdisciplinar**, v.24, n. 11, jan./abr. 2016.

COSTA, E. S. As “tícas” de “matema” de um povo africano: um exercício para sala de aula brasileira. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 1, n. 2, p. 27-50, 2008.

ESCOBAR, A.; RESTREPO, E. Anthropologies hégémoniques et colonialité. **Cahiers des Amériques latines**, n. 62, p. 83-95, 2009.

KOHAN, W.O.; SALES, L.F.R. O que nos faz pensar os candomblés quando pensamos, hoje, no ensino de filosofia no Brasil? **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v.28, n.44, p.38-60, jan.-jun.2019

LEMOS, M. J.; **Monografia de Licenciatura Plena em História**, Faculdade do Médio Parnaíba, Teresina, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007.

MELO, F. E. F. A Química do Acaçá, **Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad**, v. 6, n 2, mai-ago, 2020.

MIGNOLO, W. **Teorias sin disciplina**: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. México: Miguel Argel Porrua, 1998.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 32, n. 94, 2017.

NETO, N. A. L. A contextualização dos saberes para a descolonização de um ensino para biologia que reconheça as identidades e diferenças, **Revista Entreideias**, Salvador, v. 7, n. esp, p. 23-42, 2018.

OLIVEIRA, A. M. Diversidade religiosa e cultura: como as escolas estaduais da cidade de Recife discutem as religiões afro-brasileiras no contexto do ensino de História da África. **Identidade!** São Leopoldo, v. 24 n. 1, p. 29-43, jan.-jun. 2019.

OLIVEIRA, F. S.; MADRUGA, Z. E. F. Diáspora africana: tecendo relações entre o Candomblé e o Ensino de Matemática. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas - TO - v.9, n. 24. 2023.



QUIJANO, A., “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, em Edgardo Lander (ed.), *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso, 2000, p. 201-245.

REIS, M. de N.; ANDRADE, M. F. F. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. *Revista espaço acadêmico*, v. 17, n. 202, p. 01-11, 2018.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUZA, R. G. **Os negros trazidos para o Brasil**. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/escolakids.uol.com.br/amp/historia/os-negros-trazidos-para-o-brasil.htm> Acesso em 03 de agosto de 2023.

YEMONJÁ, M. B. **Caroço de Dendê**: a sabedoria dos terreiros. 2ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

Sobre os autores

Felipe Dias Santana

felipediasufrb@gmail.com

Estudante do curso de Licenciatura em Matemática no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em Amargosa-BA. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Membro do Grupo de Estudos em Pesquisas sobre Tendências da Educação Matemática e Cultura (GEPTeMaC). Voluntário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Matemática 2022-2024.

Hellen dos Santos Silva

hellensantossilva36.hss@gmail.com

Estudante do curso de Licenciatura em Matemática no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em Amargosa-BA. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Membro do Grupo de Estudos em Pesquisas sobre Tendências da Educação Matemática e Cultura (GEPTeMaC). Voluntário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Matemática 2022-2024.

Zulma Elizabete de Freitas Madruga

betemadruga@ufrb.edu.br

Doutora em Educação em Ciências e Matemática. Professora de ensino de Matemática na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores, Amargosa, BA. Docente permanente dos Programas de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e Educação Científica e



Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tendências da Educação Matemática e Cultura (GEPTEMaC).



Intercâmbio Cultural: usos e aplicações da Lei 10.639/03 e do Caderno da Gestão Escolar Para Equidade na promoção de uma escola antirracista

Cultural Exchange: uses and applications of Law 10.639/03 and the School Management Notebook for Equity in promoting an anti-racist school

Ciro Lins Silva
Giselly Rezende Vieira
Jailson Maurício Pinto
Neiva Méria Rodrigues Passos

Resumo: O presente artigo tem por objetivo socializar uma prática pedagógica desenvolvida pela Superintendência Regional de Educação São Mateus em parceria com suas escolas, denominada “Intercâmbio Cultural”, que consiste em criar espaços de vivências e trocas culturais com foco nos elementos históricos, sociais e culturais de cada região do estado, em especial a região norte do Espírito Santo, através de visitas mútuas. A proposta visa estimular o conhecimento, a curiosidade e o respeito nos estudantes a partir de vivências e experiências socioculturais, tendo como escopo os usos e práticas das Leis 10.639/03, 11.645/08 e o Caderno da Gestão Escolar Para a Equidade. O projeto em tela buscou explorar os espaços não formais de educação, compreendendo a cidade e seu patrimônio histórico, cultural, material e imaterial como fundamento principal para a promoção de espaços de experiências e vivências significativas para o letramento racial, valorização da história e cultura capixaba, fortalecendo e incentivando os trabalhos desenvolvidos nas escolas sob jurisdição da Superintendência Regional de Educação de São Mateus e das Superintendências Regionais de Educação visitantes.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Lei 11.645/08; Educação antirracista; Ensino aprendizagem; Espaços não formais de educação;

Abstract: The present article aims to share a pedagogical practice developed by the São Mateus Regional Education Superintendence in partnership with its schools, called "Cultural Exchange," which consists of creating spaces for cultural experiences and exchanges focusing on the historical, social, and cultural elements of each region of the state, especially the northern region of Espírito Santo, through mutual visitations. The proposal aims to stimulate knowledge, curiosity, and respect in students through socio-cultural experiences and experiences, with the scope of the uses and practices of Laws 10.639/03, 11.645/08, and the School Management Notebook for Equity. The project sought to explore non-formal education spaces, understanding the city and its historical, cultural, material, and immaterial heritage as the main foundation for promoting spaces of meaningful experiences and experiences for racial literacy, valorization of Espírito Santo's history and culture, strengthening and encouraging the work developed in schools under the jurisdiction of the São Mateus Regional Education Superintendence and visiting Regional Education Superintendences.

Keywords: Laws 10.639/03; Laws 11.645/08; Anti- Racists Education; Teaching-learning; informal educational Spaces.

Introdução



Bell Hooks, em seu livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” (2013), inspirada por Paulo Freire (1921 – 1997), propõe-nos que transgredir o que está posto é imperativo para todos aqueles que querem comprometer-se com novos modos de vivência, de compreensão do outro e de educar em sua integralidade. Com essa assertiva em nosso horizonte, apresentaremos aqui um relato de experiência que, em sua origem propositiva, transgride o movimento padrão para a elaboração de práticas pedagógicas, pois ela parte de técnicos pedagógicos da Superintendência Regional de Educação São Mateus (SRESM), agentes externos do ambiente escolar, com a perspectiva que utilizar espaços não formais de educação como instrumentos de aprendizagem, visando retirar a escola de seus muros e pautar a cidade e seus patrimônios materiais e imateriais como fundamentais para a formação dos sujeitos éticos, críticos, defensores dos princípios democrático, da pluralidade cultural e antirracistas.

O projeto “Intercâmbio Cultural” surge a partir dos diálogos entre o setor de Ações e Projetos da Superintendência Regional de Ensino São Mateus (SRESM) com as escolas dentro e fora de sua jurisdição, objetivando a criação de ferramentas pedagógicas e mobilização de suas unidades escolares e das demais superintendências da rede estadual do Espírito Santo para a promoção, partilha e divulgação de práticas pedagógicas ligadas à Lei 10.639/03 e ao uso do Caderno Da Gestão Escolar Para Equidade.

Tais pressupostos encontram amparo no Currículo do Espírito Santo quando ele trata das concepções deste instrumento, nos enunciando que

O Currículo do Espírito Santo esforça-se para promover a formação e o desenvolvimento humano pleno dos indivíduos, articulando o conhecimento das diferentes áreas, considerando as potencialidades de cada uma delas, junto com o desenvolvimento social, emocional e sensível dos estudantes. (Espírito Santo, p.3, 2018)

O principal pilar do projeto foi a utilização de locais não formais de educação para a promoção de metodologias que se fizessem eficazes, capazes de romper com os paradigmas impostos pela escola tradicional e fossem caracterizadas pela utilização dos patrimônios materiais e imateriais das cidades que as escolas ligadas à SRESM estão situadas.



Para contextualizarmos estrutural, social e politicamente, teceremos breves descrições sobre a instituição, o território e a sociedade nele imersa. Começamos pela Superintendência Regional de Ensino São Mateus (SRESM), um órgão de atuação regional da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU), responsável por orientar e supervisionar 30 escolas estaduais de ensino fundamental e médio, urbanas e rurais, nos municípios de São Mateus, Conceição da Barra, Pedro Canário e Jaguaré, cidades situadas na região norte do Espírito Santo.

Nessa plaga, encontramos uma íntima relação histórico cultural com o processo de dominação e colonização do território brasileiro, sendo perceptíveis as influências dessa história na observação dos patrimônios materiais de cidades como Conceição da Barra e São Mateus, ambas banhadas pelo rio Cricaré, importante flúmen, responsável pela interiorização do território espírito-santense e palco de uma das grandes batalhas entre colonos e autóctones, um dos genocídios promovidos pelos portugueses contra os povos indígenas deste período. Nestas cidades observamos grande número de casarios, igrejas, paisagens urbanísticas, arquitetônicas e estruturas de exercício de poder, bem como grupos e movimentos culturais que tem sua origem no período que compreende a colonização e império brasileiro¹.

Concatenados com os princípios supracitados nos quais se expressam a colonização, a imposição do poder a partir da força, da violência e a determinação estrutural de uma sociedade eurocentrada e patriarcal, entendemos que a SRESM está em uma área interseccionada por diversos quesitos que nos são caros ao pensarmos numa educação emancipadora e antirracista. Para estruturar e localizar nossa região e as estruturas sociais, ambientais e políticas que ela apresenta, é importante especificar que

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam

¹ Para saber mais consultar: SANTOS, Sofia Maria Valente Simões dos. **São Mateus: do lugar à vila**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Artes. 2017.



desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p.177)

Assim, imerso na dinâmica colonialista e cristalizada a partir da opressão, imposição do poder, concentração de renda, violência de gênero e raça e, acima de tudo, produzindo resistências em diversas frentes, encontramos o Sapê do Norte. Este território quilombola está instalado numa área que compreende os municípios de São Mateus e Conceição da Barra, que ainda hoje concorre a posse de suas terras com a monocultura, a pecuária e com a ingerência do Estado que historicamente os mantêm entranhados em conflitos e violências de diversos matizes. Segundo o “Mapa de Conflitos injustiça ambiental e saúde no Brasil” (2015)²:

Originalmente, o território quilombola de Sapê do Norte ocupava uma extensa área entre os atuais municípios de São Mateus e Conceição da Barra e era o lar de cerca de 12 mil famílias, distribuídas por mais de 100 comunidades.

Essas comunidades foram expulsas de seus territórios tradicionais por um violento processo de colonização patrocinado pelo Estado. Durante o regime militar, a cultura tradicional quilombola foi substituída pelo “progresso” representado por pastos e monoculturas de cana-de-açúcar e eucalipto. Atualmente resistem no norte do Espírito Santo mais de 30 comunidades e aproximadamente 1,2 mil famílias.

Isso significa dizer que quase 90% das famílias que haviam sobrevivido no local até meados da década de 1960 foram obrigadas a se deslocar para a periferia das cidades da região, em nome de um desenvolvimento de cujos benefícios jamais usufruíram. (Mapa De Conflitos, 2015)

Dentro desse contexto, ainda podemos ressaltar que o território que compreende o norte do estado do Espírito Santo é considerado uma das regiões que detém a maior população negra do Espírito Santo, sendo essa demografia originada a partir do processo de colonização e tráfico negreiro em que o porto de São Mateus figurou como uma das principais portas de entrada

² Projeto desenvolvido pelo Neepes/ENSP/Fiocruz NEEPES – Núcleo Ecologias Epistemologias e Promoção Emancipatória da Saúde; ENSP – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca; Fiocruz – Fundação Oswaldo Cruz.1



da população escravizada na região (RUSSO, 2007). Assim, o reflexo desse intenso fluxo demográfico pode ser percebido hoje na característica de sua população, a exemplo de São Mateus, que, segundo o censo de 2010, possuía 70,9%³ da sua população autodeclarada preta ou parda.

A educação no Brasil, desde sua origem enquanto colônia e império, sempre privilegiou pequenos grupos da elite colonial e imperial, em sua quase totalidade homens brancos e de posses, os quais, quando de interesse, continuavam sua carreira acadêmica no exterior.

As instituições escolares no Brasil constituíram um fenômeno restrito a pequenos grupos. Foi somente a partir da década de 1930 que se deu um crescimento acelerado, emergindo, nos dois últimos períodos, a escola de massa. Assim, quando se deu a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (MARCÍLIO, 2005, *apud* SAVIANI, 2008, p.150).

Mesmo após 1930, com as chamadas escolas de massa, as populações excluídas como negros, pardos e indígenas não foram alcançadas pelo avanço educacional do país. A inserção destes sujeitos, marginalizados pelo Estado nas instituições de ensino, passou a ser uma pauta importante nos debates políticos brasileiros apenas a partir da década de 1980, quando Abdias do Nascimento, importante ativista do movimento negro no Brasil, durante sua legislatura na Câmara Federal, deu início aos debates oficiais de cobrança do Estado e construção de medidas de reparação com a apresentação do projeto de Lei nº 1.332/1983, na qual justificou que

Os africanos não vieram para o Brasil livremente, como resultado de sua própria decisão ou opção. Vieram acorrentados, sob toda sorte de violências físicas e morais; eles e seus descendentes trabalharam mais de quatro séculos construindo este país. Não tiveram, no entanto, a mínima compensação por esse gigantesco trabalho realizado. (...) É tempo de a Nação brasileira saldar esta dívida fundamental para com os edificadores deste país. (...) O conteúdo da educação recebida por aquelas crianças negras que têm oportunidade de estudar representa outro aspecto da

³ Tabela 2094 - População residente por cor ou raça e religião». Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). 2010. Acesso em 13 de dezembro de 2022.



desigualdade racial anti-constitucional da esfera da educação. A criança branca estuda um currículo em que a história da civilização europeias, criadas por seus antepassados, são rigorosamente abordados. Entretanto, a civilização e história dos povos africanos, dos quais descendem as crianças negras, estão ausentes do currículo escolar. (...) Este projeto de lei traduz os anseios de justiça e igualdade, numa sociedade efetivamente democrática de milhões e milhões de brasileiros de origem africana (...) (Nascimento, 1983, p 9, 14, 17).

Mesmo com esta iniciativa e os posicionamentos contundentes do parlamentar, a questão racial foi pouco debatida durante a década que se seguiu. Tal letargia passou a ser suprimida a partir do segundo milênio, quando o seu discurso se concretizou com as Leis 10.639/2003, Lei 11.645/2008 que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena, bem como com a Lei 12.711/2012 que passou a estabelecer as cotas nas universidades de todo o país.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 passaram a compor o escopo de boa parte dos currículos e projetos em educação desde suas implementações, com produção de material, formação, debates e trabalhos acadêmicos. Porém, mesmo com todo o esforço empreendido, ainda há, mesmo 20 anos depois da implantação da primeira lei sobre o tema, uma grande dificuldade de se trabalhar o escopo dessas leis no ensino básico.

Tais dificuldades são observadas em diversas instâncias, desde os planos de aula, em que poucas vezes identificamos a temática; nos projetos pedagógicos das escolas, bem como na própria compreensão vigente em que a temática é vista apenas num contexto alheio ao conteúdo, devendo apenas ser trabalhado em projetos em dias ou períodos específicos, com conotação comemorativa ou folclorizada, descaracterizando ou subvertendo os princípios primeiros da lei em questão, fortalecendo muitas vezes a estereotipação e o preconceito neles embutido.

Tais problemas que evidenciamos acima têm sido mitigados por algumas iniciativas importantes, tanto das escolas, principalmente aquelas que detêm em seu quadro professores que dominam e se interessam pela temática, quanto por iniciativas das SRE, da SEDU e dos parceiros da Secretaria de Educação como o Instituto Unibanco (IU).



Diante do apresentado, é importante ressaltar que por todo o contexto demográfico, sociopolítico e cultural, a Superintendência Regional de Educação São Mateus (SRESM) é considerada piloto e modelo para o desenvolvimento das políticas públicas de educação voltadas para a equidade racial e mitigação do racismo em ambiente escolar.

A Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) tem, em parceria com o Instituto Unibanco (IU), desenvolvido ações e materiais com propostas pedagógicas e formativas, a exemplo do Caderno da Gestão Escolar para Equidade (2021)⁴ que “tem como objetivo fornecer um repertório teórico e de práticas que dialoguem com o debate das relações étnico-raciais no país” (2021).

Este caderno elaborado pelo Instituto Unibanco e adotado pela SEDU, compõe uma série de objetivos a serem implementados nas gestões escolares a partir do “Circuito de Gestão”, segundo o UNIBANCO,

O Circuito de Gestão (CdG) é uma metodologia que une reflexão, ação e troca de experiências para promover o desenvolvimento integral de toda a comunidade escolar. Inspirado no ciclo PDCA, acrônimo em inglês para planejar, fazer, checar e agir (*Plan, Do, Check and Act*), o Circuito objetiva a construção de uma educação pública de qualidade, por meio de um modelo sustentável de avanço contínuo da gestão escolar.

A metodologia permite que os processos, o diálogo e a corresponsabilização entre as instâncias educacionais sejam facilitados e ampliados, auxiliando o gerenciamento global e o aperfeiçoamento dos processos e das ações desenvolvidas pela rede. (UNIBANCO, 2022).

Assim, a partir da parceria do Instituto Unibanco com o Estado do Espírito Santo e a implementação do Circuito de Gestão, o desenvolvimento de atividades, projetos e formações voltadas para a temática étnico-racial, tornou-se imperativo às escolas que periodicamente passam por monitoramentos, avaliações e autoavaliação sobre como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-

⁴ Para conhecer e ter acesso ao Caderno da Gestão Escolar para Equidade, acesso o link: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Caderno_ES_gestao_escolar_equidade_\(impress%C3%A3o\)_PF.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Caderno_ES_gestao_escolar_equidade_(impress%C3%A3o)_PF.pdf). – Acesso: 13/02/2023.



Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana está sendo conduzido pela escola.

O sistema apresenta as principais competências a ser desenvolvidas na implementação do plano, que devem ser avaliadas por conceitos (consistente, regular e frágil). Conforme o resultado alcançado em cada uma das competências é gerado um número de orientação e sugestão de boa prática para ser aplicada na escola. Abaixo, os conceitos utilizados no processo de autoavaliação.

272

Consistente - as coisas andam bem, ou seja, atingiram o objetivo da competência. Por exemplo: "A gestão escolar tem um calendário estabelecido e faz encontros regulares para orientar e oferecer subsídios à equipe pedagógica a fim de implementar a temática"; isso quer dizer que a atuação da gestão em "Orientar a equipe pedagógica sobre a implementação da temática" está consistente. Mesmo consistente, é preciso garantir a continuidade do status por meio de atuação vigilante e regular.

Regular - a escola caminhou no que se refere à competência, mas precisa melhorar. Por exemplo: "A gestão escolar às vezes realiza encontros para orientar e oferecer subsídios à equipe pedagógica a fim de implementar a temática". Nessa situação, a atuação da gestão em "Orientar a equipe pedagógica sobre a implementação da temática" é regular porque, embora a escola tenha ações esporádicas e/ou incompletas nessa área, ainda não institucionalizou a prática.

Frágil - a gestão escolar não realiza esse tipo de ação ou realizou apenas uma vez, de forma pontual e assistemática/isolada.

Por exemplo: "A gestão escolar não realiza encontros para orientar e oferecer subsídios à equipe pedagógica a fim de implementar a temática, mas colocou a legislação no mural da escola"; ou "A gestão escolar realizou um encontro pontual para orientar e oferecer subsídios à equipe pedagógica a fim de implementar a temática, mas não voltou a tratar do assunto". Dessa forma, a atuação da gestão é frágil porque não trata da temática ou tratá-la de forma pontual não permite sua real institucionalização. (UNIBANCO, 2021, p.21, 22).

Tais instrumentos tem se apresentado às escolas como fundamentais para garantir que as Leis 10.639/03 e a 11.645/08 sejam efetivadas e, como orientador e sugestionador de práticas que possam auxiliar, tanto a gestão, quanto pedagogos e professores no desenvolvimento e aplicação de práticas pedagógicas voltadas à temática, visto que o Caderno da Gestão Escolar para



Equidade (2021), em seu capítulo final traz uma série de propostas didáticas e projetos que podem ser desenvolvidos pelas escolas.

Destarte, as ações aqui estruturadas, desenvolvidas e relatadas, coadunam para fortalecer aspectos da formação interdimensional, que o currículo identifica como fundamental e necessário para o desenvolvimento dos estudantes, pois

(...) é necessário desenvolver nesse estudante todas as suas dimensões (intelectual, física, emocional, social e cultural – formação interdimensional), expandindo a sua capacidade em lidar com seu corpo, com suas emoções, suas relações interpessoais e sua atuação profissional e cidadã. Enfim, formar um sujeito pleno e integral: com valores, ético, responsável, solidário, sustentável, autônomo e competente para assumir os compromissos demandados pelo mundo atual e, ao mesmo tempo, ser capaz de atuar nele como um agente de mudanças. (...) (Espírito Santo, 2020, p. 03 e 04).

Isto posto, compreendemos que toda contextualização, justificativa e estruturação deste projeto se arvora em objetivos que buscam contribuir com a efetividade das leis, a produção de materiais e o desenvolvimento projetos pedagógicos que fortalecem a equidade étnico-racial no ambiente escolar e visa consolidar a escola como um espaço democrático, inclusivo, afetuoso, empático e profundamente comprometido na criação de “uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária” (Espírito Santo, 2020).

Das práticas

Diante dos contextos históricos, sociais e culturais apresentados, e, a partir da necessidade de ampliação do leque de possibilidades didático-pedagógicas que o projeto Intercâmbio Cultural surgiu, o qual foi motivado pelo diálogo entre a EEEFM Graça Aranha e a Superintendência Regional de Educação São Mateus.

A escola Graça Aranha está localizada na cidade de Santa Maria de Jetibá, jurisdicionada à Superintendência Regional de Educação Afonso Claudio, região serrana do estado. Santa Maria de Jetibá é uma comunidade do interior do Espírito Santo, formada em sua maioria por descendentes de



alemães, conhecidos como pomeranos, por causa da língua mantida e falada por estes habitantes que é reconhecida como língua oficial da cidade pelo governo do Estado. Os povos tradicionais pomeranos são reconhecidos como povos tradicionais tanto pelo Estado quando pela Comissão Nacional de Povos Tradicionais, tendo assento na instituição ao lado dos indígenas, quilombolas, ribeirinhos entre outros.

A partir da fustigação feita pela escola santa-mariense, começamos o processo de escrita do projeto que visou não apenas o atendimento da escola em questão, mas a criação de uma proposta mais abrangente que buscou e busca criar um espaço amplo de intercâmbio cultural que possa receber e enviar estudantes para diversos cantos do estado, promovendo os contatos, os diálogos e ações mútuas entre escolas e superintendências de todo o território espírito-santense, estimulando o compartilhamento de práticas e experiências pedagógicas e culturais, a aplicação da Lei 10.639/03, além de evidenciar as ações desenvolvidas em nossas escolas que utilizam o Caderno da Gestão Escolar para Equidade como referência.

A educação patrimonial foi um dos focos do projeto, visto que São Mateus e cidades circunvizinhas têm uma gama de patrimônios materiais e imateriais imprescindíveis para o processo de educação étnico-racial como remanescentes de quilombos, casas de santo, manifestações culturais, estruturas arquitetônicas, urbanísticas e museus favoráveis ao resgate histórico dos grupos populacionais que constituíram e constituem a demografia regional. Tal pressuposto nos compeliu a explorar e incitar práticas pedagógicas em espaços não formais de educação, compreendendo a cidade e sua comunidade como um espaço necessário para que o processo educacional, formativo e para a compreensão prática de uma pedagogia antirracista.

Quanto ao período a atividade em questão, foi desenvolvida entre julho e outubro de 2022 e atendeu um total de três escolas externas, sendo elas: EEEFM Graça Aranha (Santa Maria de Jetibá), CEEFMTI Daniel Comboni (Ecoporanga) e a CEEFMTI Monsenhor Guilherme Schmitz (Aracruz); mobilizando quatro escolas da regional de São Mateus: EEEFM Américo



Silvares (São Mateus), CEEFMTI Marita Motta (São Mateus), EEEFM Pio XII (São Mateus) e EEEM Joaquim Fonseca (Conceição da Barra).

Para a realização do projeto foi imprescindível o apoio dos movimentos sociais, associações civis e do poder público das cidades envolvidas, que viabilizaram espaços, recursos humanos e materiais, bem como apresentações histórico-culturais para os estudantes organizadores e visitante.

A metodologia pensada para o desenvolvimento do projeto foi apresentada de forma a fomentar as visitas aos espaços públicos, o relato de experiências e o contato com os movimentos político-culturais e a interação social e pedagógica entre estudantes e professores envolvidos na atividade.

Foram organizadas reuniões entre as escolas envolvidas, com a participação de diretores, pedagogos, coordenadores pedagógicos, professores e o setor de Ações e Projetos da SRESM com vistas a garantir um primeiro contato entre as escolas, alinhando as ações pretendidas e orientando com relação as corresponsabilidades em determinar datas, horários, organização da alimentação dos estudantes e professores, bem como a solicitação e organização de todo o processo burocrático envolvido nesta atividade.

Vale ressaltar que toda a atividade foi custeada com recursos próprios das escolas, garantindo o traslado dos estudantes, a alimentação deles, feitas nas dependências das escolas envolvidas e a ampla participação dos educandos na atividade.

Sobre os locais explorados nas visitas, como estamos fazendo um relato generalista e não específico, falaremos resumidamente sobre cada uma delas e após, elencaremos os pontos positivos e os pontos que merecem maior atenção para a continuidade desta atividade.

Intercâmbio EEEFM Graça Aranha - EEEFM Américo Silvares

A primeira atividade que desenvolvemos ocorreu em agosto de 2022, com a visita da escola Graça Aranha, de Santa Maria de Jetibá, à escola Américo Silvares em São Mateus. Para a execução do projeto, a superintendência, através do setor de Projetos e Ações atuou como articuladora, reunindo-se individual e coletivamente com diretores, pedagogos



e coordenadores pedagógicos das escolas envolvidas promovendo a interlocução e atuando junto à escola Américo Silvaes na construção do roteiro, bem como articulando com os atores sociais e do poder público municipal a recepção e abertura de espaços para a visitação.

Nessa primeira atividade fomos ao quilombo Divino Espírito Santo. Foi organizada uma roda de conversa com os estudantes das escolas envolvidas e os representantes da comunidade, onde foram abordados os assuntos relativos às origens, tradições e importância daquela comunidade para a formação identitária mateense.

A segunda parte dessa primeira visita foi mediada por três estudantes do nono ano da CEEFMTI Marita Motta Santos, escola integral do município de São Mateus que guiaram e fizeram as explicações referente ao patrimônio histórico da cidade. A participação das estudantes se deu por estas discentes terem participado de uma eletiva que tinha como foco na história e na arte desenvolvida na cidade de São Mateus.

A aula de campo promoveu a visitação aos patrimônios históricos da cidade como a Igreja Velha, o Cemitério municipal – o mais velho da região norte do Espírito Santo – a igreja de São Benedito, o Museu de Câmara e Cadeia, onde foi dada a oportunidade dos estudantes e professores observarem, além da história política da cidade, parte dos vestígios arqueológicos das comunidades indígenas que ocupavam o território antes da invasão europeia do século XVI.

Houve a visita ao Porto de São Mateus, local de origem da cidade às margens do rio Cricaré, que durante quatro séculos foi principal porta de entrada de produtos, mão de obra escrava e via para interiorização rumo ao continente.

A terceira etapa da visita consistiu-se em um diálogo entre as escolas em um casarão colonial cedido pela prefeitura. Na oportunidade foram apresentados os resultados de experiências pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas eletivas da escola Américo Silvaes como: apresentação de dança, dramatizações, sarau e rodas de conversa com professores e convidados que abordavam as temáticas culturais e de valorização étnico-racial.



Essa primeira visitação foi uma atividade que nos proporcionou um panorama mais apurado sobre a estruturação do projeto, pois foi possível observar os pontos fortes e fracos do projeto e da própria organização, compreendendo que o processo conceitual de intercâmbio não foi concluído, já que percalços e adiamentos em relação à execução do projeto impossibilitaram a escola Américo Silvaes de visitar a cidade de Santa Maria de Jetibá.

Intercâmbio EEEFM Pio XII – CEEFMTI Daniel Comboni

A segunda visitação foi feita entre as escolas EEEFM Pio XII de São Mateus, e o CEEFMTI Daniel Comboni, de Ecoporanga. Nesta feita, a superintendência a partir do setor de Ações e Projetos, continuou como articuladora, garantindo o contato entre escolas e com os poderes públicos, porém com uma participação menor na confecção do roteiro de visitação, visto que a escola Pio XII desenvolvia projetos e uma disciplina eletiva intitulada: “Conhecer para promover: turistando na história de São Mateus”, pautada em abordagens históricas e culturais de São Mateus com vistas à apresentação da cidade para munícipes e visitantes. O roteiro elaborado pela escola Pio XII abarcou os patrimônios e pontos turísticos da cidade de São Mateus, explorados na primeira visitação, com mediação de alunos da própria escola partícipes da eletiva.

Houve também uma roda de conversa com membros da comunidade quilombola Divino Espírito Santo. Nessa atividade os estudantes ouviram sobre a origem e importância dessa comunidade quilombola em São Mateus e na história do Espírito Santo, bem como puderam observar o preparo de comidas que são elementos típicos da cultura quilombola do Sapê do Norte como a tapioca.

A segunda parte da visita se deu nas dependências da escola Pio XII com exposição de fotos que contam a história de São Mateus e hoje fazem parte do acervo do “Projeto Parede da Memória”, que funciona na instituição e recebe o apoio de instituições de fomento à pesquisa e a cultura como



FAPES⁵, Funcultura⁶. Os estudantes também prepararam apresentações culturais como o *Slam*, atividade desenvolvida em mais uma disciplina eletiva concebida pela equipe escolar. Para melhor explicar a atividade, citaremos aqui o que quer dizer e o que é o *Slam*:

A palavra é uma onomatopeia utilizada no inglês para representar algo como um bater de palmas, e é o nome dado as batalhas de poesia que se espalham Brasil (e mundo) adentro. Adentro e abaixo, já que é nas periferias do hemisfério sul do mundo que essa ferramenta-comunidade-ação mais tem ganhado espaço.

Slam (ou Poetry Slams) são batalhas de poesia falada que surgiram nos anos 1980 nos Estados Unidos. Muitos chamam de “esporte da poesia falada” e, como aparece no documentário recém-lançado *Slam: Voz de Levante*, o responsável por organizar o primeiro Slam, Marc Kelly Smith, alega que resolveu utilizar da lógica da competição como forma de chamar atenção para o texto e performance dos poetas.

O que ocorre em um Slam é semelhante ao que acontece nos saraus, porém com algumas regras simples:

- Poesias autorais (decoradas ou lidas na hora) de até três minutos;
- Proibição da utilização de figurino, cenário ou instrumento musical;
- São escolhidos, aleatoriamente, cinco jurados na plateia que serão os responsáveis por dar notas de zero a dez. Leva a competição aquele que tiver a maior nota (Luz, 2022).

Avaliando essa segunda visita, observamos que conseguimos concluir todo o cronograma estipulado, a saber: receber e enviar os estudantes para as visitas propostas. Diante do exposto, os discentes da escola Pio XII foram enviados para Ecoporanga, cidade no noroeste do estado, que tem em sua história um dos mais icônicos conflitos do estado conhecido como Contestado Capixaba, litígio entre o estado do Espírito Santo e Minas Gerais que buscava a definição efetiva da fronteira entre os dois estados. Esta indefinição ocasionou um dos grandes conflitos camponeses dos estados relacionados (Oliveira et al, 2018).

⁵ Fundação de Amparo à pesquisa do Espírito Santo.

⁶ Fundo de Cultura do Estado do Espírito Santo.

Partindo do exposto, toda a visita em Ecoporanga partiu desta máxima: a História do Contestado Capixaba. Os estudantes tiveram oportunidade de visitar o distrito de Cotaxé, onde, em parceria com a EEEF Cotaxé, houve uma palestra sobre o conflito. De volta à Ecoporanga os estudantes participaram de atividades desenvolvidas pela escola, além de assistir uma apresentação do grupo de dança pomeranas do município de Vila Pavão.

Intercâmbio EEEM Joaquim Fonseca – CEEFMTI Monsenhor Guilherme Schmitz

Na terceira e última visita, diferente das atividades anteriores, nós da SRESM buscamos descentralizar e ampliar o leque de participação na atividade convidando a escola EEEM Joaquim Fonseca, de Conceição da Barra, cidade que faz parte da jurisdição da superintendência de São Mateus, importante território cultural e quilombola da região norte do Espírito Santo. Para esta atividade convidamos a CEEFMTI Monsenhor Guilherme Schmitz, da cidade de Aracruz, uma das poucas cidades no Espírito Santo em que o traço marcante é a presença indígena em seu território.

Como nas outras atividades, a superintendência articulou o contato entre as escolas e buscou orientar as melhores formas de desenvolver as ações, entre as orientações destacamos: a importância de desenvolver eletivas, contato com grupos e movimentos sociais e culturais, bem como com o poder público, visando facilitar a organização e execução da atividade.

A atividade desenvolvida em Conceição da Barra, pela EEEM Joaquim Fonseca com os estudantes de Aracruz foi riquíssima. Em primeiro momento a escola promoveu uma aula de campo nas ruas da sede do município, apresentando seus patrimônios e marcos históricos. Toda a caminhada foi acompanhada por professores e estudantes da escola Joaquim Fonseca e orientada por um poeta local, que, além de expor as histórias da cidade em parceria com os profissionais de educação, apresentava suas obras dialogando com toda a atividade em tela.



O segundo momento foi no Linharinho, primeira comunidade quilombola a ser reconhecida no Espírito Santo. A visita a esta comunidade foi de extrema importância tanto para os discentes, quanto para os integrantes do quilombo que, pouco tempo antes, foi vítima de um ataque de intolerância religiosa em que vândalos tentaram incendiar o ponto de memória e local de culto da comunidade, um triste fato relevante que reverberou nas principais mídias do país⁷.

Na visita ao quilombo, os estudantes tiveram oportunidade de conversar com membros da comunidade e com a líder quilombola e mestra da cultura de Santa Bárbara D. Gessi Cassiano, que explicou para os educandos um pouco da história do quilombo, a função de uma casa de memória e a importância da conservação de suas histórias e de seus patrimônios materiais e imateriais para a existência e permanência das comunidades tradicionais, como as comunidades quilombolas.

A última etapa desta visita foi no Parque Estadual de Itaúnas, no distrito de Itaúnas, em Conceição da Barra. O parque é uma unidade de conservação e proteção integral dos recursos naturais e promove ações voltadas para a educação ambiental como um dos focos de seus trabalhos. Foi apresentada aos discentes, por técnicos do parque, a história da primeira Vila de Itaúnas que foi tomada pelas dunas na metade do século XX, bem como as medidas de preservação e conservação que hoje estão sendo mantidas pelo parque.

Ainda na sede do parque houve a presença do senhor “Caboclinho”, um morador que migrou da antiga Vila para a nova Vila de Itaúnas após o processo de soterramento da vila antiga. Na conversa os alunos dialogaram com o convidado sobre o cotidiano da antiga vila, o processo de soterramento e as causas deste acidente ambiental.

A ida dos estudantes de Conceição da Barra para Aracruz se deu duas semanas após a visita supracitada. Lá, os estudantes puderam explorar um pouco da cultura indígena, muito presente na história da região, visitando a aldeia temática de Santa Cruz, do povo Tupi Guarani, em que puderam vivenciar e ouvir sobre a história e cultura indígena.

⁷ Para saber mais, acesse: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2022/08/12/incendio-em-memorial-quilombola-do-es-policia-vestiga-intolerancia-religiosa.ghtml>. Acesso 13/02/2023



Os estudantes também visitaram o Mosteiro Zen Morro da Vargem, no município de Ibirajú, que foi fundado em 1974, sendo o primeiro mosteiro zenbudista da América Latina e além de local de retiro e treinamento espiritual, o mosteiro também tem se tornado um importante ponto turístico na região, sendo potencializado a partir da inauguração do “Grande Buda de Ibirajú”, com 35 metros de altura, é a maior imagem já esculpida de Buda no Ocidente ⁸.

Das possíveis contribuições

Ao elaborarmos um projeto como este, que busca evidenciar e proporcionar vivências que têm como pano de fundo as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como a utilização do Caderno da Gestão Escolar para a Equidade do Instituto Unibanco.

O nosso objetivo principal foi garantir uma aprendizagem significativa para os estudantes, que tivesse por princípio o desenvolvimento político, social e cultural dos estudantes visando a promoção de uma educação democrática, libertadora, antirracista e incentivar os professores na promoção de novas possibilidades pedagógicas tendo em perspectiva a preparação do educando para a criticidade, a apreensão do mundo, a empatia e a vida em sociedade, através de metodologias ativas que tragam o lúdico e a educação em locais não formais de educação como instrumento principal.

Tal perspectiva contributiva surgiu a partir de alerta do professor Paulo Freire, nosso patrono, que nos imputa a missão de estar empenhados em promover

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispucesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (Freire, 1967, p.90).

⁸ Mosteiro Zen, fonte: https://mosteirozen.com.br/?page_id=496 – Acesso: 31/01/2023



Tais pressupostos são base dos novos e nem tão novos paradigmas para a formação e atuação docente contemporânea, propondo-nos a mediação da aprendizagem de base progressista visando a promoção do sujeito crítico, capaz de interferir e modificar a sua realidade.

Outro importante instrumento que esta atividade sustentou enquanto ferramenta base em sua execução foi a utilização dos espaços não formais de educação como técnica principal do fazer pedagógico, já que estes espaços

Podem ser elementos acessórios facilitadores nas práticas pedagógicas, o que os tornam fundamentais para a promoção de uma prática educacional centrada em propostas problematizadoras (Brito, 2012, p. 31).

Acreditamos que as visitas técnicas, ferramenta pedagógica que tem por princípio o uso dos espaços não formais de educação, dialoga intimamente com o lúdico pedagógico, concebendo às aulas uma perspectiva mais suave, com um teor mais amplo já que abrangemos a perspectiva educativa para o campo sensorial, das vivências socioculturais e de troca, muito próxima do que se compreende sobre o brincar na pedagogia infantil. Segundo Simone Cardoso dos Santos,

A utilização do lúdico na escola é um recurso muito rico para a busca da valorização das relações, onde as atividades lúdicas possibilitam a aquisição de valores já esquecidos, o desenvolvimento cultural, e, com certeza, a assimilação de novos conhecimentos, desenvolvendo assim, a sociabilidade e a criatividade (Santos, 2010, p.15).

Haja vista sermos um órgão do setor administrativo da educação, não tivemos, em tempo hábil, recursos para avaliarmos *in loco* o impacto direto dessa atividade no processo de aprendizagem dos estudantes, mas empiricamente pudemos avaliar que tivemos um grande êxito no que tange a criação de uma ferramenta pedagógica abrangente, estruturada a partir da perspectiva da educação não formal e do lúdico, bem como da promoção de alternativas pedagógicas que trabalhem diretamente as Leis 10.639/2003, a Lei 11.645/2008 e o Caderno da Gestão Escolar para a Equidade, com base no Currículo do Espírito Santo e na Base Nacional Comum Curricular.



Outros impactos que pudermos perceber diz respeito à contribuição social para com a cidade, seus patrimônios públicos e para a sociedade civil em geral. No que tange a contribuição com o município, utilizaremos o exemplo de São Mateus, que, desde o início da pandemia estava com seus aparelhos públicos de memória, os museus, fechados e durante este tempo passou por processos de reforma e adaptações, mas que ainda assim permanecia fechado ao público, sendo reaberto a partir das mobilizações e solicitações desta SRE ao poder público, beneficiando tanto a comunidade em geral e os turistas que visitam a cidade, quanto as comunidades escolares das iniciativas públicas e particulares que fazem uso pedagógico deste espaço.

As contribuições se estendem também pela valorização do patrimônio da cidade, visto que munícipes e visitantes ocuparam, conheceram e reconheceram tais locais e estruturas como fundantes e estruturantes da cultura e identidade mateense e espírito-santense, percebendo tais locais como reflexo do processo de colonização, iniciado em 1500, podendo observar também, as relações sociais de opressão que marcaram os três primeiros séculos de colonização do Brasil, a escravidão.

A história da resistência dos povos escravizados que ocuparam e de seus descendentes que ocupam o território quilombola do Sapê do Norte (São Mateus e Conceição da Barra), também foram evidenciadas pelo projeto e, cremos, que trouxeram contribuições tanto para a comunidade, quanto para os estudantes, já que para este segundo grupo foi dada a oportunidade de estar *in loco* vivenciando, ouvindo e dialogando com os membros das comunidades quilombolas, podendo compreender como essas comunidade resistiram, sobreviveram e se estruturam ainda hoje em processo de resistência aos novos mecanismos de opressão que ainda colocam sua existência em risco.

Dialogando com essa assertiva, cremos que o retorno que demos para estas comunidades está no campo da valorização e reconhecimento social, cultural e político, ao colocarmos estes sujeitos no centro do debate e sendo protagonistas ao falar sobre si e sua constituição histórica, garantindo visibilidade e reconhecimento quanto as suas contribuições na formação social, política e identitária dos locais onde estão inseridos.



Por fim, podemos evidenciar que não foram apenas as cidades, os estudantes e as comunidades tradicionais a se beneficiarem deste projeto, os professores envolvidos também tiveram grande possibilidade de acúmulos nas atividades desenvolvidas, pois, a partir das experiências ofertadas aos estudantes, os professores também tiveram oportunidade de vivenciar na prática toda a proposta contida nos currículos, nos descritores, nas Leis 10.639/03, 11.645/08 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Evidenciando assim, que esta ferramenta pedagógica age, como nos propõe Bell Hooks (2013), de forma holística, propiciando aprendizagem e experimentação a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em suas palavras:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (Hooks, 2013, p. 35).

A partir dos argumentos apresentados, entendemos ter atingidos nossos objetivos de mobilização da rede estadual e das escolas sob jurisdição da Superintendência Regional de Educação São Mateus; Cooperação e compartilhamento de práticas de excelência que abordem a Lei 10.639/03 e o Caderno da Gestão Escolar Para Equidade; Criação de ferramentas pedagógicas e metodológicas capazes de auxiliar o trabalho docente sobre equidade racial e de gênero em sala de aula; Concretização do conceito de intercâmbio, proporcionando aos estudantes da rede conhecer tanto seu local de origem, quanto outros locais do estado, tendo a perspectiva da vivência cultural, social e política como motes principais.

Compreendemos também que este projeto ao dialogar profundamente com as concepções para a formação cidadã apontadas pelo Currículo do Espírito Santo, trabalhamos lado a lado, contribuindo e fortalecendo seus



princípios e executando a proposta de uma formação interdimensional, quesito preponderante que o instrumento apresenta.

Para além dos objetivos básicos, compreendemos também que quando recorreremos à Bell Hooks e citamos a necessidade de uma educação transgressora, capaz de auxiliar na criação de outras perspectivas educativas, outras formas de ver e sentir o outro, estamos buscando pontos estruturantes para a fundamentação de uma educação emancipatória e antirracista. Assim, compreendemos que as ações desenvolvidas caminharam e dialogaram diretamente com a construção dessa sociedade que almejamos: justa, empática, transgressora, democrática e antirracista.

Referências

BREDOFW, Rose. **Incêndio em memorial quilombola do ES: Polícia investiga se houve intolerância Religiosa.** Visto em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2022/08/12/incendio-em-memorial-quilombola-do-es-policia-investiga-intolerancia-religiosa.ghtml>. - Acesso 13/02/2023

BRITO, A. G. **O Jardim Zoológico Enquanto Espaço Não Formal para Promoção do Desenvolvimento de Etapas do Raciocínio Científico.** Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília. Faculdade UnB Planaltina, Brasília, 2012.

Espírito Santo. **Currículo do Espírito Santo - 2020:** texto introdutório – Ensino Médio. Visto em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/contato/> - Acesso: 03/03/2024

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Paz e Terra – Rio de Janeiro, 1967, p.90

HOOKS. Bell. **Ensinando a transgredir:** Educação como prática de liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Pontes, 2013. p. 35.

IBGE. **Tabela 2094 - População residente por cor ou raça e religião».** Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). 2010. Acesso em 13 de dezembro de 2022.

LUZ, Igor Gomes Xavier. **O que é Slam?** Poesia, educação e protesto. Visto em: <https://profseducacao.com.br/artigos/o-que-e-slam-poesia-educacao-e-protesto/> - Acesso em: 27/01/2022

Mapas de Conflitos. Visto em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/es-quilombo-de-sape-do-norte-reduzidos-a-10-em-pessoas-e-territorio-continuam-na-luta-pela-titulacao-de-suas-terras/>. Acesso em: 12/12/2022.

Mosteiro Zen, fonte: https://mosteirozen.com.br/?page_id=496 – Acesso: 31/01/2023



NASCIMENTO, Abdias. **Projeto de Lei 1332/1983**. Visto em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/190742> – Acesso: 03/03/2023

OLIVEIRA, Ueber José; GARCIA, Elio Ramires; FOLETTTO, Leonardo Zancheta; PENA, Victor Augusto Lage. **O Contestado Capixaba**: historiografia e aspectos históricos. Serra: Editora Milfontes, 2018.

RUSSO, Maria Do Carmo de Oliveira. **Cultura política e relações de poder na região de São Mateus**: o papel da Câmara Municipal (1848/1889). Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Programa de Pós-Graduação em História. Vitória, 2007.

SANTOS, Simone Cardos dos. **A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem**. Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação à Distância Especialização *Latu-Sensu* em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2010. p. 15.

SANTOS, Sofia Maria Valente Simões dos. **São Mateus: do lugar à vila**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Artes. 2017;

SAVIANI, Dermeval. História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, v.10, n. Especial, 2008.

UNIBANCO, Instituto. **Caderno da Gestão Escolar para Equidade**. Instituto Unibanco, jul. 2021.

UNIBANCO, Instituto. **Caderno da Gestão Escolar para Equidade**. Visto em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Caderno_ES_gestao_escolar_equidade_(impress%C3%A3o)_PF.pdf. – Acesso: 13/02/2023.

UNIBANCO, Instituto. **Como funciona o circuito de gestão**. Visto em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/como-funciona/>. Acesso em: 20/12/2022

ANEXOS (agaurdanhdo imagens organizadas)

Sobre os autores

Ciro Lins Silva

clsilva@sedu.es.gov.br

Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local da Universidade do Estado da Bahia (2017); especialista em Gestão Escolar com Habilitação em Administração (2021); graduado em Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia (2013). Tem pesquisas nos seguintes temas: Henfil, riso, charge, Ditadura Militar, História do Brasil, arte e charge, Ensino de História e Escrita de si. Professor efetivo de História na rede



pública do Espírito Santo - SEDU-ES, atualmente atua como técnico pedagógico no setor de Projetos e Ações da Superintendência Regional de Educação São Mateus, atuando principalmente com a implementação e fortalecimento das leis 10.639/03 e 11.645/08.

Giselly Rezende Vieira

grvieira@sedu.es.gov.br

Possui graduação em Fotografia (2005) pela Universidade de Vila Velha (UVV), graduação em Comunicação Social - Jornalismo (2004) pela Universidade de Vila Velha (UVV) e licenciatura em História (2013) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É especialista em História e Cultura Afro-brasileira (2007) pela Universidade Pontifícia Católica de Minas Gerais (PUC - Minas) e pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) possui especialização em Turismo e Desenvolvimento Sustentável (2007) e mestrado em História Social das Relações Políticas do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Área de concentração de pesquisa: história republicana brasileira, em especial, a década de 1930. Professora efetiva na rede Estadual no Estado do Espírito Santo e redatora do novo currículo do componente curricular do Espírito Santo - Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e técnica Pedagógica da Assessoria de Currículo e Educação Ambiental (SEDU/ Unidade Central), posteriormente, técnica pedagógica em Projetos e ações na Superintendência Estadual de São Mateus. Atualmente, Técnica em Transporte Escolar Rural, subgerência de Transporte Escolar (SEDU/ Unidade Central)

Jailson Maurício Pinto

jmpinto@sedu.es.gov.br

Doutorando em Agronomia (Linha de pesquisa: Proteção sustentável de plantas) - PPGAG - UFES; Mestrado em Agricultura Tropical - PPGAT - UFES; Especialista em Educação Integral e Integrada; especialista em Metodologia de Ensino de Ciências Biológicas; especialista em Ciências Biológicas; especialista em Gestão Educacional com habilitação em administração, supervisão, orientação e inspeção escolar; especialista em Gestão e Educação Ambiental; Graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci; Professor efetivo da Rede Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo. Foi Diretor Escolar de 2015 a 2020 na EEEFM "José Teixeira Fialho". De 13/02/2020 a 19/02/2024, ocupou o cargo de Superintendente Regional de Educação São Mateus. Atualmente é professor de Ciências, Biologia e Projeto Integrador de Pesquisa e Articulação com o Território PIPAT, na EEEFM "Jerônimo Monteiro".

Neiva Méria Rodrigues Passos

nmrpassos@sedu.es.gov.br

Possui graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Faculdade Pitágoras de Linhares (2003) e Especialização em Gestão Escolar (2006) pelo Instituto de Ensino Superior de Nova Venécia e Educação Especial e Inclusiva (2011) pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Atualmente é Assessora Pedagógica na Superintendência Regional de Educação de São Mateus-ES.



Tem experiência na área de Geografia, na Formação Continuada de professores e demais temas relacionados a esta formação e Formação Continuada em Alfabetização.



O papel da lei 10.639/03 na formação da consciência histórica aos alunos da educação básica: o impacto da invisibilização do povo Mbundu de Angola nos livros didáticos do ensino fundamental

Role of law 10,639 in the formation of historical consciousness in basic education students: the impact of the invisibilization of the Mbundu people of Angola in elementary school textbooks

Abel Calombo Quijila

Resumo: O presente artigo, analisa o papel da lei 10.639/03 e o impacto da invisibilização dos legados do povo Mbundu nos livros de História do Ensino Fundamental na formação de consciência histórica dos alunos da educação básica. E ao mesmo tempo problematiza a parcialidade por parte da Base Nacional Comum Curricular pela fraca funcionalidade da lei 10.639/03, que deduzimos serem motivadas por questões raciais, visto que a maioria dos conteúdos didáticos são europeus. Metodologicamente, adotamos a pesquisa qualitativa, que lida diretamente com as questões e as problematizações em volta do campo de estudos multidisciplinares em Educação, Linguística e Histórica cultural. Portanto, ensinar a história e cultura dos povos centro-Africanos nas escolas, é ligar a ancestralidade com a territorialização, e conseqüentemente, contribuir para a conexão de uma nova consciência histórica antirracista na sociedade brasileira.

Palavras chaves: Lei 10.639/03; Bncc; Ensino fundamental; Diáspora negra; Mbundu de Angola.

Abstract: This article analyzes the role of law 10.639/03 and the impact of the invisibility of the Mbundu people's legacies in Elementary School History books on the formation of historical awareness among basic education students. And at the same time, it problematizes the partiality on the part of the National Common Curricular Base due to the weak functionality of law 10.639/03, which we deduce to be motivated by racial issues, since the majority of teaching content is European. Methodologically, we adopted qualitative research, which deals directly with the issues and problematizations surrounding the field of multidisciplinary studies in Education, Linguistics and Cultural History. Therefore, teaching the history and culture of Central African peoples in schools is linking ancestry with territorialization, and consequently, contributing to the connection of a new anti-racist historical consciousness in Brazilian society.

Keywords: Law 10,639/03; Bncc; Elementary education; Black diaspora; Mbundu of Angola.

Introdução

Ao alvorecer do século XX, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Lei Federal 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. A aprovação dessa lei faz parte de uma luta antirracista empreendida pelo



movimento negro brasileiro, desde fins da década de 1970, caminhando na contramão de um falso discurso de que no Brasil não havia preconceito, como pregava o mito da democracia racial, desde a década de 1930. A Lei supracitada rege, entre outros, a organização política da população negra, elaboração de estratégias de combate ao racismo, o enfrentamento da violência policial e das desigualdades sociais que tinham/têm como alvo preferencial a população negra, prevê melhores condições de trabalho para homem negro e mulher negra e a luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares (Domingues, 2007 apud Felipe, 2020, p.2).

De acordo com Caimi (2015), as reformas educacionais brasileira nos anos 1990 e 2000 trouxeram mais demandas específicas para os professores ligados ao ensino de História. Os novos temas ocuparam os currículos escolares, e asseguraram que a intenção era que os estudantes das escolas básicas se atentassem na consciência histórica.

Para Gonzalez et al.(1982), as duas reformas educacionais que reorganizaram a educação básica brasileira, que numa primeira fase da sua aprovação não se atentou com a diversidade cultural e racial marcada na sociedade brasileira, provocou bastante insatisfação por parte do Movimento Negro Unificado¹, que desde a sua fundação já denunciava o racismo brasileiro que afastava os negros das principais decisões do país após a abolição no século XIX.

Após o movimento negro pressionar por um sistema educacional brasileiro que também ensinasse a história da África e da cultura afro-brasileira, o governo brasileiro decidiu aprovar 3 anos depois da segunda reforma, uma lei que visa valorizar o Ensino da História africana e da cultura afro-brasileira nas escolas no ano 2003. Segundo a Revista Geledés², a lei obriga que seja ministrado os conteúdos sobre a história dos negros na educação básica :

A Lei 10.639, de 2003, é originada do Projeto de Lei da Câmara (PLC) 17/2002. A norma alterou a Lei de Diretrizes e

¹ Fundado desde 1976 no estado do São Paulo.

²<https://www.geledes.org.br/ensino-de-historia-negra-nao-e-cumprido-dizem-debatedores/>. Acessado no dia 18 de Junho de 2023.



Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 2006) para seja ministrado em todo o currículo escolar, em especial nas matérias de artes e de história, conteúdos sobre o passado dos negros no Brasil.

A mesma Revista ainda acrescenta que:

As escolas devem tratar 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. A lei também instituiu no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra no dia 20 de novembro.

291

Os debatedores de hoje, criticam e afirmam que, mesmo se passando 20 anos a lei não se cumpriu na íntegra, e as escolas básicas ainda continuam não sabendo nada sobre a África e a luta dos negros no Brasil.

De acordo com as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas áreas das ciências humanas do Ensino Fundamental I, ela se preocupa com a dinâmica do mundo social ligando o passado e o presente, a partir de um estudo minucioso dos conteúdos para inserir nos manuais didáticos, como:

Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo (Brasil, 2017, p.355).

É interessante que, os objetivos da Base Nacional Comum Curricular nas áreas das ciências Humanas é analisar as conjunturas entre o tempo e o espaço, mas mesmo assim notamos a invisibilização do ensino da história de África nos livros didáticos.

Para Filipe (2020), hoje, se percebe que a efetivação da lei 10.639/03 no espaço escolar, ainda demanda tanto na elaboração de materiais didáticos, que tenham como princípio a desconstrução do preconceito racial vivenciado pela população africana no decorrer da História do Brasil, quanto a formação de professores e de professoras comprometidas/os em repensar suas ações pedagógicas e questionar um ensino de história eurocêntrico. Não é muito salutar lembrar que esse ensino euro-hegemônico gerou inúmeros estereótipos, os quais sustentam o racismo vivenciado pela população



descendente e a concepção preconceituosa sobre o continente africano no decorrer da história brasileira.

Nessa senda, social, cultural e digital, o que a BNCC pretende passar como conhecimento e memória aos alunos da educação básica, se em pleno século XXI os livros didáticos não falam das histórias dos povos centro-africanos que construíram o Brasil?

É com a fraca funcionalidade da lei 10.639/03 por parte da BNCC nas escolas, que o texto pretende olhar para o protagonismo do Quilombo dos Palmares enquanto um renascimento africano na sociedade escravocrata brasileira, para se pensar o impacto da invisibilização dos povos centro-africanos na formação de consciência histórica dos alunos, em ênfase o povo Mbundu de Angola, nos livros de História do Ensino Fundamental da Educação básica brasileira.

Quilombo, a pequena civilização africana no Brasil.

Quando se pensa em imigração relaciona-se a ideia daqueles povos que, por problemas enfrentados como guerras, crises financeiras e políticas, dentre outros, resolveram sair de seu território. Mas esquece-se de uma série de imigrações forçadas que aconteceram ao longo da história. A vinda dos africanos para a América é um exemplo deste tipo de imigração. Por isso, historiadores e representantes do movimento civil negro passaram a utilizar o termo “Diáspora Africana” ou “Diáspora Negra” para se referirem a vinda forçada dos africanos para trabalharem como escravos (Da silva Machado, 2017, p.2).

Segundo Filho et al.(2017, p.51), a constatação de que os povos vindo da Europa entre os séculos XVI e XIX foram determinantes para a construção do perfil sócio-cultural brasileiro, não é uma descoberta inovadora mas sim uma realidade que ficou marcada com a escravização dos corpos africanos e indígenas no Brasil, ao ponto de se configurar com a sociedade brasileira que conhecemos hoje.



O Brasil vivenciou longos períodos de escravização africana e indígena. Segundo Kabengele Munanga (2009), muitos africanos e de diferentes culturas foram obrigados a se misturar :

Entre elas [...] destacam-se três áreas geográfico-culturais cujas contribuições foram constatadas no Brasil: 1) a área ocidental, chamada costa dos escravos, ilustradas pelas culturas dos povos ioruba ou nagô, jêje, fons, ewê e fanti-ashanti, cobrindo os territórios das atuais repúblicas da Nigéria, Benin, Togo, Gana e Costa do Marfim. É o chamado Golfo do Benim; 2) zona do Sudão ocidental ou área sudanesa islamizada, ocupada pelos grupos de negros malês (peul ou fula, mandinga, haussa, tapa e gurunsi), cobrindo os territórios das atuais repúblicas do Senegal, Gâmbia, Guiné-Bissau, Guiné, Serra Leoa, Mali e Burkina Fasso; 3) a área dos povos de língua banto, compreendendo numerosas etnias que cobrem os países da África central e austral (Camarões, Gabão, Congo, República Democrática do Congo, Zâmbia, Zimbábue, Namíbia, Moçambique e África do Sul) (Munanga, 2009, p.92).

Essas três grandes regiões geográficas de África, demarcavam territórios, culturas semelhantes e ao mesmo tempo diferentes entre si. Essas diferenças trouxeram uma grande diversidade na sociedade brasileira

A mistura e a imposição religiosa cristã, não impediu a resiliência africana nas sanzalas durante a escravização. Pelo contrário, os africanos mesmo com as diversidades culturais entre si, usaram da oralidade, enquanto um conhecimento ancestral, para resistir contra a opressão colonial nas Américas (Munanga, 2009).

No contexto cultural dos povos centro-ocidentais africanos de Angola, as narrativas orais configuram os pilares onde se apoiam os valores e as crenças transmitidas pela tradição e, simultaneamente, previnem as inversões éticas e o desrespeito ao legado ancestral da cultura na sociedade (Duarte, 2009, p.2). Como aponta Mucale (2013), na idiosincrasia africana, a realidade não é feita de compartilhamentos isolados e desconexos, de tal modo que a policonsciência concorre não para a descontinuidade mas para a inclusão.

A oralidade é um desses compartilhamento que faz parte da organização social africana. E não se limita apenas na memória pela transmissão e preservação das culturas, como nos lembra Amadou Hampâtê Bâ (2010):



[...] Nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra (Bâ, 2010, p.168).

A ligação do Homem com a Palavra, para o africano é o que determina o rumo de uma sociedade sem a supervalorização da escrita. A palavra representa o testemunho da sua dignidade, o valor cultural e espiritual da comunidade da sua linhagem familiar.

Quando trazemos esse contexto cultural para as Américas, observamos que os africanos na condição de escravizados e longe das suas terras de origens, ressignificaram a oralidade para reter as diferentes culturas na sociedade brasileira (Heywood, 2009). Segundo Manuel Querino (2018), o Kilombo (Quilombo), uma palavra da língua Kimbundu de Angola que significa povoação ou aglomerados de pessoas, pode ser compreendido como um renascimento do poder africano no Brasil:

O escravo grego ou romano, abandonando o senhorio, não cogitava de se organizar em sociedade regular, em território de que porventura se apoderava; vivia errante ou em bandos entregues à pilhagem.[...] A devastação, de que se fizeram pioneiros os escravos romanos, inspirava terror a todos os que tinham notícias de sua aproximação. Os fundadores de Palmares não procederam de igual modo; procuraram refúgio no seio da natureza virgem e aí assentaram as bases de uma sociedade, a imitação das que dominavam na África, sua terra de origem, sociedade, aliás, mais adiantada do que as organizações indígenas. Não era uma conquista movida pelo ódio, mas uma afirmação legítima do desejo de viver livre, e, assim, possuíam os refugiados dos Palmares as suas leis severas contra o roubo, o homicídio, o adultério, as quais na sua vida interna observavam com rigor (Querino, 2018, p.23).

Querino ainda acrescenta que, “a sociedade de Palmares não medravam os vagabundos e malfeitores; a vida de torturas das senzalas substituíra-se pelo conforto natural e aparelhado” (Querino, 2018, p.23). Doravante, foi por meio da coragem e do espírito destimido que os africanos escravizados conseguiram sair das torturas para experimentar a liberdade nas matas desconhecidas.



Os centro-africanos que fugiam das sanzalas³ para os Kilombos (Quilombos), transformavam esses lugares em novos sistemas de defesa contra a escravização:

O quilombo foi, incontestavelmente, a unidade básica de resistência do escravo. Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existia a escravidão, lá se encontrava ele como elemento de desgaste do regime servil.[...] O quilombo aparecia onde quer que a escravidão surgisse. Não era simples manifestação tópica. Muitas vezes surpreende pela capacidade de organização, pela resistência que oferece; destruído parcialmente dezenas de vezes e novamente aparecendo, em outros locais, plantando a sua roça, construindo suas casas, reorganizando a sua vida social e estabelecendo novos sistemas de defesa (Moura, 1988, p.87).

O autor ainda acrescenta:

Estabelecidos nas terras mais férteis da Capitania, começaram a desenvolver-se e aumentar de número. Suas roças florescia, dando abundante colheita. Ali plantavam milho (que era a base da alimentação) banana, mandioca, batata-doce, feijão; aproveitavam-se do coco abundante na região, criavam animais domésticos, aves etc. Assim instalada começou a desenvolver-se a República palmarina. Em 1643 eram cerca de seis mil em franca atividade no reduto (Moura, 1988, p.186).

Por isso, os Kilombos de Palmares foi caracterizado como uma recriação de uma organização social africana predecessora dos guerreiros militares angolanos jagas que despertavam medos aos portugueses e holandeses (HEYWOOD, 2009). E é preciso destacar que, os africanos também já carregavam diversidades de conhecimentos ligados a agricultura, urbanização e a caça desde a África, que os facilitava construir casas e plantar as suas roças.

Como o crescimento incessante de africanos fugitivos para os Kilombos (quilombos), surgiu o primeiro sistema de governo de angolanos para lidar com a organização política e social. Segundo Moura (1998), foi escolhido o primeiro líder angolano Nganga Nzumba, que por sinal, era fluente em Kimbundu, pelos méritos demonstrados na guerra. Nganga Nzumba era tio do Nzumbi, governou

3 Palavra correta advindo da língua Kimbundu de Angola.



até provavelmente o ano de 1678 quando havendo negociado a paz com os europeus, perdeu o prestígio entre os seus pares e foi assassinado.

Tendo sido substituído por Nzumbi, que passou à história como líder incontestável e herói de Palmares pela sua bravura e estratégias militares mais aprimoradas, que ajudaram na reestruturação de um novo quilombo forte e temido pelos europeus. Além do líder, tinha um conselho de anciãos composto dos principais chefes dos quilombos espalhados pela região, matriarca Aqualtune e algumas outras mulheres ligados as questões da Espiritualidades (Moura, 1998, p.186).

Nas questões religiosas, os africanos foram obrigados a pertencer a religião do colonizador, razão pela qual, usaram as suas equivalências espirituais e estratégias para readaptarem as diferentes forças cósmicas supremas como Nzambi Ampungu do Kongo e Olodumare de Yorubá com outras forças superiores africanas. Como nos conta Roger Bastide (1970)

[...] os escravos trazidos ao Brasil pertenciam às mais diversas etnias e procuravam analogias entre suas respectivas divindades; não se tratava evidentemente de identifica-las, de confundir Zambi com Oxalá e nem de misturá-las: tratava-se de encontrar equivalências entre elas. Cada nação conservava seus próprios deuses, ordenados em relação a séries de correspondências místicas; apresentavam a mesma realidade sobrenatural, poderíamos dizer, nas diferentes línguas ou das diversas civilizações (Bastide, 1970, p. 382).

É com essa equivalência adotada pelos africanos centro-ocidentais, que o Brasil passou a cultivar diferentes energias espirituais num único território. Dando assim, a origem da religião de matriz africana, conhecida como Kandomblé nos dias de hoje.

Entretanto, ensinar a história do Quilombo de Palmares e de outros quilombos formados durante a escravização nas Américas nas escolas básicas, é ligar o Brasil com a África por meio de uma conexão histórica ancestral. Como diria Krumah (1958):

Não esqueçamos jamais que eles são dos nossos [os negros da diáspora]. Estes filhos e filhas da África, arrancados de nossas margens, não esqueceram os laços que os unem à terra dos seus ancestrais [...]. Eles combatiam pela igualdade das nações e raças na África, bem anteriormente a que muitos



entre nós tenham sequer tomado consciência do nosso rebaixamento [...]. Agora que nós, africanos, conquistamos a nossa independência, eles deveriam poder encontrar um poderoso amparo para alcançar o pleno reconhecimento dos seus direitos e da sua dignidade como cidadãos de seu país (Krumah, 1958 apud Harris, et al, 2010, p.849).

Sendo assim, é importante trazer a circulação das memórias que ligam a África com os seus descendentes, para que essas memórias sirvam de ponte para se pensar os vínculos de pertencimento com a África que está em movimento para receber todos os seus filhos diaspóricos.

Como veremos a seguir, a importância de trazer a história dos povos centro-africanos invisibilizados nos manuais didáticos na sala de aula, em prol da conscientização histórica dos alunos brasileiros na educação básica e na sociedade em geral.

A invisibilização do povo Mbundu de Angola nos livros de história do ensino fundamental da educação brasileira.

Segundo Ngugi WaThiong (1993), a cultura desenvolve-se no âmbito de um processo de luta de um dado povo com o seu meio social e natural. Os seus membros debatem-se com a natureza. Debatem-se uns aos outros. Desenvolvem um modo de vida incorporado nas suas instituições e em determinadas práticas. A cultura torna-se um veículo dos seus valores morais, estéticos e éticos. No plano psicológico, esses valores simbolizam a consciência de um povo enquanto comunidade específica, por seu turno, exerce um efeito sobre o modo como encaram os seus valores, a sua cultura, a organização do poder e da riqueza extraída da natureza através do seu próprio trabalho.

Historicamente, o Brasil é um país multicultural, e é a partir dessa multiculturalidade que não temos como negar a contribuição dos povos centro-ocidentais africanos na cultura brasileira. Como apontam Gonzalez et al (1982):

[...] Os diferentes valores culturais trazidos pelos povos africanos que para cá vieram (iorubas ou nagôs, daomeanos, malês ou muçulmanos, angolanos, congolezes, ganenses, moçambicanos, etc.), apesar da redução à igualdade, imposta pela escravidão, já nos levam a pensar em diversidade. Além disso, os quilombos, enquanto formações sociais alternativas, o movimento revolucionário dos malês, as irmandades (tipo N.S.



do Rosário e S. Benedito dos Homens Pretos), as sociedades ajuda (como a Sociedade dos Desvalidos de Salvador), o candomblé, a participação em movimentos populares etc., constituíram em diferentes tipos de resposta dados ao regime escravista (Gonzalez et al, 1982, p.18).

Todos esses povos africanos impuseram novos modelos civilizatórios no Brasil colonial, onde as diferentes epistemologias culturais foram retidas em um único território. E dentre esses povos, os centro-africanos foram os primeiros chegando no solo brasileiro e os que mais impuseram civilizações que hoje são tidas como as maiores representações culturais da Diáspora Negra.

Vale ressaltar que, as línguas são os principais marcadores civilizatórios da identidade de um povo. Elas desempenham grandes papéis na preservação da memória e dos estudos arqueológicos (QUIJILA et al, 2023). Como ressalta Jan Vansina (2009), os centros-africanos não somente foram para todos os lugares das Américas, como levaram com eles para todos os lugares uma cultura litorânea homogênea, que já existia na África.

Dentre os diferentes povos da África centro-ocidental, os primeiros a serem capturados e exportados para as Américas foram os povos vindo da região da baixo rio Zaire, povos falantes do Kimbundu, atual território de Angola. Como aponta Linda Heywood:

[...] Os primeiros centro-africanos a serem capturados e exportados em número significativos vieram da área do baixo rio Zaire. A maioria deles – algumas centenas, na maior parte dos anos em que isso ocorreu – foi para a Costa do Ouro para ser vendida, devido aos interesses relativo às minas de ouro da região Akan (Heywood, 2009, p.31 e 32).

A autora ainda acrescenta:

O país que mais recebeu influência da cultura crioula angolana foi o Brasil. Para o território brasileiro foram importados de Angola cerca de 68% de todos os escravizados durante o século xviii. A Carolina do Sul não ficava muito atrás, com 60%, e centro-africanos nada menos do que 51% dos africanos nas vésperas da Revolução do Haiti (Heywood, 2009, p.122).

A presença massiva do povo Mbundu falante do Kimbundu de Angola, trouxe novos modelos civilizatórios como, a Capoeira, Samba, e novas palavras no vocabulário da língua portuguesa falada no Brasil.



A Capoeira para os Mbundu, é nada menos que uma diversão de cantigas ou luta ao mesmo tempo numa roda, por meio do som de um instrumento melódico Berimbau, da origem linguística Kimbundu. Em outras palavras, a Capoeira é historicamente originário do povo Mbundu de Angola, como apontam Fourshey, Gonzales e Saidi:

Historicamente, os povos de língua Bantu tiveram um grande impacto em vastas regiões geográficas, tanto na África quanto em outros lugares. Um exemplo poderoso da disseminação de ideias por povos de línguas Bantu é a arte marcial capoeira. Como demonstrado pelo historiador M.T.J. Desch-Obi, os povos de língua Bantu do sudoeste da África Central criaram esta arte marcial. Nascida em Angola, entre os povos Kimbundu, do sub-ramo Njila, a Capoeira se tornou o esporte e uma forma de arte popular nas Américas, desde as ruas do Brasil até academias da moda em Nova York e São Francisco. [...] A chegada da capoeira nas Américas tem raízes na era do tráfico transatlântico de escravos. Alguns indivíduos escravizados da região atual de Angola levaram a prática para as Américas (Obi, 2009 apud Fourshey et al, p.87).

Ressaltamos que não é somente a Capoeira que é um legado do povo Mbundu, também o gênero musical Samba, que linguisticamente vem da raiz do Kimbundu que significa rezar, cantar e dançar com júbilo. Esse rito musical acompanhado com o som do batuque ou da marimba numa roda, onde os mesmos cantavam as suas cantigas, se estendeu até ao Brasil colonial (HEYWOOD, 1999). Não é átoa, que esse gênero musical que a Diáspora Negra brasileira conhece como Samba, é conhecida de Semba em Angola.

O conceituado cantor angolano André Mingas, num dos trechos iniciais da sua música intitulada “É Luanda”⁴, identifica as influências linguísticas do povo Mbundu no dicionário brasileiro:

Kalunga bairro negrinho nome que veio do mar
 Foi um escravo bagajeiro que foi de barco pra lá
 Trouxe palavras novas, kianda virou iemanjá
 Calulo virou mukeka, funge virou vatapá

⁴ https://www.youtube.com/watch?v=nrT6iSxcdgY&ab_channel=Andr%C3%A9Mingas-Topic. Acessado no dia 24/11/2023. A música está disponível nesse link.



As palavras descritas pelo cantor como Kianda para Yemanjá, Funge para Vatapá e Kalulu que na Bahia chamam de Caruru e em outras regiões de Mukeka, não são as únicas palavras do léxico linguístico Kimbundu falado no Brasil. Durante a nossa vivência aqui, descobrimos que também usam no cotidiano as palavras como Cafuné, Labuta, Moleque, Bunda, Fubá, Ginga, Kanjica, Kilombo, Marimondo, Muvuka, Sanzala, etc. Essas palavras angolanas na gramática brasileira, simbolizam o eterno legado do povo Mbundu na linguística brasileira.

Mesmo com essa grande contribuição cultural do povo Mbundu na construção da sociedade brasileira, ainda assim, verificamos muitas invisibilidades e apagamentos desses legados que compõe o mosaico histórico e multicultural da sociedade brasileira.

Ao consultarmos os livros de História do ensino fundamental ⁵da Educação básica, observamos que em nenhum momento os autores trouxeram os legados dos africanos na Diáspora Negra e ainda reproduziram as narrativas racistas ocidentais do olhar a histórico africano pelos moldes da escravização. Ou seja, é como se os povos centro-ocidental africanos, em destaque Mbundu de Angola, não fossem dotados de saberes para civilizar a sociedade brasileira. E nos questionamos, como vamos construir um sistema de ensino antirracista que pense na elevação da consciência histórica dos alunos, se os saberes e legados da cultura material e imaterial africana não são expressos nos livros didáticos de História?

O legado dos povos centro-africanos precisam ser estudadas nas escolas pelos professores de História, para que as próximas gerações não caiam na amnésia social de si mesma (Diáspora Negra) e reproduzam racismo contra a África contemporânea. Como nos adverte Amos Wilson:

Quando entramos em amnésia social – em esquecimento de nossa história – também esquecemos ou interpretamos mal a história e os motivos dos outros, bem como os nossos próprios. A maneira de conhecer outros povos é conhecer a nós mesmos. O caminho para aprender nossa própria criação e como chegamos a ser o que somos é conhecer a nós mesmos.

⁵ VAINFAS, Ronaldo ... (et al.). História.doc, 7º, 8º e 9º ano I ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.



É através do conhecimento íntimo do Eu que entendemos as forças que nos moldaram como um Eu (Wilson, 2021, p.82).

O autor ainda acrescenta:

Se não nos conhecemos, não somos apenas uma quebra-cabeça para nós mesmos; outras pessoas também são quebra-cabeça para nós também. Assumimos a identidade errada e nos identificamos com nossos inimigos. Se não sabemos quem somos, então somos aquilo que alguém nos diz que somos” (Wilson, 2021, p.83).

301

Essa amnésia social gera esquecimento sobre o passado, e conseqüentemente, cria na mente da população um falso pertencimento sobre si. Não é à toa, que nos dias de hoje a população negra brasileira, não consegue olhar para as heranças culturais africanas ditas como afro-brasileiras como legado dos povos da África centro-ocidental.

E se realmente o Ministério da Educação por intermédio da BNCC tencionassem construir uma sociedade multicultural e racial alicerçada no respeito e na valorização das diferentes histórias que marcaram a sociedade brasileira, deveriam no mínimo se atentar aos equilíbrios das grades curriculares entre as histórias africanas, indígenas e europeia. Tendo em conta, que no cenário global o Brasil é o país que representa a maior Diáspora Negra africana no mundo.

Porquanto, deduzimos que a funcionalidade e aplicação em rigor da lei 10.639/03 nas escolas da educação básica por parte da BNCC, ajudaria a criar uma nova conscientização aos alunos, rompendo assim com as narrativas deturpadas e racistas que associam a história africana apenas com a escravização e como um país. Como ressalta Sousa (2021), que só um novo currículo escolar ajudaria na construção dos pensamentos críticos dos alunos na educação básica sobre o seu passado. Onde os professores de História enquanto os agentes transformadores de pensamentos e de consciências, contribuiriam com uma prática reflexiva dos alunos entorno da história do país.

Considerações finais

Entendemos que, a luta do movimento negro brasileiro pela aprovação da lei 10.639/03, é nada menos que reconhecer os laços históricos pela via da



ancestralidade com a Diáspora Negra brasileira. Tendo em conta que, uma ancestralidade sem territorialização é uma ancestralidade que gera a amnésia social de si mesmo.

Diante disso, se a lei fosse realmente implementada nas escolas, contribuiria de forma fenomenal para a redução da ignorância histórica dos alunos sobre o continente africano. Por isso, auguramos que a BNCC enquanto a responsável pela produção dos materiais didáticos, repense urgentemente as suas políticas de inclusão dos conteúdos curriculares africanos nos livros da educação básica, para que se possa construir uma sociedade pautada na valorização da diversidade cultural brasileira.

Em suma, inserir os povos centro-africanos, em ênfase o povo Mbundu, que civilizaram as Américas com a Capoeira, o gênero musical Samba e outras manifestações culturais linguísticas nos livros de História na educação básica, é valorizar o legado do povo Mbundu na Diáspora Negra brasileira, e ao mesmo tempo se conectar por meio da história com o povo angolano.

Referências

BÂ, Amadou Hampatê. **A tradição viva**. In: ZERBO, J-KI. História geral da África. Brasília: UNESCO, 2010.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de educação básica. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017. p. 355.

CAIMI, Flávia Eloisa. **O que precisa saber um professor de história?**. História & Ensino, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.

DA SILVA MACHADO, Laryssa. **A Diáspora Negra e a presença de africanos escravizados em Itapemirim-ES (1860-1870)**. Mosaico, v. 8, n. 13, p. 237-257, 2017.

DOS SANTOS FILHO, et al. **A tradição oral para povos africanos e afrobrasileiros: relevância da palavra**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, v. 9, p. 50-76, 2017.

DUARTE, Zuleide. **A tradição oral na África**. Estudos de Sociologia, v. 2, n. 15, p. 181-189, 2009.



FOURSHEY, Catherine Cymone, et al. **África Bantu: de 3500 ac até o presente**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora: vol.3, 1982.

HEYWOOD, Linda. **Diáspora negra no Brasil**. Trad. Ingrid de Castro Vompean Fregonez. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

HEYWOOD, Linda. **The Angolan-Afro-Brazilian cultural connections**. Slavery & abolition, v. 20, n. 1, p. 9-23, 1999.

<https://www.geledes.org.br/ensino-de-historia-negra-nao-e-cumprido-dizem-debatedores/>. Acessado no dia 18 de Junho de 2023.

https://www.youtube.com/watch?v=nrT6iSxcdgY&ab_channel=Andr%C3%A9Mingas-Topic. Acessado no dia 24/11/2023. **O trecho da música “É luanda” de André Mingas**.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, i: metodologia e pré-história da África**. Brasília : UNESCO, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. São Paulo: Editora UNICAMP, 1990.

MUCALE, Ergimino. **Afrocentricidade – complexidade e liberdade**. Luanda: Editora Paulinas, 2013.

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

OLIVINDO, Mário Sérgio Pereira de. **Ensino de história e memória: usos do passado e os desafios do historiador e do professor**. XXIX Simpósio Nacional de História, 2017.

QUERINO, Manuel. **O colono preto como fator da civilização brasileira**. São Paulo: Coleção acervo brasileiro Volume 5, 2ª edição, 2018.

QUIJILA, Abel Calomno; GARCIA, Mbiavanga Adão. **Nome e identidade cultural em angola o papel do nome em kikongo como símbolo de preservação cultural bakongo**. Revista Ideação, v. 1, n. 48, p. 103-114, 2023.

SOUSA, Amanda Fortunato Araújo. **Atuação docente e contemporaneidade - ação e reflexão**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, 1994.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado: poder e a produção da história**. Trad. Sebastião Nascimento. Curitiba: Editora Huya, 2016.

VAINFAS, Ronaldo ... (et el.). **História.doc, 7º, 8º e 9º ano I ensino fundamental, anos finais**. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.



VANSINA, Jan. Prefácio. In: HEYWOOD, Linda. **Diáspora negra no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

WATHIONG'O, Ngugi. **Moving the center: the struggle for cultural freedoms**. London: James Currey, 1993.

WILSON, Amos N. **A falsificação da consciência afrikana: história eurocêntrica, psiquiatria e política da supremacia branca**. São Paulo: Editora: Poder Afrikano, 2021.

304

Sobre o Autor

abelcalombe@gmail.com

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contexto contemporâneos e Demandas Populares, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ



**“Então, qual Brasil é esse que nos ensinam na escola?”:
construindo um outro Brasil a partir de escritores negros e
indígenas no Ensino Médio**

**"So, which Brazil are we taught about in school?": Building another Brazil
from black and indigenous writers in High School**

Wheber Mendes dos Santos

305

Resumo: O artigo que se segue narra a experiência no componente “Formação do Povo Brasileiro”, especialmente em uma sequência didática que propôs problematizar a produção da historiografia brasileira como uma forma de legitimar a dominação de um homem cisgênero, heterossexual, branco e burguês. Propomos uma forma de ocupar o dispositivo histórico e produzir a diferença.

Palavras-chave: dispositivo; povo brasileiro; ocupar.

Abstract: The following article recounts the experience in the "Formation of the Brazilian People" component, especially in a didactic sequence that aimed to problematize the production of Brazilian historiography as a way of legitimizing the dominance of a cisgender, heterosexual, white, and bourgeois man. We propose a way of occupying the historical device and producing difference.

Keywords: device; Brazilian people; occupation.

Introdução

O processo de elaboração da história envolve uma complexa interação entre o historiador, responsável por produzir a narrativa histórica, e o texto historiográfico, resultante da influência do imaginário desse indivíduo. Conforme Michel de Certeau (1982) destaca, trata-se de um processo intelectual que requer análise crítica de fontes históricas, construção de argumentos baseados em evidências e contextualização dos eventos e processos históricos. Esta dinâmica é fundamental para a compreensão das narrativas históricas, que são inevitavelmente moldadas pelos contextos sociais, políticos e culturais em que são escritas, revelando a subjetividade intrínseca à prática historiográfica.

Os historiadores, ao examinarem fontes históricas, buscam reconstruir eventos, compreender as motivações dos atores históricos e analisar as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo. No entanto, a narrativa histórica não é neutra, pois é moldada pelo contexto social, político e cultural em que é escrita, e a memória é transmitida com uma



pretensão de verdade para o papel (Certeau, 1982). Ao redigir a história, o historiador utiliza linguagem e representação para moldar o passado, fazendo escolhas linguísticas e narrativas influenciadas por diversos fatores. Elementos como linguagem e representação tornam-se cruciais na medida em que a narrativa histórica entra no domínio da ficção, dado o acesso limitado ao conhecimento do passado através das fontes.

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar a interseção entre a produção historiográfica e as estruturas de poder, destacando como a narrativa histórica é influenciada por contextos sociais, políticos e culturais específicos e apontar caminhos possíveis no seu uso dentro da sala de aula como uma ferramenta de reflexão política. Buscou-se compreender como os dispositivos históricos moldam as narrativas e perpetuam hierarquias de poder, explorando a relação entre realidade e ficção na escrita da história. Além disso, o artigo pretendeu discutir a "vontade de verdade" e os regimes de verdade que validam determinadas narrativas históricas enquanto marginalizam outras e como estas marginalizações podem ganhar outros contornos na escola.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa utilizará uma abordagem interdisciplinar, combinando análise crítica de textos teóricos e historiográficos com a proposta de um estudo de caso que exemplifiquem as práticas de produção historiográfica. O primeiro passo foi a revisão e interpretação de textos teóricos e historiográficos que discutem a produção da história, a construção da verdade e as relações de poder na narrativa histórica. Posteriormente, o exame detalhado de exemplos específicos de narrativas históricas que ilustram a insurgência política de personagens silenciados na historiografia brasileira.

Esta metodologia permitirá uma compreensão aprofundada das dinâmicas que envolvem a produção historiográfica brasileira, revelando as complexidades e as influências subjacentes que moldam a narrativa histórica dominante. Ao final, espera-se contribuir para o debate sobre a necessidade de uma abordagem mais crítica e reflexiva na escrita da historiografia em sala de aula, que reconheça e desafie as estruturas de poder e as hierarquias tradicionais perpetuadas pela historiografia hegemônica.



Essa prática política originou-se de um desdobramento do estágio supervisionado em Licenciatura em História, no Ensino Médio, realizado no primeiro semestre de 2023, em uma escola da rede pública estadual de Alagoas. Ao longo desse período pude experimentar possibilidades de trabalho com uma historiografia contra-dominante e insubmissa.

Do dispositivo histórico: pensando uma escrita da História

O processo de elaboração da história envolve uma complexa interação entre o historiador, responsável por produzir a narrativa histórica, e o texto historiográfico, resultante da influência do imaginário desse indivíduo. Conforme Michel de Certeau (1982) destaca, trata-se de um processo intelectual que requer análise crítica de fontes históricas, construção de argumentos baseados em evidências e contextualização dos eventos e processos históricos.

Os historiadores, ao examinarem fontes históricas, buscam reconstruir eventos, compreender as motivações dos atores históricos e analisar as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo. No entanto, a narrativa histórica não é neutra, pois é moldada pelo contexto social, político e cultural em que é escrita, e a memória é transmitida com uma pretensão de verdade para o papel (Certeau, 1982).

Ao redigir a história, o historiador utiliza linguagem e representação para moldar o passado, fazendo escolhas linguísticas e narrativas influenciadas por diversos fatores. Elementos como linguagem e representação tornam-se cruciais quando o historiador, ao narrar os acontecimentos, entra no domínio da ficção, dado o acesso limitado ao conhecimento do passado através das fontes.

Conforme Certeau (2012) argumenta, realidade e ficção estão interligadas, com a realidade sendo construída por práticas discursivas, narrativas e representações simbólicas, frequentemente encontradas na ficção. Nesse sentido, elementos ficcionais e tramas por trás da escrita histórica são muitas vezes excluídos da reflexão sobre a formulação do passado,



evidenciando que a historiografia está em busca constante de uma verdade universal, intimamente ligada à necrobiopolítica e ao Estado Moderno.

A "vontade de verdade", conforme Veyne (2000), está intrinsecamente ligada à busca contínua da verdade como guia central no discurso ocidental. A verdade é construída historicamente e socialmente, sustentada ou subalternizada pelas relações de poder expressas por práticas discursivas (Foucault, 1996). Regimes de verdade são maneiras de estabelecer o funcionamento do poder na sociedade, validando narrativas específicas como verdadeiras.

A formulação de "séries epistêmicas" refere-se a um conjunto de conhecimentos, conceitos ou teorias sedimentados e organizados canonicamente para o estudo de um objeto. Segundo Foucault (1996) e Veyne (2000), regimes de verdade são estruturas de poder que determinam quais narrativas são consideradas verdadeiras. O historiador, assim, encontra-se entre a sedimentação de métodos para o conhecimento e a validação de seus escritos pelos regimes de verdade que determinam o que deve ou não ser considerado "História".

O conceito de "hábito", presente na obra de Deleuze (2006), é evocado como uma forma de controle e regulação social na produção historiográfica. Os hábitos moldam os indivíduos, limitando suas possibilidades de ação e subjetividade. Há um hábito no fazer historiográfico que persegue, encerra, silencia e distorce, em prol da conservação de estruturas de poder necrobiopolíticas.

Os sujeitos produtores de conhecimento historiográfico, em sua maioria, são homens cis-heteronormativos, brancos e europeus (ou descendentes), escrevendo sobre si, a partir de si e para seus pares, tornando essa escrita o padrão historiográfico universal. Esse hábito de produção cria poder, status, verdades, memórias, riqueza e conservação da posição de dominância desses corpos nos eixos epistêmico, social, econômico e político.

O homem europeu e seus descendentes proferem discursos a partir de si, criando saberes que carregam consigo um efeito de verdade sobre o Outro (Kilomba, 2019). No âmago das ciências está um projeto bem delimitado e bem



sucedido: manter esse homem em uma posição dominante, no *status quo*, precarizando saberes que ameaçam sua posição discursiva. Essa lógica incute na subdeterminação e extermínio de saberes, identidades e sujeitos dissidentes no processo de escrita da História, vinculado ao Estado-Nação e suas redes tecnológicas de poder.

Os passados dissonantes foram suprimidos pela historiografia hegemônica como forma de higienização social, desdobrada da modernidade necro-biopolítica (Bento, 2018). O genocídio, que acompanhou a expansão europeia, foi também um epistemicídio, eliminando formas de conhecimento estranho sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Essa visão da História se manifesta em componentes de ensino, lugares de memória, pesquisa e Teoria da História, ferramentas que, hegemonicamente, têm um papel conservador, centrado em um sujeito branco, cis-hetero e masculino.

Em diversos momentos da historiografia, populações dissidentes são consideradas objetos de pesquisa, desprovidas de humanidade e inteligência. Há um processo de silenciamento e desqualificação de suas presenças nas narrativas historiográficas, mantendo o passado indefinido dentro das grandes narrativas que imortalizam as continuidades do domínio branco, cis-hetero e masculino.

O dispositivo² histórico (Santos, 2023) é compreendido como um conjunto de elementos, estruturas e práticas que moldam a produção e a interpretação do conhecimento histórico em uma determinada época ou contexto. Ele envolve tanto aspectos materiais quanto simbólicos, desde instituições educacionais até políticas de memória, todos seguindo interesses necrobiopolíticos. Esse dispositivo permite compreender que o conhecimento histórico não é neutro, mas construído em contextos específicos, permeado por relações de poder.

Ao reconhecer o dispositivo histórico (Santos, 2023), é possível compreender que o conhecimento histórico não é neutro, mas construído em contextos específicos, permeado por relações de poder. O dispositivo histórico abrange sistemas de poder presentes na produção histórica, como controle sobre arquivos



Por uma profanação do dispositivo histórico (DH) e o Ensino de História como possibilidade de desassujeitar corpos.

Os dispositivos, intrínsecos à produção de subjetividades, assumem diversas facetas, sendo categorizados em dimensões específicas e estão imersos nas relações de poder. Agambem (2006) destacou a existência de dispositivos sagrados e profanos, categorias que lançam luz sobre a complexidade dessas estruturas na configuração do dispositivo histórico (Santos, 2023).

Os dispositivos¹ sagrados são aqueles que são formulados e servem ao *status quo*, a normalização e perpetuam o hábito (Deleuze, 2006). Nesse contexto, a história é moldada de acordo com as perspectivas, valores e interesses de um grupo hegemônico, como vimos anteriormente, consolidando-se como um dispositivo que legitima as narrativas dominantes e reforça as hierarquias estabelecidas. Esses dispositivos sagrados se tornam mecanismos fundamentais para a construção de uma visão de mundo hegemônica, perpetuando as histórias e interpretações que atendem aos interesses normativos.

Por outro lado, os dispositivos profanos (Agambem, 2006) são concebidos com o propósito explícito de proporcionar às populações dissidentes momentos de práticas de liberdade. Esses dispositivos representam uma forma de resistência, criados para possibilitar espaços e narrativas alternativas que desafiam as estruturas de poder vigentes, oferecer momentos de liberdade. Ao profanar o dispositivo histórico, questionamos uma História hegemônica e buscamos resgatar vozes silenciadas, corpos assujeitados, promovendo uma pluralidade de perspectivas e experiências.

No contexto do ensino de história, a ocupação do dispositivo histórico torna-se uma oportunidade crucial para criar resistências e desafiar as normas estabelecidas. Ao ocupar o dispositivo histórico de maneira política, corpos dissidentes podem encontrar no ensino de história um espaço de resistência, onde os estudantes podem questionar, explorar e reconstruir narrativas. Isso não apenas amplia a compreensão dos acontecimentos passados, mas

¹ Dispositivo nesse contexto aparece como um conjunto de práticas que são capazes de produzir subjetividades, conforme afirma Foucault (1996).



também empodera os aprendizes a se tornarem agentes ativos na construção do conhecimento histórico e do processo histórico, desafiando as estruturas de poder. O que proponho aqui é uma profanação dispositiva.

Resultados dessa profanação

O estágio consistiu em acompanhar de perto o professor de História em seu itinerário diário, imergindo-me totalmente nas atividades propostas. De maneira significativa, o professor confiou-me um componente curricular específico para que eu conduzisse as aulas, permitindo-me não apenas ministrar conteúdos, mas também elaborar atividades que visavam instigar um pensamento crítico, transcendendo o convencional.

Assumir a responsabilidade por uma parte do currículo proporcionou-me a oportunidade única de desenvolver e aplicar estratégias pedagógicas de maneira prática. Durante as aulas, busquei não apenas transmitir informações, mas também fomentar o questionamento e a reflexão por parte dos alunos, incentivando-os a explorar diferentes perspectivas e a compreender a relevância histórica das temáticas abordadas.

Ao realizar essa imersão na prática docente, pude perceber a importância de adaptar minha abordagem de ensino às necessidades e características individuais dos alunos. A interação direta com os estudantes possibilitou-me compreender a diversidade de experiências e bagagens culturais presentes na sala de aula, reforçando a importância da inclusão e da valorização da pluralidade.

Nesse caminho, o professor viu a necessidade que eu conduzisse o componente curricular de Formação do Povo Brasileiro, o propósito fundamental consistiu em proporcionar aos alunos uma compreensão não apenas superficial, mas verdadeiramente aprofundada da complexa construção da identidade nacional brasileira. Durante o estágio, fui desafiado a ir além da transmissão de informações, buscando desenvolver estratégias de ensino que não apenas transmitissem conhecimento, mas que também estimulassem de maneira significativa o pensamento crítico e a reflexão ativa sobre a riqueza da diversidade cultural e histórica do país.



Ao lecionar a disciplina de Formação do Povo Brasileiro para os estudantes do 2º ano do ensino médio, tive a oportunidade de explorar a riqueza histórica e cultural do Brasil, mergulhando nas origens e processos que moldaram a sociedade brasileira como a conhecemos hoje.

Desde o planejamento das aulas, meu objetivo principal foi despertar o interesse dos alunos pela história do Brasil, incentivando a reflexão crítica e a compreensão dos diferentes aspectos que constituem a identidade nacional. Utilizei recursos variados, como textos, imagens, vídeos, músicas e obras de arte, para proporcionar uma imersão multidimensional na temática.

Ao abordar a formação do povo brasileiro, priorizei uma abordagem interdisciplinar, conectando a História com outras disciplinas, como Geografia, Sociologia, Literatura e Artes. Isso permitiu aos estudantes uma compreensão mais ampla dos processos históricos, sociais e culturais que contribuíram para a construção da identidade brasileira.

Promovi atividades que estimularam o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos. Realizei debates, pesquisas, análise de documentos históricos, leitura e interpretação de textos, resolução de problemas e produção de trabalhos individuais e em grupo. Essas atividades permitiram aos estudantes aprofundarem seu conhecimento sobre a diversidade étnica, cultural e regional do Brasil, bem como refletirem sobre questões de inclusão, preconceito e desigualdade social.

Destaquei também a importância da valorização das diferentes culturas e contribuições étnicas presentes na formação do povo brasileiro, como as influências indígenas, africanas, europeias e asiáticas. Essa abordagem multicultural permitiu aos alunos desenvolverem uma consciência crítica em relação às desigualdades históricas e desafios enfrentados pela sociedade brasileira.

A avaliação foi realizada de maneira diversificada, combinando provas escritas, trabalhos individuais e em grupo, apresentações orais, projetos de pesquisa e participação ativa em sala de aula. Busquei fornecer *feedbacks* individualizados, valorizando o esforço, o crescimento e a participação dos estudantes.



Ao longo do processo de ensino, deparei-me com desafios, como a desconstrução de estereótipos raciais e de gênero e a promoção de uma visão crítica sobre a história oficial do Brasil. Para superar esses desafios, estimulei o diálogo aberto, o respeito às diferentes perspectivas e o desenvolvimento de uma postura crítica embasada em evidências históricas.

Foi gratificante observar o engajamento e a evolução dos estudantes ao longo do período letivo. Pude testemunhar a ampliação de sua consciência histórica e sua capacidade de compreender a complexidade e a diversidade da formação do povo brasileiro. Além disso, muitos alunos demonstraram interesse em aprofundar seus estudos sobre a história do Brasil, demonstrando um impacto positivo em sua formação.

A sequência didática a seguir foi desenvolvida para o componente curricular "Formação do Povo Brasileiro" no 2º ano do ensino médio. Essa sequência tem como objetivo promover a compreensão das influências étnicas, culturais e históricas na formação da identidade brasileira, abordando temas como a miscigenação, as migrações, as resistências e as desigualdades sociais. As atividades estão distribuídas ao longo de 3 aulas.

Na primeira etapa desta sequência didática, iniciamos nossa jornada explorando as ricas nuances da canção "Coisas do Brasil", de Rincon Sapiência (2014), em uma experiência musical que transcendeu os limites da sala de aula. A música, que carrega consigo as batidas vibrantes da cultura brasileira, serviu como ponto de partida para mergulharmos nas complexidades e diversidades que compõem o mosaico cultural do nosso país. Nessa aula os alunos expressaram o que eles sentiram ao escutar a músicas e eles puderam expor como eles viam o Brasil.



Figura 1: aula e debate sobre Coisas do Brasil



Fonte: autor, 2023

Na segunda aula, dei um passo adiante, proporcionando aos alunos a oportunidade de escolherem um material específico para análise e fichamento. Entre os livros escolhidos por eles estavam “O perigo de uma história única” de Chimamanda Ngozi Adichie (2009) e “A vida não é útil” de Krenak (2020). Uma escritora negra e um escritor indígena que observam e criticam as formas de narrativas únicas que aprisionam as suas vivências. Essa forma de escrita foi ao encontro de minhas intenções nesse espaço.

Esta atividade não apenas estimulou a autonomia dos estudantes, mas também permitiu uma abordagem mais personalizada, conectando-se diretamente com seus interesses individuais. O foco da discussão concentrou-se na formação étnico-racial do Brasil, discutindo raça, gênero e sexualidade, oferecendo uma plataforma para reflexões profundas sobre as origens e a interconexão das diversas identidades presentes em nossa sociedade.

Em um convite à autenticidade e autorreflexão, na mesma aula, solicitei que os alunos escrevessem a história deles, explorando suas próprias identidades raciais. Este exercício, além de promover uma compreensão mais íntima das experiências individuais, propiciou um ambiente de diálogo aberto sobre as complexidades da identidade racial, incentivando a compreensão do seu lugar racial.

Na terceira etapa, nossa jornada ganhou forma física e visual com a realização de colagens dos autores. Este processo criativo permitiu que os

alunos expressassem artisticamente suas interpretações das identidades étnico-raciais, consolidando visualmente as discussões e reflexões promovidas nas aulas anteriores. As colagens tornaram-se uma manifestação tangível das vozes individuais, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e diversificado.

Figura 2: Aula da Colagem



Fonte: Autor, 2023

Para coroar o nosso trabalho, as colagens foram expostas na escola, proporcionando a criatividade dos alunos, mas também uma oportunidade de compartilhar as diversas perspectivas e histórias que emergiram ao longo do processo. Essa exposição não apenas enriqueceu o ambiente escolar com a diversidade de vozes, mas também incentivou a comunidade a refletir sobre as

complexidades da identidade racial, promovendo um diálogo contínuo e construtivo sobre essas questões essenciais em nossa sociedade.

Considerações Finais

A jornada pelo componente "Formação do Povo Brasileiro" revelou-se uma experiência enriquecedora e desafiadora, marcada pela busca constante de repensar e reconstruir narrativas históricas. Ao nos depararmos com a pergunta "Qual Brasil nos ensinam na escola?", propusemos uma investigação profunda sobre a historiografia brasileira, buscando desvendar as estruturas de poder que moldaram a construção do conhecimento histórico.

A sequência didática desenvolvida proporcionou um espaço de possíveis reflexões e desconstruções de estereótipos arraigados na história oficial. Ao problematizar a figura do historiador como um sujeito majoritariamente cisgênero, heterossexual, branco e burguês, buscamos subverter as normas e ocupar o dispositivo histórico de maneira profana.

A ocupação do dispositivo histórico revelou-se como uma estratégia poderosa para desafiar as narrativas hegemônicas, abrindo caminho para a promoção da diversidade e pluralidade de vozes. A introdução de escritores negros e indígenas no Ensino Médio proporcionou uma visão mais abrangente da formação do povo brasileiro, destacando a riqueza das contribuições étnicas e culturais que foram historicamente marginalizadas.

Ao longo dessa jornada, os estudantes não apenas absorveram informações, mas também se tornaram agentes ativos na desconstrução de visões estereotipadas sobre a história do Brasil. A abordagem interdisciplinar permitiu uma compreensão mais profunda dos processos históricos, sociais e culturais que influenciaram a identidade brasileira.

A diversificação das atividades pedagógicas, incluindo debates, pesquisas, análises documentais e expressões artísticas, contribuiu para um aprendizado mais holístico e envolvente. A avaliação diversificada, valorizando não apenas o conhecimento factual, mas também o pensamento crítico e a participação ativa, refletiu nossa abordagem pedagógica centrada no aluno.

Ao concluir esta experiência, reconhecemos os desafios enfrentados na desconstrução de paradigmas e na promoção de uma visão crítica da história oficial.

No entanto, os resultados positivos, manifestados no engajamento dos estudantes e na construção de um ambiente escolar mais inclusivo, reforçam a importância de persistir nesse caminho.

Em última análise, ao nos questionarmos sobre "Qual Brasil nos ensinam na escola?", não apenas desvendamos as amarras de uma historiografia dominante, mas também delineamos um caminho promissor para uma educação histórica mais plural, crítica e inclusiva. O desafio persiste, mas a busca por um "outro Brasil" revela-se como um compromisso essencial na formação de cidadãos conscientes e participativos em nossa sociedade diversa.

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. **Qu'est-ce qu'un dispositif**. Paris: Payot e Rivages, 2006.

BENTO, B. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação?. **Cadernos Pagu**, Campinas -SP, v. 53, online, fev, 2018.

CERTEAU, M. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **História e Psicanálise: entre ciência e ficção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SANTOS, Wheber Mendes. **A História Como Dispositivo Necro-Biopolítico De Produção De Subjetividades Dissidentes: Poder, Subjetivação E Narrativas De Sujeitos/as/es Coloniais**. 2023. 55 p. Trabalho de Conclusão de Curso - UNEAL, Arapiraca.

SAPIÊNCIA, R. **Coisas do Brasil**. Sony Music Entertainment, 2014. Disponível



em:[https://www.google.com/search?q=coisas+do+brasil+rincon+sapiencia&rlz=1CAUSZT_enBR1027BR1027&oq=coisas&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqCAgAEEUYJxg7MgglABBFGCcYOzIMCAEQRRg5GLEdGIAEMgclAhAuGIAEMg0IAxAuGK8BGMcBGIAEMgoIBBAAGLEDGIAEMgclBRAAGIAEMhAIBhAAGIMBGLEDGIAEGIoFMgYIBxBFGD3SAQgxNDUxajBqOagCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8#:~:text=Imagens,RINCON%20SAPI%3%8ANCIA%20%2D%20Coisas%20de%20Brasil%20\(clipe\)%20%2D%20part.%20Denna%20Hill,-https%3A/www.youtube](https://www.google.com/search?q=coisas+do+brasil+rincon+sapiencia&rlz=1CAUSZT_enBR1027BR1027&oq=coisas&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqCAgAEEUYJxg7MgglABBFGCcYOzIMCAEQRRg5GLEdGIAEMgclAhAuGIAEMg0IAxAuGK8BGMcBGIAEMgoIBBAAGLEDGIAEMgclBRAAGIAEMhAIBhAAGIMBGLEDGIAEGIoFMgYIBxBFGD3SAQgxNDUxajBqOagCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8#:~:text=Imagens,RINCON%20SAPI%3%8ANCIA%20%2D%20Coisas%20de%20Brasil%20(clipe)%20%2D%20part.%20Denna%20Hill,-https%3A/www.youtube). Acesso em: 27 de nov. 2023.]

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história:** Foucault revoluciona a história. 4ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

Sobre o autor

Wheber Mendes dos Santos

whebeer@gmail.com

Psicanalista, Historiador, Professor de História e Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) na linha de Sociedade, Subjetividades e Pensamento Educacional. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). É membro dos grupos Balbucios: Gaguejar uma Infância?(UFS) e Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais (GEPE-Uneal).



Capoeira escolar e a lei 10.639/2003: saberes socioculturais africanos e afro-diaspóricos no ensino na educação básica

School capoeira and law 10.639/2003: african and afro-diasporic sociocultural knowledge in basic education teaching

Carlos Luis Pereira
Lucas Souza Brites
Hiosney Gerônimo Farias da Silva
Ceciliano Souza Rocha
Sildemar Estevão Venâncio
Neli Regina Corrêa Venâncio

Resumo: Um dos desafios atuais da escola tem sido a busca por uma educação e ensino que valorizem e incorporem no currículo praticado os conhecimentos, cultura e história africana e Afro-Brasileira estabelecido pela Lei nº 10.639/2003, na educação básica. Dessa forma, a presente pesquisa teve como proposição o ensino da capoeira para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Justifica-se pelos estudantes brasileiros finalizarem a Educação Básica carecem de conteúdos de ensino na Educação Física acerca da matriz africana e Afro-Brasileira. A pesquisa teve abordagem qualitativa de natureza exploratória e, nos procedimentos da pesquisa-ação. Verificou-se importante motivação intrínseca para aprendizagem da capoeira; Verifica-se pouco ensino da capoeira no contexto escolar; Conclui-se que a efetivação explícita da capoeira escolar nas aulas de Educação Física contribui para o cumprimento explícito da Lei nº 10.639/03.

Palavras-chave: Capoeira; Educação Física escolar; Lei 10.639/2003; Étnico-racial; Alunos.

Abstract: One of the current challenges of schools is to find a way of teaching and learning that values and incorporates African and Afro-Brazilian knowledge, culture, and history, as established by Law 10.639/2003, into the basic education curriculum. Thus, the purpose of this research was to teach Capoeira to students in their first years of primary school. This is justified by the fact that Brazilian students who finish primary school lack teaching content in physical education about African and Afro-Brazilian matrices. The research adopted a qualitative, exploratory approach and used action research methods. There was a significant intrinsic motivation to learn Capoeira; there is little teaching of Capoeira in the school context; it is concluded that the explicit implementation of school Capoeira in Physical Education classes contributes to the explicit fulfilment of Law nº.10.639/03.

Keywords: Capoeira; School Physical Education; Law 10.639/2003; Ethnic-racial; Students.

Introdução

Um dos desafios da educação brasileira em todos os níveis e modalidades de aprendizagem no passado e nos dias atuais configura-se em materializar no currículo praticado, quer dizer no chão da sala de aula, uma



educação e ensino com intencionalidade de contemplar a importante pluralidade cultural e diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira representada nas escolas.

Na Educação Básica brasileira a escola, espaço de inclusão e de assegurar os direitos de aprendizagem do aluno, tendo como guisa a missão de ensinar a história, a cultura e os conhecimentos científicos produzidos pelo continente africano.

Concordando com Diop (2016), falar sobre conhecimentos científicos é uma tarefa árdua, ainda mais quando estes são produzidos por pessoas de pele escura, situados no continente africano e de sociedades ágrafas, sendo assim suas epistemologias não foram reconhecidas e, muitas delas legitimadas pelos intelectuais do Norte, quer dizer do continente europeu oriundos de sociedades da cultura escrita. Dessa forma, toda racionalidade de história, de cultura e científica transmitida pelo currículo escolar de hegemonia do saber de base eurocêntrica, brancocêntrica, pro-duzida pelos pensadores europeus e estadunidenses.

No breve recorte temporal acima desvela ausência proposital na historiografia da educação brasileira da história, da cultura e das ciências produzidas pelos pensadores africanos e sua diáspora, mesmo sendo a África o berço da cultura e da história da humanidade.

Para romper com a colonização do saber e cultura eurocêntrica e branca no ensino básico brasileiro, a desobediência epistêmica e cultural ocorreu em 2003, com a promulgação da Lei nº 10.639/03, essa estabelece o ensino da História e da Cultura de África e Afro-Brasileira em todas escolas e componentes curriculares do país, visando ensinar aos alunos o momento onde tudo começou, além de contribuir para (re) construção positiva da identidade étnico-cultural principalmente dos alunos afrodescendentes.

Na mesma direção Pinheiro (2023), aponta urgência e emergência da escola ensinar aos alunos práticas pedagógicas culturais de matrizes africanas e sua diaspórica tais como o congo, a capoeira, danças, brincadeiras, jogos e lutas.



Em nosso entendimento embasado na perspectiva teórica de Tardif (2014), para o cumprimento explícito da lei citada no chão da sala de aula, um ponto central configura-se na formação inicial instrumentalizar os futuros professores com saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais acerca da Lei nº 10.639/03, porque o professor é o responsável pelo processo didático-pedagógico do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de ensino.

Nos cursos de formação de professores, estabelece carga horária mínima de 3.200 horas-aulas, porém nas matrizes curriculares reveladas pela pesquisa de Alencar et al (2023), consta uma disciplina entre 45 ou 60h sobre “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, quer dizer os professores têm a formação incipiente sobre tal tema e seus desdobramentos, desvelou que mesmo 94% tenham conhecimento da Lei nº10.639/2003, apenas 36% ministram conteúdos de ensino de matrizes africanas revelando descompasso com o marco jurídico e educacional da Lei nº 10.639/03 que estabelece obrigatoriedade, porém a lei por si só não entra em sala de aula, a mesma depende da ação pedagógica dos professores.

A formação insatisfatória dos professores de Educação Física sobre a Lei nº 10.639/2003, apontou a pesquisa de Andrade (2023), lei que completou 20 anos em 2023, mesmo assim os alunos no ensino na Educação Básica possuem poucos ou quase nenhuns saberes sobre conhecimentos socioculturais de matrizes africanas e sua diáspora.

Para aumentar a qualidade no processo de ensino e aprendizagem no ensino na Educação Básica, em maio de 2024, o Ministério da Educação (MEC), divulgou a política pública para formação continuada de professores alinhada com a educação das relações Étnico-Raciais (Brasil,2024).

Uma prática recorrente nas escolas brasileiras tem sido dedicar o dia 20 de novembro para discussões acerca da Lei nº10.639/03, sendo os professores de Educação Física responsáveis pelas atividades dentre elas destaca-se a capoeira, essa cultura escolar, revela o racismo epistêmico presente na educação brasileira.



A escola atualmente não pode posicionar-se imparcial e com neutralidade acerca do racismo que existe na escola e na sociedade, porque o racismo institucional se faz presente na cultura escolar, bem como nos livros didáticos.

Para Munanga (2005), a escola dos tempos atuais precisa assegurar no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) pedagógicas decoloniais e antirracista visando superar os 50 tons de racismo à brasileira existente de diversas formas na escola tais como no didático que inferioriza os sujeitos pretos e supervaloriza os sujeitos brancos, mostrando superioridade intelectual do branco sobre o negro nas aulas de Educação Física que muito pouco tem sido ensinado acerca das danças, jogos e brincadeiras africanas.

Conforme assevera Benite (2020), somente a partir da descolonização dos currículos escolares ainda comprometidos com a transmissão das epistemologias de pensadores brancos reafirma o racismo epistêmico, entretanto um caminho apontado pela autora visando descolonizar saberes seria promover vivências raciais dos alunos com conhecimentos e culturas africana e afro-brasileira na sala de aula.

Concordando e seguindo na mesma direção Posser, Figuer e Cordeiro (2024), ressaltam a importância para os alunos pretos e pardos a representatividade positiva por meio de professores negros, da vivência no cotidiano da escola de musicalidade, danças, jogos, lutas e brincadeiras produzidos ao longo da história da humanidade advindos do continente africano e sua diáspora.

Nas aulas de Educação Física que continua filiada à concepção filosófica greco-romana de corpo belo, torneado, branco e atlético, uma concepção de corpo de eugenia, representada nas aulas de Educação Física nas práticas corporais de movimento humano e, muito pouco como aponta Silva (2023) e Andrade (2023), nos conteúdos de ensino de dança, jogos e brincadeiras na perspectiva africana.

Na pesquisa de Pereira (2023), nas aulas de Educação Física engendrada na perspectiva cultural têm potencialidade para efetivação da lei nº



10.639/03, buscando apropriação dos alunos da vasta gama de saberes socioculturais de matrizes africanas, visando à formação integral do aluno.

Na perspectiva teórica de Pereira (2020) e Silva (2023), um dos desafios atuais configura-se em efetivar nas rotinas de aprendizagem os fundamentos teóricos, metodológicos da capoeira, prática corporal de movimento humano símbolo da nossa herança cultural Africana e Afro-Brasileira, reconhecida em 2014 pela Organização das Nações Unidas para Educação, Cultura e Ciência (UNESCO) Patrimônio Imaterial da humanidade, em razão da mesma simbolizar a história da resistência e resiliência dos negros no Brasil, durante e após a escravidão.

Na afirmativa de Pereira (2020) e Jesus e Gonçalves (2023), apesar da Lei Federal de 9 de Janeiro denominada nº10.639/2003, estabelecer a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira em todas disciplinas escolares, em todas escolas privadas e públicas no ensino na educação básica, a sua efetivação no currículo em ação está aquém do esperado, porque a lei sozinha não entra no “chão da sala de aula.

Ainda conforme muito bem explica Pereira (2020;2023) embasado na perspectiva teórica de Silva (2011), o currículo não é apenas um artefato social e cultural e, sim um documento que atravessa a dimensão política, racial e de gênero e pedagógico, que na maioria das vezes representa a cultura de quem o produziu e propositalmente exclui a história e a cultura produzidas pela história da humanidade de ancestralidade e historicidade milenar produzidas pelo continente africano.

Seguindo esta esteira de discussão, os pensadores negros Fanon (2008) e Diop (2016), problematiza a questão da ausência dos corpos negros nas salas de aula em vários períodos da História do Brasil.

Continuando a discussão acima em 1824, a primeira Constituição Federal legitimava a exclusão destes corpos no processo de escolarização, quando a pele negra invisibilizada e marginalizada adentra à escola, o currículo no passado e nos dias atuais, representa a cultura e o conhecimento eurocentrado.



Dessa forma, é uma insurgência à Lei nº 10.639/03, porque a mesma configura-se como um giro decolonial e antirracista para o ensino na Educação Básica, trazendo como principal reivindicação a inclusão da cultura africana e afro-brasileira na sala de aula, em particular nas aulas de Educação Física.

Ainda seguindo a linha de raciocínio de Pereira (2020), efetivar no currículo praticado o ensino da capoeira, configura-se em promover o currículo afrocentrado no ensino na educação básica promover um ensino culturalmente significativo para todos alunos, principalmente dos pretos e pardos da etnia negra, ensinando as contribuições da capoeira para o fortalecimento da identidade étnica e cultural destes alunos.

Concordando com às teorias curriculares, em Silva (2011), a perspectiva do currículo associado às teorias pós-críticas em que a cultura ocupa centralidade questões como raça, etnia, gênero, representação e identidade são discutidos para inclusão nos conteúdos de ensino das unidades temáticas das disciplinas na educação básica, em particular da Educação Física, objeto desta presente pesquisa.

Dessa forma, tanto a Lei nº 10.639/2003 e a perspectiva do currículo Pós-Crítico, estão comprometidos em dar voz aos sujeitos que historicamente tiveram seus saberes, culturas e ciência apagados em todo processo histórico da historiografia da educação brasileira, incluindo no currículo em ação o ensino da capoeira escolar, cultura imaterial de resistência do povo negro brasileiro (Silva,2011).

Na assertiva de Pereira (2020),a capoeira é uma potente ferramenta para gerar debates na escola, e promover, além da efetivação da Lei nº10.639/2003, a Educação das Relações Étnico-Raciais em todas as etapas da Educação Básica, em particular nas aulas de Educação Física, problematizando questões raciais a partir da capoeira.

Segundo Rêgo (2015),a capoeira em sua gênese está diretamente ligada aos elementos culturais africanos existem duas vertentes sobre essa origem: a primeira, uma capoeira de concepção africana da Região de Angola, África, que chega ao Brasil durante a diáspora africana no período da escravidão; a segunda concepção e, mais aceita apresenta sua construção



como uma arma de resistência às situações de submissão impostas aos negros, já em território brasileiro, durante o período escravocrata.

Segundo Lima (2007), afirma que nos navios negreiros que cruzam o Atlântico estava o embrião da Capoeira Brasileira. Dispondo de certa ousadia, atrevo-me a dizer que a capoeira é “filha de africanos nascida no Brasil e disseminada inicialmente nas províncias da Bahia, Espírito Santo e no Rio de Janeiro, a posteriori nas demais províncias brasileiras.

Segundo Reis (2010), a essência da capoeira busca suas origens nos quilombos brasileiros da época colonial, quando os negros escravizados usavam o próprio corpo como arma de defesa, dessa forma entendemos a prática da capoeira como instrumento de resistência e resiliência dos negros no passado aos dias atuais.

Adorno (2017), faz um destaque ao Quilombo dos Palmares: O líder de Palmares mais conhecido foi Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência à dominação, referência legada tanto às gerações africanas trazidas ao Brasil quanto aos seus descendentes afro-brasileiros.

Para reafirmação identitária da população negra autodeclarada, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) 2021, apenas 9,1% da população se declarou como pretos, e reparo das mazelas identificadas em torno da história afro-brasileira, como forma de reparação dos danos causados aos direitos corrompidos e silenciados da população negra fica firmado o compromisso do ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras de acordo preconiza a Lei 10639/03 (Brasil, 2021).

Esta pesquisa justifica-se com base na Lei nº 10639/2003, esse marco jurídico e educacional estabelece obrigatoriedade da inclusão no currículo da História e da Cultura Afro-Brasileira e africana em todas as escolas e disciplinas dos currículos escolares da Educação Básica brasileiras, em particular nas aulas de Educação Física.

Dessa forma, a presente pesquisa ainda justifica-se pelo volume aquém do esperado da efetivação explícita Lei n.º 10.639/2003 no currículo praticado das aulas de Educação Física em todas etapas da Educação Básica,



materializado pela unidade temática capoeira escolar, este avançado marco educacional e jurídico estabelece obrigatoriedade do ensino da História da Cultura Africana e Afro-Brasileira em todas disciplinas escolares em todas escolas brasileiras (Brasil, 2003).

A motivação para pesquisa foi a partir das observações provindos do Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório, do Departamento de Educação-Campus X, da Universidade do Estado da Bahia, localizada em Teixeira de Freitas-Ba, acerca da ausência das culturas de matrizes africanas nas aulas de Educação Física, em particular do conteúdo de ensino capoeira, objeto de conhecimento desta pesquisa.

A relevância social desta pesquisa é descolonizar os saberes de uma educação física de base eurocêntrica e cunhada pela filosofia greco-romana de corpos belos, perfeitos e brancos.

De acordo com os teóricos de referência na literatura nacional sobre a capoeira, Hellio Campos (1990) e Pedro Abib (2000;2004), a capoeira é um patrimônio da cultural imaterial do Brasil trazida pelos negros D'África escravizados no Brasil, que mantiveram através da resistência seus saberes de capoeira, configurava-se o fortalecimento de sua identidade sociocultural começou a se manifestar no Brasil a partir do século XIX, sendo, a prática dessa modalidade associada pela sociedade colonial e imperial à marginalidade levando os seus praticantes a serem reprimidos e perseguidos.

De acordo com Abib (2004), a capoeira mesmo fazendo parte da cultura imaterial brasileira, por muito tempo foi marginalizada e proibida, por ser praticada por negros que utilizavam este modelo de luta como forma de defesa contra a opressão escravagista, assim, a modalidade caiu na clandestinidade, daí vem sua irreverência e musicalidade utilizadas para ludibriar os senhores de engenho.

A questão tomada para investigação foi se o ensino de capoeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental promove a efetivação explícita da Lei nº 10.639/03?



Sendo assim, o objetivo desta presente pesquisa, foi promover o ensino de capoeira para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental numa escola da rede pública municipal de Teixeira de Freitas- Ba.

Marco teórico

Na atual Base Nacional Curricular Nacional (Brasil,2018), estabelece seis unidades temáticas para seu ensino nos objetos de conhecimentos das lutas, brincadeiras, esportes, dança, lutas e atividades corporais de aventura, tais práticas da cultura corporal de movimento humano, progressivamente serão ensinadas no percurso de todas etapas da Educação Básica, sendo fundamental a Educação Física para formação integral do aluno (Brasil,2018).

Na BNCC, que é um documento normativo e orgânico que tem objetivo de promover igualdade de aprendizagens essenciais para todos alunos no decorrer da Educação Básica, cujo objetivo é o desenvolvimento de dez competências gerais.

No que refere-se ao componente curricular Educação Física, a BNCC estabelece seis unidades temáticas para o seu ensino na Educação Básica, entre elas a capoeira, materializada nas temáticas Brincadeiras e Jogos, Dança e Lutas na qual a capoeira é incorporada tendo como objetivo de conhecimento brincadeiras e jogos de matriz africana e indígenas, para reconhecimento e apropriação dos alunos da capoeira, importante patrimônio e herança histórica cultural do povo brasileiro (Brasil,2018, p.228).

Na afirmativa de Posser, Figuerôa e Cordeiro (2024), a cultura é ensinada na sala de aula, visando principalmente para os alunos afrodescendentes apropriação de saberes de ancestralidade e historicidade africana e afrodiaspórica importante para formação integral dos alunos.

Concordando com Neira (2017), a perspectiva da Educação Física cultural, corrobora para o ensino de saberes da cultura de movimento humano de matriz africana como por exemplo a capoeira, assegurando um ensino culturalmente significativo e para toda a vida.



Sobre a capoeira na concepção de Abib (2000), essa prática é concebida como uma manifestação cultural que se caracteriza por suas múltiplas dimensões, e ao mesmo tempo dança, jogo ou luta. Dessa forma, mantém ligações com práticas de sociedades tradicionais, como por exemplo do continente africano, nas quais não havia a separação das habilidades nas suas celebrações, característica inerente à sociedade moderna.

Ainda que alguns praticantes deem prioridade ora à sua face cultural, a seus aspectos musicais e rituais, ora à sua face esportiva, à luta e à ginástica corporal, a dimensão múltipla não é deixada de lado (Abib, 2000).

Ainda conforme Abib (2004), nas práticas atuais da capoeira permanecem coexistindo a orquestração musical, a dança, os golpes, o jogo, são características da capoeira. Para o autor, no contexto escolar, exige no ensino da prática da capoeira, ensinar, contextualizar e problematizar com os alunos aspectos históricos, ressaltando a luta dos negros para manutenção de seus saberes culturais, sendo a capoeira uma forma de resistência e resiliência do povo negro.

Segundo Campos (1990) e Abib (2000), as origens da capoeira remetem basicamente aos primeiros registros icográficos de origem na África Central e foi trazida intacta por africanos escravizados: a capoeira é criação de escravos quilombolas no Brasil; a capoeira é criação dos indígenas, daí a origem do vocábulo que nomeia o jogo.

Outros estudos recentes tenham comprovado a existência de danças guerreiras similares à capoeira, como mostrada no filme (A mulher Rei), não apenas na África Central, mas em outros países que fizeram parte da diáspora negra, porém cabe frisar que as culturas são construídas a partir das influências que as cercam, o que gera tanto rupturas quanto continuidades.

Nas palavras de Abib (2004) e Campos (2009), na atual modernidade há dois estilos estéticos da diáspora africana reescrita na capoeira brasileira, a saber, Regional “Baiana” e de Angola, essas duas têm como ponto central fazer parte da herança cultural Afro- Brasileira.

Na perspectiva teórica da renomada pensadora africana Chimamanda (2019), ao ensinar conhecimentos de outros povos e culturas, a escola



promove a inclusão das práticas corporais de movimento humano de matrizes africanas, bem como de uma educação e ensino multicultural e antirracista.

Na assertiva de Kilomba (2019), a problemática está na escola como instituição que transmite valores e concepções de mundo, em toda sua trajetória da humanidade ensinou para todas gerações e até os dias atuais prioritariamente o pensamento científico engendrado na racionalidade científica, cultural e histórica do século XVI produzida e de disseminada pela Europa no processo de colonização do saber para os países colonizados.

Conforme assevera Chimamanda (2019), o perigo da ciência, cultura e história única transmitida pelo currículo prescrito escolar, essa instituição que propositalmente silencia os conhecimentos e culturas de outros povos e, transmite apenas a ciência dentro da ótica masculina e na visão do colonizador.

Dialogando com Munanga (2005), a presença da capoeira na vivência de práticas corporais de movimento humano nas aulas de Educação Física, condiz com a perspectiva de uma educação e ensino antirracista e decolonial.

Em tessitura com Kilomba (2019), os episódios de racismo no cotidiano escolar, no âmbito da Educação Física se faz presente em práticas pedagógicas de origem europeia ou americana, reafirmando o histórico racismo epistêmico e cultural inscrito nos corpos dos alunos, que pouco aprendem sobre capoeira, congo, mancala, danças afro-indígenas e brincadeiras.

Na mesma linha de pensamento, na obra *Superando o Racismo na Escola* do pensador africano Kabenguele Munanga (2005) e Almeida (2019), aponta que um dos caminhos para superar o racismo que existe na escola, é a mesma compreender que o racismo está presente dentro das práticas pedagógicas da escola, como por exemplo, há resistência da escola para assegurar conteúdos de ensino de matrizes africanas, revelando o racismo epistêmico e cultural na cultura escolar.

Em contrapartida a BNCC, orienta e estabelece a apropriação do aluno ao longo da Educação Básica dentro dos conteúdos curriculares de ensino das disciplinas do currículo oficial das dez competências gerais dentre elas destaca-se conhecimentos de outros povos e culturas.



A BNCC que serve como uma diretriz nacional é um documento normativo que irá definir as demais aprendizagens essenciais para a formação de todos os alunos da Educação Básica e utilizando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Parafraseando Posser, Figuer e Cordeiro (2024), às seis unidades temáticas estabelecidas e seus desdobramentos nos conteúdos de ensino ao longo das etapas da Educação Básica está em consonância com a Lei nº 10.639/03, ao estabelecer dez competências gerais a serem adquiridas pelo aluno no decorrer da Educação Básica, dentre elas frisamos a centralidade da apropriação do aluno da cultura africana e indígena.

A Educação Física, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é componente curricular obrigatório em toda a educação básica. A Educação Física, pertencente à área de Linguagens e Códigos, sendo estabelecida pela BNCC seis unidades temáticas, o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, brincadeiras e esportes de aventura para o seu ensino no percurso da Educação Básica (Brasil,2018).

Mesmo diante do marco jurídico e educacional da Lei nº10.639/03, na pesquisa recente de Andrade (2023), aponta que nas aulas de Educação Física em todas etapas da Educação Básica, os alunos brasileiros carecem de aulas sobre conhecimentos de matrizes africanas e afrodiáspórica, desvelando prática educativa em descompasso com atuais orientações da BNCC que estabelece o ensino das seis unidades temáticas ao longo da Educação Básica.

Na mesma linha de pensamento nas pesquisas de Rosa, Santos e Neto (2024), revelou que mesmo sendo a capoeira importante herança cultural Afro-Brasileira na Educação Física faltam saberes teórico-prático e metodológico dos professores, para o seu ensino em todas etapas da Educação Básica.

Na mesma direção na pesquisa de revisão sistemática de Alencar et al (2023), mostrou escassez de materiais didático-pedagógico para dar suporte aos professores de Educação Física, além da falta de saberes experienciais dos docentes.



Seguindo tal discussão, nos apontamentos de Neto e Vasques (2024), nas aulas de Educação Física escolar, prevalece na prática pedagógica o ensino das lutas de Judô e de Karatê, uma das explicações dos autores, configura-se na ausência de saberes experienciais dos futuros professores, bem como das matrizes dos cursos de formação de professores que não asseguram tal componente curricular.

Na perspectiva teórica de Alencar et al (2023) e Neto e Vasques (2024), a cultura de aprende na escola, sendo este espaço privilegiado para o ensino das diversidades de culturas presente no Brasil, principalmente da Afro-Brasileira. Ainda segundo essa autora há exclusão dos conhecimentos de matrizes africanas nas escolas, entre eles da capoeira e demais saberes produzidos pelo continente africano.

Na proposição de Jesus e Lopes (2023), o ensino de capoeira e de outras práticas corporais de movimento humano da nossa herança cultural Afro-Brasileira, como por exemplo a capoeira escolar, pouco tem sido ensinado aos alunos nas aulas de Educação Física, sendo a formação incipiente de professores destes saberes experienciais da capoeira a justificativa para sua exclusão.

Dialogando com Hall (2019), na atual contemporaneidade a cultura ocupa centralidade no currículo escolar, dessa forma a capoeira sendo um patrimônio da cultura imaterial de ancestralidade e historicidade de África e Afro-Brasileira, sua prática deve ser assegurada nas aulas de Educação Física devido o país possuir 56,2% de pretos e pardos, refletido nas salas de aula, principalmente no ensino público, corroborando para o fortalecimento da identidade étnica e cultural de todos os alunos.

Dialogando com a proposição teórica de Chimamanda (2019), o perigo da história única nas aulas de Educação Física escolar está em assegurar saberes de uma única cultura, caracterizando um ensino monocultural e com práticas corporais de movimento humano de base eurocêntrica.

Segundo a perspectiva teórica de Silva (2011), o currículo não é apenas um artefato social e cultural, é um documento escolar, político, pedagógico,



racial e de gênero, que representa historicamente a cultura branca e eurocêntrica.

Embora ainda marcada pela herança colonial, como salienta Silva (2011), o currículo escolar ainda representa e legitima a história, cultura e os conhecimentos científicos eurocêntrica e brancocêntrica, entretanto a escola é um lugar privilegiado para promover a pluralidade das identidades e diversidades étnicas presente e sala de aula, bem como do reconhecimento e valorização das diferenças.

De acordo com Neira (2011), a educação intercultural não existe somente entre as nações, ele está no interior das nações, no interior das comunidades que as compõem, e os próprios indivíduos não escapam à lei geral da diferenciação interna e da mestiçagem, sendo um dos desafios atuais dos cursos e formação de professores, tem sido promover uma formação intercultural e antirracista, para os mesmos na sala de aula ministrar os saberes de matrizes africanas como por exemplo capoeira, congado, maculelê, samba e pagode.

Na afirmativa de Munanga (2005), a cultura escolar precisar incluir as atividades acima propostas no fazer pedagógico em todo ano letivo, para isso é necessário no início do ano letivo, nas primeiras reuniões pedagógicas com todos professores e atores educacionais, a temática africana configurar-se como um projeto gerador para toda comunidade escolar interna e externa.

Para complementar, Gomes(2011), considera os atravessamentos entre a Lei supracitada com a Educação das Relações Étnico-Raciais, trazendo a capoeira como ação promotora para garantir a formação integral dos alunos, bem como da aquisição dos alunos das dez competências gerais ao longo da educação básica, dentre elas da apropriação de conhecimentos e culturas das matrizes africanas.

A Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil,2004), tem como eixo fundante a aquisição de aprendizagens entre alunos brancos com pretos, pardos e indígenas, buscando trocas de conhecimentos e também ensinando aos alunos a importância de saber conviver com as diferenças na escola, vislumbrando a desconstrução do racismo estrutural e epistêmico.



Ainda propõe a socialização e visibilidade das diversas culturas presente no âmbito regional, estadual e nacional, como por exemplo a capoeira, patrimônio da cultura imaterial afro-brasileira, além de promover a valorização da pluralidade étnica e cultural presente na sociedade brasileira e representada nas escolas (Gomes,2011).

Os Estudos Culturais inspiram os professores de Educação Física a barrarem as fronteiras entre cultura popular e a acadêmica, ou ainda, entre cultura de elite e cultura de massa, buscando abalar a concepção que a produção do conhecimento pertence ao curso natural da história e sinalizar que os saberes provindos das comunidades escolares também devem ser legitimados (Neira,2011).

Enfim, uma proposta de ensino norteada não somente pelos Estudos Culturais, mas também pelas contribuições do pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo e multiculturalismo não promove a substituição da cultura corporal dominante pela dominada (Neira,2017).

O que se defende é que diversos conhecimentos relativos à cultura corporal de herança africana ainda é excluída na pauta da agenda dos debates escolares, por serem, ao longo dos séculos saberes socioculturais produzidos pelos negros .Também se defende que a cultura corporal dominante seja analisada sob outros ângulos, isto é, tomando por base as crenças epistemológicas não dominantes (Neira,2017).

Segundo Campos (1990) e Abib (2004),é recente a inclusão da capoeira no contexto escolar, primeiramente em razão da sua prática associar a marginalidade e praticadas por sujeitos da etnia negra, em segundo porque na cultura escolar prevalecia na prática pedagógica o ensino dos conteúdos dos esportes.

Na visão de Ávila (2016), a Educação Física escolar tem grande influência enquanto papel principal no foco do desenvolvimento de aprendizagens da construção de competências e habilidades psicomotoras, para toda a vida.

Ainda conforme Ávila (2016) conhecer o próprio corpo, desenvolver consciência corporal, deslocamento espacial e coordenação motora são alguns



ganhos que conseqüentemente irão trazer melhorias para o desempenho nas atividades quando praticadas de maneira gradativa e regular. Embasando no que a Educação Física trabalha para com seus alunos, notamos que a capoeira trabalha tudo isso de maneira integral.

Na perspectiva teórica de Farina (2011) capoeira escolar, é um direito de aprendizagem de todos alunos estabelecido pela BNCC para aulas de Educação Física no ensino na educação básica, o seu ensino na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental favorece o maior aprendizado dos alunos e apropriação de conhecimentos históricos e da aquisição de habilidades dos golpes básicos, das musicalidades da capoeira.

Na perspectiva teórica de Campos (1990), a capoeira na escola está para além do ensino dos golpes e, sim como ação promotora para maior interação de todos alunos na sua prática, visando a educação das relações étnico-raciais e ensinando aos alunos conteúdo de ensino de ancestralidade e historicidade sociocultural de matriz africana.

Dialogando com Abib (2004;2005), a capoeira escolar é excelente ferramenta didático-pedagógica para o professor na sua mediação pedagógica efetivar o cumprimento explícito da Lei nº10.639/03, além de contribuir para (re)construção positiva da identidade étnico-cultural positiva dos alunos, principalmente dos afrodescendentes, cuja escola do passado e do presente não ensinou as contribuições para ciência, cultura e esportes de sujeitos africanos e sua diáspora.

Na perspectiva teórica de Silva (2023), argumenta que a capoeira vem ocupando espaço de destaque nesse contexto e oferecendo contribuições significativas para a inclusão social. Ao discutir sobre a inserção da capoeira na escola, fica aberta discussão sobre o currículo e a maneira que ele é estruturado com a Educação, já que em sua prática não cabe exclusão e preconceitos. Pois, a capoeira vai muito além de um simples jogar os pés para o alto e o chute, ela é um ótimo recurso de ensino para liberdade do estudante, em todas as dimensões humanas.

Seguindo na mesma direção e concordando com a assertiva do historiador Tadeu Mourão (2024), há na sociedade e refletida na escola



importante preconceito com as danças e culturas afro-brasileiras um dos fatores associados é o racismo estrutural, principalmente por serem de herança cultural negra. Dessa forma, na cultura escolar manifestações culturais da negritude, tal como a capoeira, o congado, o samba, o pagode e o funk, todas essas produções sofrem perseguição nas escolas.

De acordo com Silva (2023. p.06), “a capoeira traz aos seus praticantes muitos benefícios, pois enquanto ela aprofunda na sua prática, mais se sincroniza com os movimentos preparando gradativamente o corpo tanto para a luta como para a vida”. Ao ouvir histórias sobre os fundamentos da luta e praticar as atividades, como: aprender a cantar, compassar as palmas, realizar movimentos do jogo da capoeira, tocar instrumentos faz com que as crianças se despertem, estimulando assim o gosto por esse universo.

Ainda, conforme Cacciatore et al (2010), no entanto pode-se pensar que o ensino da capoeira é muito mais do que apenas executar exercícios corporais repetitivos e sem sentido. Neste caso, busca-se estudar as manifestações da cultura corporal, procurando compreender seus aspectos históricos, técnicos, sociológicos, antropológicos, biológicos, enfim, situando-os no contexto social no qual se encontram inseridos e instigando os alunos a realizarem uma leitura de sua realidade.

Segundo Silva e Heine (2008), a capoeira é um esporte rico de cultura e movimento corporal, por isso se encaixa perfeitamente nas exigências da educação física escolar. Os conteúdos da capoeira auxiliam na formação de seres humanos capazes de conviver com as diferenças.

A capoeira desenvolve no estudante habilidades que vão além das capacidades físicas, como é um tema amplo, pode-se trabalhar de forma lúdica, assim brincando, eles tomam consciência de seus corpos e de suas capacidades motoras, facilitando o crescimento cognitivo e afetivo. Exploram muito a psicomotricidade, lateralidade, situam-se no espaço, dominam o tempo, adquirem coordenação de seus movimentos (Cacciatore et al,2010).

O trabalho musical diferencia a capoeira do trabalho intelectual predominante no ambiente escolar e provoca sensações diferentes daquelas que se tem na escrita e na leitura, por meio da musicalidade de viés africano



corroborar para aprendizagem de vários tipos de linguagens conforme estabelece na BNCC (Farina, 2011).

Na proposição de Silva (2023) e Netos e Vasques (2024), a capoeira possibilita a elaboração de trabalho de pesquisa, produção de texto, roda de debate, trabalhos de expressão corporal, encenação teatral, montagens coreográficas, confecções de instrumentos musicais, aprender a tocar instrumentos, a cantar e desenvolver letras de músicas, a roda de capoeira, festivais culturais, movimentos e golpes, vídeos aulas, pinturas e História.

Para pensadora afro-americana Billings (2008), na atual contemporaneidade a cultura ocupa centralidade no currículo escolar, dessa forma o ensino da capoeira escola está dentro da pedagogia multicultural, esse paradigma contempla os alunos afrodescendentes, além de propiciar o ensino culturalmente significativo com aprendizagens essenciais para toda a vida.

Desta forma, ensinar capoeira contribui para os estudantes aprenderem vivências de práticas corporais de movimento humano da história e da cultura de matriz africana, trazida para o Brasil, pelos negros escravizados (Abib, 2010).

Na pesquisa tanto de Andrade (2023), Jesus e Gonçalves (2023) atestam que mesmo sendo a capoeira escolar um dos conteúdos de ensino das unidades temáticas estabelecidas pela BNCC para o seu ensino na Educação Básica, ainda prevalece nas aulas de Educação Física o ensino dos esportes, principalmente da prática do futebol, em seguida o voleibol, handebol e basquetebol.

Segundo Neira (2017), a perspectiva da educação física cultural via de encontro com o ensino de educação física multicultural e em alinhamento com a Lei nº 10.639/03, trazendo à luz possibilidade pedagógica do ensino da capoeira escolar: luta, dança, folclore, educação, lazer e filosofia de vida. No entanto, o fato de estar no ambiente escolar não garante a permanência, quem sabe apenas uma visibilidade inicial.

Na visão de Silva e Heine (2008, p. 43), a capoeira “deve dialogar e interagir com toda sua riqueza de conhecimentos e diversidades de saberes que caracterizam a instituição escolar”, o seu ensino configura-se como ação



promotora para problematizar com os alunos sobre educação das relações étnico-raciais.

O PCN de Educação Física, recomenda a participação de discentes em jogos, lutas e esportes, tudo isso no contexto escolar. Então, porque não utilizar a capoeira, um esporte que é luta, é jogo e dança, para desenvolver competências e habilidades em crianças e jovens (Brasil, 1998).

Segundo Pereira (2023) e Pinheiro (2023) vivências de práticas corporais de movimento humano, objeto de conhecimento da Educação Física engendrada na Lei 10.639/2003, em particular no ensino da capoeira da formação inicial de professores ao ensino básico, é uma proposta de educação descolonizadora e antirracista.

Ainda conforme os autores (2023), vivência racial com conhecimentos africanos e afrodiaspórico, objetiva que estes docentes no seu ofício da docência no ensino na Educação Básica, possa corroborar para que os alunos possam finalizar a Educação Básica com saberes culturais da dança, da música, do samba, do congo, do pagode, da culinária, das suas ciências milenares tradicionais que são contribuições da matriz africana primordial para constituição social do Brasil.

Dialogando com Gomes (2011), o ensino de capoeira no âmbito escolar, além do ensino dos golpes básicos, deve constar o ensino da dimensão histórica e social da capoeira com recorte temporal do período colonial aos dias atuais. Para autora (2011), na mediação pedagógica trazer discussões contemplando a educação das relações étnico-raciais.

Na pesquisa de Pereira e Silva (2023), indicaram ausência do ensino da capoeira escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa da educação básica primordial para ensino numa perspectiva antirracista e decolonial, pois os alunos apresentam conforme os estudos da psicogenética e da neurociência maior plasticidade cerebral para aprendizagem da capoeira como promotora da educação das relações étnico-raciais.

No entendimento de Pereira (2020), apoiado na perspectiva teórica de Tardif (2014), o ensino da capoeira no contexto da Educação Básica está em descompasso com as orientações da BNCC, devido ao pouco ou nenhuns



saberes experienciais dos professores sobre a capoeira, trazendo implicações no exercício da docência no ensino na educação básica.

Dialogando com Kilomba (2019), Chimamanda (2019) e Almeida (2019), a escola tem sido um espaço para exclusão dos conhecimentos científicos e culturas produzidos pelo continente africano, configurando-se um ensino monocultural e racista. Entretanto para esses mesmos autores, a escola pode ser um espaço de inclusão das culturas e ciências africana e afrodiaspórica, promovendo um ensino culturalmente significativo para os alunos pretos e pardos.

Quadro Teórico-Methodológico

A presente pesquisa teve abordagem qualitativa e de natureza exploratória acerca da Lei nº10.639/03 materializada na capoeira escolar. Em relação aos procedimentos recorreu-se a pesquisa-ação(Thiollent,2018), a técnica de coleta de dados foi através do grupo focal com 12 alunos escolhidos aleatoriamente e para análise dos dados, buscou-se a metodologia da análise do conteúdo (Bardin,2016).O ambiente de pesquisa foi numa escola da rede pública municipal de Teixeira de Freitas-Ba, realizada com 63 alunos, 4º e 5º ano escolar, do turno vespertino, no mês de setembro do ano escolar de 2023, por meio de uma sequência didática de 10 aulas para cada ano escolar.

Resultados e Discussão

Constatou-se no discurso dos alunos sujeitos da pesquisa que nunca tiveram o conteúdo de ensino da capoeira na explicação teórica de Tardif (2018),dentro dos saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais o professor ensina aquilo que ele sabe, para complementar, Campos (1990),destaca que a capoeira na escola contribui para aproximar a escola dos saberes da cultura africana.

Verificou-se nos discursos recorrentes dos sujeitos da pesquisa que no seu contexto sociocultural ausência da prática da capoeira, para análise deste dado coletado Abib (2005), esclarece o papel importante da escola em



assegurar aos alunos conhecimentos e culturas de outros povos e ainda ressalta que a cultura é construída nas relações culturais e sociais.

Verificou-se motivação intrínseca dos alunos para aprendizagem da capoeira escolar para Munanga (2005) e Andrade (2023), no ensino na educação básica brasileira deve contemplar o ensino da Lei 10.639/03 materializado no ensino da capoeira, visando promover uma educação e ensino multicultural e antirracista.

Verifica-se que nos discursos dos 63 alunos participantes da pesquisa, ausência de conhecimentos teóricos acerca da origem da capoeira, na explicação teórica de Kilomba (2019), configurando-se tal cultura escolar uma educação monocultural e eurocêntrica.

Verificou-se nos recorrentes discursos dos sujeitos da pesquisa que “nunca tivemos aulas de capoeira”, uma das possíveis interpretações vai de encontro com a perspectiva teórica de Tardif (2014), a falta de saberes experienciais dos professores, trazendo implicações na sua práxis pedagógica na pesquisa de Silva (2023), também identificou pouco ou quase nenhum ensino da capoeira nas aulas de Educação Física.

Verificou-se que cinco alunas inicialmente não quiseram participar da aula de capoeira por questões de religião, apoiamo-nos na Lei nº 10.639/03, ao estabelecer, a prática corporal de movimento humano expresso na capoeira permite ao aluno reconhecimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira, nas pesquisas de Pereira (2020) revelou resultado similares, cabendo a interpretação da histórica associação entre a igreja com a educação, apesar do estado laico no território brasileiro, na pesquisa de Pereira (2023), também encontrou tais resultados, além de frisar como aponta Fanon (2008), Diop (2016) e Almeida (2019), o aluno de pele negra veste a máscara branca para certificar sua inclusão no contexto escolar regido pelo branco/currículo, a questão trazida por estes intelectuais é que a escola ainda é espaço de exclusão de práticas pedagógicas afro-indígenas.

Constatou-se que às três professoras regente de turma, participaram das aulas práticas de capoeira e revelaram ter sido o primeiro contato com os conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos da capoeira,



para discussão da resposta encontrada recorreremos ao aporte teórico de Tardif (2014), na sua afirmativa de que o professor ensina os saberes adquiridos em sua formação inicial ou continuada .

Considerações finais

Acreditamos que a presente pesquisa colaborou para aumentar os aportes teóricos sobre a capoeira escolar, sendo saberes fundamentais para os futuros professores no exercício do magistério.

Ainda destacamos que o ensino da capoeira na escola contribui para o cumprimento da lei federal nº 10.639/2003. A pesquisa apontou que a capoeira é uma das unidades temáticas para aulas de Educação Física, entretanto no currículo praticado tem ocorrido descompasso.

O problema de pesquisa tomado para investigação foi amplamente discutido a partir do vasto aporte teórico apresentado e, foi possível a compreensão de que o avançado marco educacional da Lei nº 10.639/03, é potente para trazer à luz os saberes culturais da prática da capoeira cuja origem é matriz africana e sua diáspora presente nas escolas brasileiras.

Sublinhamos que o objetivo traçado foi alcançado ao realizar na escola o ensino de capoeira para os alunos do 4º e 5º ano escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando o cumprimento explícito da Lei nº 10.639/03.

Porém, o seu ensino como aponta Tardif (2014), depende dos saberes curriculares, disciplinares, profissionais e experienciais consolidados na formação inicial ou continuada dos professores, em nossa observação in loco e com base nas pesquisas recentes mostram ausências destes saberes, tendo implicações na prática pedagógica.

Uma das contribuições da presente pesquisa apresentou importante alicerce teórico para gerar estudos e pesquisas para professores de Educação Física.

Uma das limitações da pesquisa foi o atraso da secretaria de educação de Teixeira de Freitas-Ba para iniciar a pesquisa de campo.

Concluimos que em tempos atuais, a capoeira é entendida como patrimônio cultural imaterial do Brasil trazido pelos escravizados; e, eles



conforme mostram no estudo, mantiveram com resiliência e resistência, por mais de cinco séculos, suas memórias coletivas e ancestrais manifestadas na capoeira. E, na escola, o ensino da capoeira corrobora para educação étnico-racial, além de materializar uma educação pluricultural e multiétnica.

Referências

ABIB, Pedro R J. **Capoeira Angola: Cultura Popular e o jogo dos saberes na roda**. Campinas: CMU/Unicamp / EDUFBA, 2004.

ABIB,P.R.J. Capoeira e os diversos aprendizados no espaço escolar.**Revista Motrivivência**, v.2,n.14,p.1-26,2000.

ABIB, J.P.R.J. **Cultura popular e o jogo dos saberes na roda**. (Tese de Doutorado), Universidade Estadual de Campinas,2004.

ADORNO, Camile. **A Arte da Capoeira**. Goiânia: Portal Capoeira, 2017.

ALENCAR,P.C. ET AL. Desenvolvendo-se com a capoeira na escola:uma revisão sistemática. **Cadernos de Educação Física e Esportes**. v.21,p.1-11,2023.

ALMEIDA, L.; NASCIMENTO, P. R. B. *A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades*. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 13, núm. 3, 2007, p. 91-110.

ALMEIDA, S.L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen,2019.

ANDRADE,G.M. **Estudos socioculturais e comportamentais em Educação Física e Esporte** (Dissertação de Mestrado),Universidade de São Paulo, 2023.

ÁVILA, Alexandra da Silva. **Educação Física na Educação Infantil: O Papel do Professor de Educação Física**. Porto Alegre: Rio Grande do Sul, 2016.

BARDIN,L. **Análise do Conteúdo**. 2.ed. São Paulo. Edições 70,2016.

BENITE, A.M.C. et al. **Descolonização de currículos de ciências**. Goiás: Nexo,2020.

BILLINGS,G.**Os guardiões de sonhos: o ensino culturalmente sucedido de crianças**. São Paulo:Autêntica,2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/04. Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília,2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MECSEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. MEC/ CONSED/ UNDIME, Brasília: 2018.



- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2004.
- BRASIL. **Política pública de educação antirracista para formação continuada de professores**. Brasília, 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Conhecimentos de educação física*. In: **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias** Brasília. Secretaria da Educação Básica, 2006. Vol. 1, p. 213-239.
- CACCIATORE, Rodrigo de Oliveira; CARNEIRO, Nelson Hilário; GARCIA JUNIOR, Jair Rodrigues. *Aprendizagem da Capoeira e Desenvolvimento das Capacidades Físicas de Pré-escolares Por Meio do Lúdico*. **Colloquium Vitae**, jan/jun 2010, v. 02, n. 01, p. 021.
- CAMPOS, Helio. (Mestre Xaréu). **Capoeira Regional: a escola de Mestre Bimba**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- CAMPOS, H. **Capoeira na escola**. Salvador: EDUFBA, 1990.
- COSTA, R. S. **Capoeira: O caminho do berimbau**. Brasília: Thesaurus, 1993.
- CHIMAMANDA, A.N. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- DIOP, C.A. **O pensamento africano no século XX**. 2.ed. São Paulo. Expressão Popular, 2021.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. 3.ed. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FARINA, Sinval. *Pedagogia da Mandinga: A Capoeira como expressão de liberdade no currículo escolar e no mundo da rua*. **Revista Didática Sistemática**, v. 13, nº 02, 2011 p.94.
- GESTÃO ESCOLAR PARA EQUIDADE. **Caderno de Gestão Escolar para Equidade**. Instituto Unibanco, 2021.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03*. **Portal Geledés**: Instituto Da Mulher Negra, 2011.
- HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. São Paulo: Lamparina, 2019.



IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua 2012/2021.

JESUS,.; LOPES. 20 anos da lei 10.639/03: pensar uma educação das relações étnico-raciais para além do capital. **Revista Boletim de Luta**. v.16,n.182,p.1-22,2023.

KILOMBA,G. **Memórias da plantação:episódios de racismo no cotidiano**. São Paulo: Cobogó,2019.

MOURÃO,T.O que há por trás do preconceito com as religiões afro-brasileiras?. **Entrevista ao Site Terra**. São Paulo.3 de Junho de 2024.

MUNANGA,K. **Superando o racismo na escola**. Brasília, 2005.

NEIRA, M. G. **Análise da produção discursiva sobre o currículo cultural da Educação Física**. 2017. 97f. Relatório de Pesquisa. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2017.

NEIRA, M. G. **Educação física:desenvolvendo competências**.3 ed. São Paulo: Phorte, 2011.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física*. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 33, n. 3, pp. 91-106, 2011.

NETO,F.P.M.; VASQUES,D.G. **Lutas na escola:reflexões e possibilidades metodológicas**. Porto Alegre: GOSEO,2024.

NUNES, Hugo César B. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018

PEREIRA, C.L. **Filmografias antirracista**. Curitiba: Bagai, 2023.

PEREIRA, C.L. Descolonização dos currículos de professores da área de Ciências da Natureza: rumo a educação e currículo antirracista. **Revista RSD**. v.9, v.8, p-1-21, 2020.

PEREIRA,C.L.; SILVA,H.G.F. **O ensino de capoeira nos anos iniciais do ensino fundamental numa escola pública de Teixeira de Freitas-Ba (Trabalho de Conclusão de Curso)**, Universidade Estadual da Bahia, 2023.

PINHEIRO, B.C. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.

POSSER,A.B.; FIGUER,K.M.; CORDEIRO,G.R. A capoeira como prática educativa no contexto escolar. **Caderno Intersaberes**. v.13,n.45,p.1-13,2024.

Rêgo, W. **Capoeira Angola: ensaio etnográfico** 2. ed. Rio de Janeiro: MC&G, 2015.



REIS, R. Capoeira: uma cultura histórica. **Anais** do Simpósio de Educação Física. São Paulo, 2010.

SILVA, G. O.; HEINE, V. **Capoeira: um instrumento Motor para a cidadania**. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, P.C.C. *Capoeira nas aulas de educação física: alguns apontamentos sobre processos de ensino-aprendizado de professores*. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 33, n. 4. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, A.P.M. Capoeira nas escolas: práticas e aplicações nos anos iniciais do ensino fundamental. **CONEDU**, p.1-11, 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

Sobre os Autores

Carlos Luís Pereira

clpereira@uneb.br

Professor com licenciatura plena em Educação Física, Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas cursadas no Centro Universitário de Minas Gerais e Matemática pela Faculdade Única de Ipatinga - MG. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, e Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul - São Paulo. Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), Universidade Federal do Espírito Santo. Professor na Universidade Estadual da Bahia, Campus X, Teixeira de Freitas-Colegiado de Educação Física.

Lucas Souza Brites

lucasbrites2@gmail.com

Licenciando em Educação Física pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Campus X. Teixeira de Freitas - B.

Hiosney Gerônimo Farias da Silva

h.muzenza7@gmail.com

Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia.

Ceciliano Souza Rocha

cecilsou@gmail.com



Licenciado em Educação Física. Universidade Vila Velha (UVV). Pós-Graduação em Educação Especial. Professor da Rede Pública de Ensino da Grande Vitória- ES. Co- orientando do professor PhD. Carlos Luis Pereira.

Sildemar Estevão Venâncio

Licenciado em Educação Física. Professor de Educação Física, Especialista no ensino das Ciências e Técnicas do Basquetebol. Professor Universitário na Cidade de Ipatinga- MG.

345

Neli Regina Corrêa Venâncio

Licenciada em Educação Física. Especialista na área de Educação Psicomotora. Professora na Rede Municipal de Educação de Ipatinga-MG.



Cabelo e Empoderamento: uma proposta didático-pedagógica para a descolonização das Ciências da Natureza no ensino na Educação Básica

Hair and Empowerment: a didactic-pedagogical proposal for decolonization of Natural Sciences in Basic Education teaching

Ronaldo Augusto de Souza Santos

Débora Pereira Araújo

Carlos Luis Pereira

Gilmene Bianco

Resumo: A presente pesquisa aqui apresentada objetiva-se apresentar a proposta de uma educação descolonizadora através de uma abordagem didático-pedagógica descolonizadora nos conteúdos de ensino das disciplinas da área de Ciências da Natureza no ensino na Educação Básica. A pesquisa justifica-se pela emergência de efetivação explícita da Lei nº 10.639/03 esta corrobora para descolonização de saberes no ensino na Educação Básica. A questão tomada para investigação foi se a abordagem didático-pedagógica a partir do tema gerador cabelo e empoderamento potencializa para efetivação de um ensino decolonial na área de Ciências da Natureza? A metodologia da pesquisa foi na abordagem qualitativa de caráter exploratória e nos procedimentos da pesquisa-ação. Verificou-se que os futuros professores concordam da emergência da descolonização do currículo eurocentrado do currículo nas disciplinas de Ciências da Natureza. Concluímos que o ensino decolonial favorece a inclusão de saberes africanos e sua diáspora na sala de aula e corrobora para efetivação explícita da Lei nº10.639/03.

Palavras-chave: descolonização; ensino de química; cabelo; integração curricular.

Abstract: The objective of this study is to present a proposal for decolonizing education through a didactic-pedagogical approach that decolonizes the teaching content of subjects in the field of Natural Sciences in Basic Education. This research is justified by the emergence of explicit implementation of Law No. 10.639/03, which corroborates the decolonization of knowledge in Basic Education. The research question was whether the didactic-pedagogical approach based on the generating theme of hair and empowerment enhances the effectiveness of decolonial teaching in the Natural Sciences. The research methodology used a qualitative, exploratory approach and action research procedures. It was found that future teachers agreed with the emergence of the decolonization of the Eurocentric curriculum in the natural sciences. We conclude that decolonial teaching favors the inclusion of African knowledge and its diaspora in the classroom and corroborates the explicit implementation of Law No. 10.639/03.

Keywords: decolonization; chemistry teaching; hair; curricular integration.

Introdução

Atualmente, na educação brasileira, um campo de discussão proclamado tem sido a luta em prol de educação antirracista e decolonial, visto que não há mais espaço numa sociedade multiétnica e pluricultural um ensino monocultural, eurocêntrico e



brancocêntrica e, sim, uma educação multicultural e que reconhece às histórias, culturas e conhecimentos de outros povos, principalmente das matrizes africanas e indígenas.

Nossa proposição nesta pesquisa configura-se em revelar a possibilidade didática e pedagógica de apresentar aos discentes de curso de licenciatura em Química, uma abordagem sobre Cultura, Diversidade e Educação focalizando na área de conhecimento das Ciências da Natureza.

Inicialmente é necessário apresentar uma retomada sobre a historiografia da educação brasileira para o entendimento das dificuldades nas mudanças necessárias para uma educação descolonizadora e antirracista.

O sistema educacional brasileiro desde o período colonial (1500 a 1822) originou-se somente a partir da chegada dos portugueses, colonizadores brancos europeus, que trouxeram e impuseram os conhecimentos científicos da Europa, estes foram materializados a partir de 1549 pelos padres jesuítas da Companhia de Jesus, cuja finalidade educativa era a aculturação e a catequização, contida no manual *Ratio studiorum* (Paixão e Borges, 2023).

Dessa forma, a gênese da historiografia da educação brasileira, a ciência, história e cultura dos povos africanos, trazidos como escravos, foram apagadas do currículo que representava e ainda representa a ciência e a cultura de quem o produziu.

Almeida (2019), coloca que a escola desde a primeira Constituição Federal de 1824, vetava dos negros o acesso ao processo formal de escolarização, tornando este espaço um lugar de segregação de alguns em detrimento da sua raça e ou etnia. Este processo de colonialidade do saber e do ser, foi responsável por inferiorizar intelectualmente os negros em relação aos brancos.

Sendo assim, toda racionalidade humana acerca do conhecimento, cultura, história e de mundo é construída pelos pilares da hegemonia eurocêntrica e brancocêntrica até os dias atuais, em que a escola predominantemente transmite a todos alunos a ciência produzida pelos pensadores europeus e estadunidenses.



Na área das Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física), os principais referenciais teóricos e livros didáticos utilizados na trajetória escolar e na formação inicial, são em sua maioria saberes de hegemonia epistemológicas da Europa, produzidas por homens brancos, cristãos, europeus ou mesmo norte-americanos. Dessa forma, ainda vivemos em torno de uma ciência produzida pela ótica masculina, que é reproduzida nos cursos de formação de professores das áreas de conhecimentos das Ciências da Natureza (Macedo, 2004; Chassot, 2018).

O ensino de Ciências teve início no século XIX, que se iniciaria a partir das primeiras instituições de ensino secundário, inspiradas em escolares europeias, junto com o estabelecimento das instituições de ensino superior. Dessa forma, percebemos que o conhecimento escolar, especialmente em Ciências da Natureza, em todos os níveis da educação brasileira e nos cursos de formação de professores, tem influências profundas da tradição europeia (Santos e Galletti, 2023).

Atualmente, a partir do avançado marco jurídico e educacional da Lei nº 10.639/03, que estabelece obrigatoriedade da inclusão no currículo da Educação Básica de todas as escolas brasileiras a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, permitiu-se o movimento de descolonização dos currículos escolares que tem sido amplamente debatido nos principais eventos da educação (Pinheiro e Rosa, 2022).

Nesta presente pesquisa, propusemos uma proposta didático-pedagógica de descolonização dos currículos em Ciências da Natureza na disciplina optativa: Cultura, Diversidade e Educação do Curso Noturno de Licenciatura em Química da Ufes-Ceunes. A motivação para abordagem decolonial foi fruto do interesse dos alunos na discussão do Plano de Ensino, na qual eles sugeriram tal direcionamento, devido às ausências nas demais disciplinas de uma abordagem descolonizadora para o ensino de Química.

Consideramos relevante nesta pesquisa proporcionar aos futuros professores conhecimentos decoloniais em Ciências da Natureza onde os conteúdos propostos estão alinhados com a abordagem interdisciplinar preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.



A partir da fundamentação inicial, destacamos como justificativa desta pesquisa a necessidade de apresentar subsídios pedagógicos, didáticos e metodológicos para promover um ensino decolonial em Ciências da Natureza, buscando superar o ensino monocultural e eurocêntrico na Educação Básica.

Além disso, salientamos como outra justificativa desta pesquisa que os conhecimentos sobre uma educação decolonial e antirracista são essenciais para a prática docente dos futuros professores de Biologia, Química e Física, considerando a diversidade étnica, racial e cultural presente na sociedade brasileira e no ambiente escolar.

O objetivo desta pesquisa foi apresentar a abordagem didático-pedagógica nos conteúdos de ensino das disciplinas da área de Ciências da Natureza numa perspectiva descolonizadora.

Referencial Teórico

De acordo com Carvalho, Monteiro e Costa (2019), vivemos em uma sociedade capitalista ocidental fundamentada no anseio pela inovação, contudo estas bases são fundamentadas no ideal europeu expansionista do século XV. Esta característica da nossa sociedade é uma das responsáveis pela colonização dos saberes, inclusive nos conteúdos de química e demais ciências da natureza.

Uma vez que todo o conteúdo programático das disciplinas de Química, Biologia e Física é baseado em bibliografia, referências e a cultura branca eurocêntrica.

Dessa forma, enquanto mediadores do conhecimento, ao continuarmos utilizando as mesmas referências que obtivemos em nossa formação e negando a busca por saberes ancestrais e culturais do nosso povo, estamos contribuindo para a manutenção desta colonização. Em contramão a este movimento Bárbara Pinheiro afirma que



Objetivamos pautar o histórico das civilizações africanas descolonizando os preconceitos relacionados à subalternidade do povo africano no mundo. Neste sentido, reivindicamos essas civilizações como aquelas das quais surgiram os primeiros humanos e as primeiras produções científico-tecnológicas (Pinheiro, 2023,p.57).

No Brasil, temos a Lei de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Neste documento, uma série de princípios são definidos para que a educação nacional seja ministrada, dentre eles podemos especificar:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- III. IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- IV. X. valorização da experiência extraescolar (Brasil,1996, p.6)

Portanto, a LDBN possui mecanismos que reforçam o ensino pautado no respeito aos princípios de igualdade, pluralidade de ideias e o apreço à tolerância. Contudo, somente esta lei não foi capaz de impactar verdadeiramente as diversas realidades presentes nas salas de aulas brasileiras, sobretudo quando tratamos do racismo.

Visando discutir as questões étnico-raciais nas escolas, em 2003 o presidente Luiz Inácio Lula da Silva instituiu a Lei nº10.639/2003 que altera as diretrizes e bases da educação nacional, assim, incluindo no conteúdo programático das disciplinas o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, o resgate da contribuição dos povos negros na sociedade, economia e política, além de instituir no calendário o “Dia Nacional da Consciência Negra”(Brasil,2003).

Schucman (2014) e Campos (2017), atestam a emergência para o cumprimento, no contexto do ensino de Química, dos saberes de matrizes africanas, porque mesmo com a imposição jurídica educacional ainda prevalece um ensino eurocêntrico, racista e monocultural. Para Campos, dentre as três definições do racismo, uma delas é:



O entendimento como um fenômeno enraizado em ideologias, doutrinas ou conjuntos de ideias que atribuem uma inferioridade natural a determinados grupos com origens ou marcas adstritas específicas. Por essa perspectiva, o adjetivo “racista” só pode ser atrelado a práticas que decorrem de concepções ideológicas do que é raça (Campos, 2017, p.34).

Na colocação de Santos (2009), frequentemente a sociedade ocidental entende o racismo somente dessa forma, como um ato ou uma prática. Sendo assim, desconsideradas as questões raciais que permeiam a sociedade de forma sutil ou até mesmo imperceptível ao olhar coletivo. Esta forma de pensamento está intimamente ligada com a diferentes realidades que temos, onde uma realidade é a visível, amplamente aceita, e outra radicalmente excluída e invisibilizada, como por exemplo a falta de conteúdos de matrizes africanas tanto na formação inicial nos cursos de Licenciatura e no ensino na Educação Básica.

Segundo Carvalho, Monteiro e Costa (2019), não basta somente combater o racismo em suas nuances mais visíveis, como também combater a branquitude. Ademais, para recuperar ou ao menos corroborar com o fim destes laços exploratórios, faz-se necessário intervenções nas esferas econômicas, sociais, políticas, culturais e, ainda, no conhecimento.

Na proposição de Pinheiro e Rosa (2022), as opressões a negritude ocorrem, então, a partir da branquitude que se manifesta de maneira interseccional. Por meio da mediação nos espaços de vivência, socialização, violências físicas e simbólicas, esses elementos afetam a construção identitária das crianças, contribuindo para a destruição da autoestima e o desenvolvimento da insatisfação com sua identidade e aparência.

Ainda conforme Pinheiro e Rosa (2022), nesse sentido, é necessária uma ação com o intuito de promover uma valorização e reconhecimento da cultura africana, afrodescendente e indígena em relação às outras formas de cultura que influenciaram a formação da população brasileira. Para as autoras, é imprescindível a elaboração de estratégias pedagógicas direcionadas ao enfrentamento do racismo no ensino de



química, promovendo ações para a recuperação da estética, as epistemologias, historicidade e valores culturais dos povos africanos e indígenas.

Conforme Benite (2016) e Alves (2021), à medida que a sociedade se desenvolve ela também se organiza por interesses comuns, linhas gerais de importâncias e a legitimação de práticas culturais. Contudo, esta organização acontece a partir do apagamento dos saberes científicos dos povos africanos e originários. Segundo estes autores essa desvinculação dos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos, dos saberes acabam favorecendo a hegemonia europeia/estadunidense predominada por homens brancos.

Por essas razões, o ensino de Ciências, por meio da apropriação do conhecimento de outros povos, torna-se uma ferramenta de manutenção das desigualdades raciais existentes (Silva, 2009).

Na mesma direção Pereira, Damasceno e Vasconcelos (2013), acenam para o caminho de um currículo de viés multicultural na educação básica brasileira, visto que 56,2% da população autodeclara-se pretos e pardos, sendo assim, através do multiculturalismo é possível proporcionar uma formação cidadã e ética aos estudantes.

De acordo com Carth (2019), o Conselho Nacional de Educação, por meios de suas resoluções, promove a Educação para as Relações Étnico-Raciais, que, de acordo com a autora significa:

Um conjunto de práticas, conceitos, e referenciais implícitos e explícitos que pretende formar no âmbito das instituições de ensino público e particular uma cultura de convivência respeitosa, solidária, humana entre públicos de diferentes origens, pertencimentos étnico-raciais presentes no Brasil e que se encontram nos espaços coletivos de aprendizagem (escolas, faculdades, centros formativos (Carth2019,p.37).

No entanto, Silva e Borges (2021) indicam que a escola ainda não promove um ensino étnico-racial adequado, uma vez que o tema não é abordado ao longo da formação docente. Conseqüentemente, promovendo a propagação de conceitos e



informações atreladas à preconceitos raciais e percepções estereotipadas, que perpetuam a ideia de que os povos negros não contribuíram significativamente para as ciências naturais e demais áreas do conhecimento.

Por conseguinte, a Lei decolonial e antirracista nº 10.639/2003 torna-se um importante mecanismo para intervir nas discussões estereotipadas sobre a trajetória da população negra no Brasil, sobretudo, com uma ótica decolonial. Uma vez que a partir de estratégias político-didático-pedagógicas é possível trazer questionamentos e reflexões quanto à identidade e cultura, tendo não somente o papel de diversificar o currículo, mas também o fortalecimento da identidade e direitos da população negra (Brasil, 2003).

Sobre esta questão acima na proposição teórica das duas pensadoras negras de referência na literatura nacional Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2023), revelam que mesmo depois de 20 (vinte) anos deste importante marco jurídico e educacional, a efetivação desta lei em todas disciplinas escolares estão muito aquém do esperado, sendo um dos motivos a formação inicial dos professores, em particular nos cursos de Licenciatura em Química, que ensinam com maior enfoque os conhecimentos dos pensadores europeus e estadunidenses.

Na mesma direção Morgado (2013), atesta a emergência de práticas pedagógicas descolonizadoras no ensino de Química, tendo em vista a primordialidade de elaborar um ensino de Ciências que possa formar cidadãos éticos e, principalmente, capazes de combater o racismo através da representatividade dos povos negros nos saberes científicos. Portanto, faz-se necessário, também, a elaboração de um currículo afrocentrado.

Na afirmativa de Apple (1999) um currículo decolonial não pode ser apenas uma representação de um currículo nacional, uma vez que este currículo não é neutro e nem inócuo esse currículo é elaborado por uma classe dominante, onde visões e ideias do mundo são reproduzidas de forma a perpetuar a estrutura social vigente, sendo assim, estes grupos definem quais conhecimentos são considerados legítimos, os



únicos verdadeiros, e sendo assim dignos de serem transmitidos de geração em geração.

A colonialidade do saber, segundo Pinheiro (2022), estabelece-se na modernidade a partir de vários mitos construídos em torno deste conceito, no intuito de dar robusta sustentação a esta ideia. Entre os mitos destacamos a história única, o milagre grego e a racialização humana como artefato de rebaixamento existencial.

Na proposição de Silva (2020), o intuito de se desvincular destas amarras colonizadoras, o currículo decolonial deve contemplar as características físicas, sociais e econômicas do lugar onde se encontra e a escola e a comunidade com a qual atua, com sua respectiva característica identitária e étnico-racial.

Na mesma linha de pensamento Moreira, Amauro e Rodrigues Filho (2013), apontam que no ensino de química diversos temas transdisciplinares podem ser abordados para uma educação antirracista, como anemia falciforme. De acordo com Benite, Silva e Alvino (2016), os ferreiros africanos e suas tecnologias de forja a representação da osmose no ensino de Química sobre a da melanina os processos envolvidos na fabricação de cervejas no Egito.

Conforme Benite (2020) e Alvino (2022), o ensino de Química na Educação Básica, não têm propiciado aos alunos, principalmente aos afrodescendentes a produção dos conhecimentos científicos de matrizes africanas e indígenas, reafirmando uma educação monocultural, masculina, eurocêntrica e brancocêntrica.

Nas palavras de Benite (2020) e Pinheiro (2023), somente um currículo dentro do paradigma afrocentrada e multicultural tem potencialidade para descolonizar os conteúdos de ensino de Química, como por exemplo mostrar o diálogo existente entre a estrutura dos fios de cabelo com questões raciais e étnicas.

Silva (2020), em sua pesquisa de tese de doutoramento traz à luz a reflexão acerca de que os alunos do ensino na educação básica, em particular na área de Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física), não têm conhecimento acerca das contribuições das ciências produzidas pelos pensadores africanos e sua diáspora.



Sobre esta questão, Reis (2022) embasado nos pressupostos teóricos dos pensadores decoloniais da América Latina Walter Mignolo e Arturo Escobar, explica que desde o processo de colonização do saber da América Latina e da América do Sul pelos brancos opressores; que impuseram seus conhecimentos científicos, filosóficos e culturais como únicos e, colocaram-se como representantes do berço da cultura e do conhecimento produzido por toda humanidade.

Reis (2022), ainda afirma que o impacto da colonialidade do saber se faz presente no campo educacional em todos os níveis e modalidades de ensino e em todos os currículos, da formação de professores e da Educação Básica em todas as áreas de conhecimento, principalmente em Ciências da Natureza.

Complementando a discussão acima Moreira e Silva (2011), explicam que os pilares do currículo são a reprodução da cultura e o conhecimento de quem o produziu. Dessa forma, o currículo não é simplesmente um documento carregado de neutralidade e, sim a representação da cultura da classe dominante.

Neste mesmo caminho Silva (2011), nos faz lembrar que na perspectiva das teorias pós-críticas do currículo, as vozes, conhecimentos e cultura dos sujeitos historicamente excluídos são reconhecidas, principalmente das matrizes africanas, mulheres e indígenas.

Concordando com os autores supracitados Benite (2020) e Pinheiro e Rosa (2022) e Pinheiro (2023), atestam a emergência de descolonizar os currículos das disciplinas da Educação Básica, principalmente com a inclusão de conhecimentos de Ciências da Natureza produzidos pelas epistemologias africanas.

Benite (2016) e Pinheiro e Rosa (2022), pensadoras negras, mostram em suas pesquisas, possibilidades didáticas de um ensino em Ciências da Natureza de viés decolonial como, por exemplo, no conteúdo de ensino de Genética discutir a questão da melanina em interdisciplinaridade com a Química; a Biologia decolonial ao abordar a questão da cor dos olhos, da pele, da estrutura do nariz e dos fios de cabelo.



Na pesquisa de Benite (2016), mostra os processos de alisamento do cabelo e suas questões com o padrão de beleza eurocêntrico e abordar contribuições de pensadores/as negros/as nas Ciências da Natureza, pois os alunos desconhecem como mostra na pesquisa de Silva (2020) de intelectuais negros/as; Pinheiro e Rosa (2022), relata o ensino de Química Orgânica na perspectiva teórica de Percy Julian; Cabelo e identidade como temas geradores para descolonizar o ensino de Biologia e Química e Física; Benite (2016), aborda sobre o ensino da tabela periódica na abordagem didático-pedagógica descolonizadora acerca do elemento químico Ferro e o Ouro na perspectiva decolonial.

Para o pensador africano Kabenguele Munanga (2005), os exemplos citados acima, sinalizam as possibilidades de práticas pedagógicas de superação do racismo epistêmico em todos os níveis do campo educacional da educação brasileira.

Dialogando com Fanon (2008), os alunos de pele negra, retinta, escura e parda, estão dentro da sala de aula até porque o Brasil é multiétnico e pluricultural, em contrapartida o currículo junto com o ensino dos professores está alinhado com os conhecimentos científicos produzidos pela pele branca de viés eurocentrado.

Concordando com Fanon (2008) e Gomes (2007), são assertivos sobre suas indagações acerca um currículo branco ainda disseminado na escola e, na área de Ciências da Natureza, que desconsidera a pluralidade cultural e multiétnica presente na sala de aula.

Sobre esta questão, a pensadora afro-americana Billings (2008) nos ensina que para os alunos da etnia negra, os livros didáticos reafirmam a inferioridade intelectual do povo negro e, conseqüentemente, corroboram para que não se sintam representados na ciência, uma vez que todos os exemplos apresentados de intelectuais são, em sua maioria, homens, brancos, antiquados e cristãos, e os pretos são apresentados nos livros de História como escravos.

Retomando com Billings (2008), a proposta curricular afrocentrada, promove uma educação antirracista e decolonial, além de promover a autoestima da identidade



étnica, racial e cultural dos alunos da etnia negra, configura-se um ensino culturalmente significativo.

Caminho teórico-metodológico

A sequência didática (SD) é uma forma de organizar o ensino, a partir de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para alcançar objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos (Zabala, 1998).

A temática trabalhada teve sua gênese na disciplina Optativa do curso de Licenciatura em Química na Universidade Federal do Espírito Santo- Ceunes, com carga horária de 60h, e com 5 alunos matriculados, ministrada pelo prof. Dr. Carlos Luis Pereira, intitulada: Cultura, Diversidade e Educação, ministrada no segundo semestre de 2023, cuja centralidade da disciplina foi o diálogo entre Cultura e Diversidade com os conteúdos de Química da Educação Básica. Realizou-se uma pesquisa na abordagem qualitativa e nos procedimentos da pesquisa-ação Thiollent (2011) e a coleta de dados foi realizada por meio de rodas de conversas, registros individuais e a análise dos dados pela metodologia da análise do conteúdo da Bardin (2016).

Dessa forma, no Plano de Ensino propusemos agregar os conteúdos a priori de Química, porém com viés interdisciplinar com a disciplina de Biologia, os conteúdos de ensino abordados em sala de aula foram: Estrutura e propriedades de compostos orgânicos; Química do carbono; Funções orgânicas: Hidrocarbonetos, oxigenadas e nitrogenadas; Reações da química orgânica; Bioquímica: proteínas, carboidratos, lipídios e sais minerais; Polímeros.

A proposta da disciplina em acordo com os discentes na apresentação do Plano de Ensino, foi a realização de três seminários individuais sendo o primeiro correlacionando a Química e a Biologia com os conteúdos acima citados, assim, a partir do cabelo como tema gerador, pudemos discutir sobre os diferentes tipos de cabelo e as questões étnico-raciais envolvidas, e, além disso, abordarmos conteúdos específicos, como: polaridade, propriedades das moléculas e, também, emulsões.



O segundo momento foi apresentação da obra “ Descolonizando Saberes e a Lei nº 10.639/03, no ensino de ciências, cada aluno apresentou dois capítulos buscando abordagem descolonizadora de saberes na exposição dos seus temas. Já o terceiro seminário foi sobre a filmografia indicada.

Cabe frisar que o processo avaliativo foi as três atividades propostas no formato de seminários, entretanto, discorreremos apenas de uma delas, que foi realizada propositalmente no mês de Novembro, devido infelizmente ainda configurar-se o dia 20/11, como o único momento em que todo campo educacional, em particular dos cursos de formação de professores e na escola, realiza reflexões e atividades pontuais sobre as questões raciais, isso quando são realizadas atividades, sinalizando que tal temática não tem sido prioridade da escola e, sim o engajamento com avaliações internas e externas.

Está SD, foi elaborada em 3 momentos, sendo cada momento uma aula. O primeiro momento, como disposto no (Quadro 1), foi a utilização do primeiro episódio da minissérie “A Vida e a História de Madam C.J. Walker” junto com um debate inicial sobre: os diferentes tipos de cabelo, quais os cabelos mais retratados nas mídias, quais são os tipos de tratamentos capilares mais famosos, os preconceitos relacionados e a importância da química para o tratamento e cuidado do cabelo; e no final escreveram em um pedaço de papel palavras que sintetizem o que foi abordado no episódio.

Quadro 1. Mapa de atividades sobre descolonização de saberes na área de Ciências da Natureza

Etapa 1	
Tempo Necessário	100 minutos
Desenvolvimento	<p>No primeiro momento foram discutidos os produtos para cabelos que os alunos utilizam, se fazem algum tratamento químico e qual a importância da química nos cabelos.</p> <p>No segundo momento foi apresentado o primeiro episódio da minissérie “A Vida e a História de Madam C.J. Walker” disponível na Netflix Inc.</p> <p>No terceiro momento, debate teórico e a entrega do relatório produzido.</p>

Objetivos	Compreender como era a relação entre negros e brancos nos EUA durante o início do século XX e as semelhanças com o Brasil Colonial. O método científico baseado na experimentação e observação desenvolvida pela C. J. Walker para elaborar sua fórmula capilar.
Estratégia de Avaliação	. Produção individual de um relatório; . Posicionamento individual de cada discente, observando a visão de mundo e como estes futuros professores poderiam utilizar desta filmografia no ensino na Educação Básica.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

Já o segundo momento foi a realização de uma roda de conversa com o intuito de discutir os pontos que foram abordados na série, como: raça, desigualdade socioeconômica, machismo, empoderamento, o método científico, padrões de beleza e os tratamentos capilares usuais, conforme o (Quadro 2). Para isso, a partir das palavras e frases que foram escritas na aula anterior o debate foi direcionado de forma a discutir todos os pontos que os alunos identificaram.

Além disso, também foi possível trabalhar conteúdos de química na abordagem interdisciplinar com disciplinas de Biologia. Assim, foi possível, de forma transversal, discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas e culturais de matrizes conceituais (por exemplo o etnocentrismo e o racismo) que permeiam a temática do cabelo. Um exemplo conhecido e importante para a história da comunidade negra foi o movimento *Black Power*, que enfatizava mais a autoconfiança e a autodeterminação negra do que propriamente a sua integração na sociedade branca.

Quadro 2. Sequência didática de filmografias decoloniais

Etapa 2	
Tempo Necessário	100 minutos
Desenvolvimento	No primeiro momento realizou-se uma roda de conversa para discutir os assuntos retratados no episódio assistido. No segundo momento discutiu-se sobre os produtos para cabelos que estão disponíveis no mercado e quais as

	semelhanças e diferenças na sua composição.
Objetivos	Desconstruir preconceitos relacionados ao cabelo crespo e discutir sobre o impacto das mídias sociais e da branquitude na manutenção da auto rejeição da comunidade negra.
Estratégia de Avaliação	Elaboração de trabalhos escritos.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

Resultados e Discussão

Na afirmativa dos discentes, durante o processo de formação inicial no curso de Química no Ceunes/Ufes, de forma geral, não tiveram abordagem didática dos professores na perspectiva antirracista e, atestam que os conteúdos de ensino transmitidos são de hegemonia do conhecimento de pensadores em sua maioria homens europeus e estadunidenses, na explicação de Benite (2020) sobre a fala destes discentes, ela posiciona-se que tal modelo de ensino é uma realidade nos cursos de formação de professores de Química no Brasil.

Para respaldar os resultados obtidos, recorreremos a Pinheiro e Rosa (2022), pois para elas o professor formador dos futuros professores desempenha papel fundamental para estes no exercício do magistério adotarem práticas pedagógicas antirracistas. Na pesquisa de Silva (2020), de sua tese de doutorado em ensino de Química, teve como proposta o ensino de um conteúdo de ensino na matriz curricular de Licenciatura em Química na Universidade Federal de Goiás na perspectiva decolonial, pois a formação inicial do professor tem implicações na sua prática pedagógica, quer dizer ele irá reproduzir aquilo que aprendeu na sua formação inicial.

Resultados dos principais relatos e registros dos discentes da filmografia proposta

A vida e a história de Madame C. J. Walker é uma série curta, com duração máxima de cerca de 3h30min, e, como o próprio nome sugere, retrata a vida da



Madame C. J. Walker, uma mulher periférica, negra, sem educação formal, sendo que o nome Madame foi conquistado com muita dor e sofrimento anos depois. A série se passa nos Estados Unidos, por volta do início do século XX, marcada pela libertação dos escravos.

Inicialmente, é muito bem retratado na série que esta libertação, semelhante ao Brasil, não aconteceu de forma harmoniosa e totalmente emancipatória. Uma vez que os negros apresentavam baixa escolaridades, vinham de famílias que foram escravizadas e ainda estavam inseridos em um ambiente extremamente racista, não havia oportunidades de crescimento/enriquecimento.

Os brancos detinham a maioria das riquezas e aos negros restavam continuar os serviços braçais, que embora fosse remunerado o valor era tão abaixo do condizente que as condições e carga horária de trabalho necessária para conseguir sobreviver beiravam a escravidão.

Com o decorrer do tempo, o estresse e a insalubridade do trabalho começaram a manifestar-se em sua saúde, acarretando a queda de seu cabelo e, conseqüentemente, na perda da autoestima e posteriormente o término de seu casamento devido à insatisfação do seu marido com sua aparência.

Após uma série de tragédias, C. J. Walker desenvolve uma fórmula capilar em sua própria cozinha. A partir da experimentação e observação ela foi capaz de aprimorar cada vez mais sua fórmula, semelhante a um processo de pesquisa em laboratório.

Ao notar que um parâmetro havia chegado no esperado, ela passava para o seguinte, por exemplo, a viscosidade, refrescância, aroma, efeito no crescimento dos cabelos etc. Sobretudo, sua história se destaca pelo anseio de criar um produto direcionado para as mulheres negras e feito, também, por mulheres negras.

Um detalhe sutil é que ao longo da série é notório que a fórmula apresenta um odor muito forte e desagradável de enxofre, esse que é um elemento importante no desempenho, resistência e crescimento do cabelo. Dessa forma, C.J. também utilizou



enxofre em sua composição capilar, mas em uma concentração que não afetasse na perda significativa do crescimento capilar e ainda pudesse ter um odor agradável.

A partir deste tema gerador, foi possível explicar sobre os diferentes tipos de cabelo, e que todos apresentam características específicas. Dividindo-se em 4 categorias: liso, sem ondas; com leve ondulação; cacheados e crespos. Uma vez que se é desfeito a dicotomia de que existem apenas cabelos lisos e crespos, é possível ressaltar a beleza da individualidade e, conseqüentemente, da diversidade. Ademais também foi possível abordar sobre a construção da fibra capilar, composta por α -queratina. O cabelo é uma proteína, ou seja, é constituída por aminoácidos, principalmente a cisteína. Assim foi possível abordar sobre os diferentes tipos de aminoácidos e como os monômeros constituem grandes cadeias poliméricas.

No episódio também é demonstrado o uso da soda cáustica (NaOH) para elaborar a formulação da máscara. O hidróxido de sódio foi amplamente utilizado na década de 50 como um agente de alisamento permanente.

Devido o pH bastante alcalino ocorre a abertura das cutículas do cabelo e uma melhor penetração do produto, por conta na redução química das ligações dissulfídicas do cabelo ocorre a quebra temporária ou permanente destas ligações que mantêm a molécula de queratina em sua forma original (Abraham, 2009). Além do hidróxido de sódio, diversas outras substâncias químicas são empregadas visando a alteração da estrutura capilar, como glutaraldeído, formol, hidróxido de cálcio, pirogalhol e ácido tioglicólico (PINHEIRO, 2004)

Além das formas de alisamento do cabelo, também foi abordado sobre o tratamento. A partir de máscaras capilares que os alunos utilizam em seu cotidiano foi possível fazer uma comparação entre as diferenças químicas na composição destas máscaras.

Por exemplo, as máscaras para cabelos crespos apresentam uma maior concentração de gorduras em comparação com a máscara para cabelo liso, pois cabelos cacheados e crespos têm uma baixa umidade e poucas camadas cuticulares, o



que os torna extremamente sensíveis. Sendo essa concentração indicada pela ordem dos ingredientes, uma vez que a concentração se apresenta em ordem decrescente. Vale ressaltar que as gorduras apresentam um maior peso molecular e, por essa razão, tendem a fixar menos nos cabelos liso, Diversidade e Educação, para os alunos de diferentes períodos do curso de Licenciatura em Química. Além da estrutura química do cabelo, a diversidade nos tipos de cabelos e os tratamentos químicos que são empregados, também foi possível abordar o conteúdo específico de emulsificação. Uma vez que as máscaras capilares são compostas por substâncias de diferentes polaridades os alunos compreenderam que era necessário a utilização de alguma substância que permitisse a formação da mistura e foram capazes de identificá-los a partir dos rótulos comerciais.

Considerações finais

A busca por conhecimentos ancestrais e culturais locais é desafiada pela predominância dessas referências, perpetuando a colonização. Leis como a LDBN e a Lei 10.639/2003 foram estabelecidas para incluir no currículo escolar a história africana e sua contribuição para a ciência, mas o racismo persiste de forma velada na sociedade brasileira, exigindo uma abordagem mais ampla e ação contínua para desafiar a supremacia branca e romper padrões exploratórios.

A partir da série “A Vida e a História de Madam C.J. Walker”, uma mulher negra que desenvolveu uma fórmula capilar, permitindo reflexões sobre gênero, racismo, autoestima e os impactos dos tratamentos, conectando a série com conceitos químicos e questões sociais.

A riqueza dos discursos, apontamentos e relevância são extremamente significativas para a formação cidadã do aluno, tanto do ensino fundamental quanto do médio.

Embora, aconteçam algumas cenas fortes, é possível selecionar trechos e repassar esta obra para os jovens e, acima de tudo, discutir sobre o racismo estrutural que a Madame C.J Walker e nós estamos inseridos. Conseqüentemente, fazendo



paralelos com os conteúdos programáticos de química orgânica é possível também trazer um aprendizado mais significativo para o aluno.

Apesar de que ainda haja uma lacuna significativa na bibliografia dedicada à descolonização do ensino de química, é necessário que busquemos por diversidades de autores, histórias, saberes e culturas para enriquecermos a formação dos alunos e rompermos com este ciclo etnocêntrico.

Somente assim podemos garantir uma educação que não apenas transmita conhecimentos técnicos, mas também promova uma visão ética, cidadã e crítica, capacitando os alunos a reconhecerem seus direitos, deveres e as injustiças presentes em nosso entorno, muitas vezes ignoradas ou banalizadas.

Nesse sentido, a construção de um currículo inclusivo e diversificado é fundamental para formar indivíduos conscientes e engajados em construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

- ABRAHAM, L. S.; MOREIRA, M. M.; MOURA, L. H.; DIAS, M. F. R. G.; ADDOR, F. A. S. Tratamentos estéticos e cuidados com os cabelos: uma visão médica (parte 2). Educação Médica Continuada. **Revista Surgical & Cosmetic Dermatology**, São Paulo, v. 1, n. 4, 2009.
- ALVES, Cláudia Thamires da Silva Alves. **DECOLONIALIDADE E CONTEÚDOS CORDIAIS NO ENSINO DE QUÍMICA: Buscando possibilidades para o estabelecimento da relação entre o Ensino de Ciências e a Educação em Direitos Humanos**. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Programa em Ensino de Ciências Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021
- ALVINO, A. C. B.; MOREIRA, M. B.; CAMARGO, M. J. R.; BENITE, A. M. C. Educação antirracista no ensino de química: Sobre representatividade e osmose. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 21, n. 3, p. 598-618, 2022.
- APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. 2.ed. São Paulo: 70 expressões, 2016.
- BASTOS, M. A.; AMAURO, N. Q.; BENITE, A. M. C. 2017. A química do café e a lei 10.639/03: uma atividade prática de extração da cafeína a partir de



produtos naturais. **Revista da ABPN**, v. 9, n. 22, p. 331, 2017.

BENITE, A. M. C.; SILVA, J. P.; ALVINO, A. C. Ferro, ferreiros e forja: o ensino de química pela Lei nº 10.639/03. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, 2016. .

BENITE, A.M.C. **Descolonização dos currículos de ciências**. Goiás: Nexa, 2020.

BILLINGS, G. **O guardião de sonhos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Brasília, 2003.

Branquitude nas Ciências - a influência da cor no fazer científico. Palestra concedida a SCHUCMAN, L. V, Pernambuco, maio, 2019.

CAMPOS, L. A. RACISMO EM TRÊS DIMENSÕES: Uma abordagem realista-crítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 95, p. 329507, 2017.

CARVALHO, I. V.; MONTEIRO, B. A. P.; COSTA, F. A. G. A LEI 10.639/03 NO ENSINO DE CIÊNCIAS: uma proposta decolonial para o currículo de Química. **Revista Exitus**, Santarém , v. 9, n. 5, p. 47-76, 2019 .

CARTH, J. L. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)**. 2019.

CHASSOT, A. Des]ajetivando a Ciência. In: **Alfabetização Científica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2018.

CHIMAMANDA, A. N. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: UFBA, 2008.

GOMES, N.L. **Indagações sobre o currículo**. Brasília, 2007.

GOMES, N.L.; SILVA, P.B.G. **A lei 10.639/03: entre a legislação e a realidade na escola**. Canal You Tube. 13/03/2023.

MACEDO, E.. A imagem da ciência: folheando um livro didático. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 103–129, abr. 2004.

MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.D. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.



MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília, 2005.

PAIXÃO, A. L. T.; BORGES, F. A. F. A educação colonial brasileira em pesquisas científicas: uma análise das concepções de infância. **Sítio Novo**, Tocantins, v. 7, n. 2, 2023.

PEREIRA, L. J. A.; DAMASCENO, R. L.; VASCONCELOS, R. C. S. **Ciências e Africanidades: Implementação da Lei 10.639 através da formação de professores/professoras de Ciências no ensino fundamental**. In: V FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 2013. Anais. Fortaleza, 2013, p. 1-11.

PINHEIRO, A. O formol no processo de alisamento dos cabelos. **Cosmetics & Toiletries**, São Paulo, v.16, p.40, 2004.

PINHEIRO, B. C. S.; ROSA, K. **Descolonizando saberes e a lei 10.639/03 no ensino de ciências**. 2.ed. São Paulo: Livraria da Física, 2022.

PINHEIRO, B. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Editora, 2023.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.) Epistemologias do Sul. **Revista Espaço Acadêmico**, São. Paulo, n. 119, 2011.

Santos, W. R. dos, & Galletti, R. C. A. F. (2023). História do Ensino de Ciências no Brasil: Do Período Colonial aos Dias Atuais. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, e39233, 1–36.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, J. P. Estudos sobre formação de professores de química numa disciplina experimental com abordagem cultural diaspórica. (Tese de Doutorado), Universidade Federal de Goiás, 2020.

SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.

SILVA, E. L., CAMARGO, M. J. R., & BENITE, A. M. C. (2022). Cerveja egípcia? Educação para as relações étnico-raciais (ERER) na formação docente em Química. **Química Nova**, v. 45, n. 2, p. 235–244, 2022.

SILVA, L. G.; SUDATI, J. H. A temática “alisamento capilar” como proposta didática para o ensino de conceitos bioquímicos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 14, n. 3, p. 103-122, 2021.

SILVA, J. P. **ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NUMA DISCIPLINA EXPERIMENTAL COM ABORDAGEM CULTURAL DIASPÓRICA**. 2020; Tese (Doutorado em Química) – Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.



SILVA, D. V. C. **A educação das relações Étnico-Raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e EUA.** 2009. 322 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

THIOLLENT, M. **O que é pesquisa-ação.** 2.ed.São Paulo:Cortez, 2011.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar.** Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

367

Sobre os autores

Ronaldo Augusto de Souza Santos

ronaldo.augs@gmail.com

Técnico em Química formada pelo Instituto Federal de Vila Velha, onde conduziu pesquisas sobre as características físico-químicas do óleo residual de fritura coletado na região. Atualmente, é graduando em Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo, campus São Mateus. Anteriormente, cursou Bacharelado no campus Goiabeiras da mesma universidade, participando do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento em Eletroquímica (LPDE), onde realizou estudos em eletroanalítica, incluindo a determinação da capacidade antioxidante de vinhos e o desenvolvimento de uma metodologia para quantificação de HMF em méis de abelhas.

Débora Pereira Araújo

debora.p.araujo@ufes.br

Bacharel em Química pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2008). Possui mestrado (2011) e doutorado (2015) em Ciências - Química, com ênfase em Química Orgânica, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Trabalhou como pesquisadora no Centro de Desenvolvimento, Inovação, Ciência e Tecnologia (CDICT) desenvolvendo novos produtos para diagnóstico in vitro. É Professora Adjunta no Departamento de Ciências Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus (CEUNES). Tem experiência em síntese orgânica, química medicinal e química biológica.

Carlos Luis Pereira

clpereira@uneb.br

Professor com licenciatura plena em Educação Física, Pedagogia e Ciências Biológicas cursadas no Centro Universitário de Minas Gerais e Matemática pela Faculdade Única de Ipatinga - MG. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, e doutorado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul- São Paulo. Pós-Doutorando no Programa de Pós- Graduação em Ensino na Educação Básica na Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência no exercício do magistério em nível de Educação Básica nas esfera pública e privada de ensino. Desde 2006 atual em nível de Educação Superior, com experiência em instituições privadas, pública federal e estadual. Atualmente exerce a função



docente na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Campus X nos colegiados de Educação Física e Licenciatura Intercultural da Educação Escolar Indígena (LICEEI). Tem pesquisas e interesse nas temáticas acerca do ensino-aprendizagem em Ciências e Matemática na Educação Básica nas perspectivas da Metodologias Ativas, Interdisciplinaridade Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, Currículo descolonial e Formação Inicial e Continuada de Professores de Ciências e Matemática nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Gilmene Bianco

gilmene.bianco@ufes.br



Informações aos autores



INFORMAÇÕES SOBRE A REVISTA

A KIRI-KERÊ – Pesquisa em Ensino é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) dedicada a área de Ensino com uma abordagem interdisciplinar. A Revista procura atingir um público formado por pesquisadores, alunos e professores em todos os níveis.

370

A KIRI-KERÊ adota a publicação contínua com 2 fascículos por ano.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

A KIRI-KERÊ é destinada à divulgação de trabalhos de pesquisa e estudos teóricos em Ensino e Educação de forma ampla, envolvendo questões de fundamentação e metodologia de pesquisa educacional com relevância para o ensino das diferentes áreas. A revista também publica resenhas de livros e resumos de dissertação e teses.

Os autores devem registrar-se no sistema eletrônico de submissão (Periódicos da UFES), fornecendo todas as informações solicitadas. Dentro da área do usuário, além de submeter o seu artigo, os autores poderão acompanhar o processo editorial desde a submissão até a eventual publicação. Os artigos devem ser submetidos em formato .doc ou .docx. Os artigos devem ser inéditos no Brasil e não estar sob avaliação em nenhuma outra publicação científica congênere.

Aceitam-se artigos, resenhas, resumos de teses e dissertações e relatos de experiência em ensino em português e inglês. Os autores devem indicar a seção mais apropriada para o seu trabalho. Além do título, resumo e palavras-chave, na língua de redação do artigo, os autores devem registrar no texto do artigo as versões desses itens em português ou inglês, conforme o caso. Ou seja, os títulos, resumos e palavras-chave devem ser bilíngues.

Qualquer referência aos autores deve ser retirada do texto, inclusive das propriedades do documento.

Os artigos deverão ter no mínimo 10 e no máximo 25 páginas digitadas, em fonte Arial, corpo 12, espaçamento de 1.5. Margens de 3 cm. As citações com mais de 3 linhas de devem ser destacadas do texto, compondo parágrafo com recuo à direita de 4 cm, em Arial, corpo 11.



As citações dos autores no texto, bem como as referências do final do artigo, devem seguir as normas da ABNT. Havendo dúvidas, os autores devem consultar artigos publicados nos fascículos mais recentes da revista, ou utilizar o *template* (modelo) disponível no sítio.

Caso a pesquisa tenha apoio financeiro de alguma instituição esta deverá ser mencionada.

A revista também aceita resenhas de obras clássicas ou recém editadas. As normas são as mesmas para os artigos, excetuando-se o tamanho que não pode ultrapassar 10 páginas.

Os resumos de teses e dissertações não podem ultrapassar 10 páginas.

Os relatos de experiência de no máximo 10 páginas devem envolver descrições de experiências em ensino.

Os autores aceitam, quando do envio de seus trabalhos, a cessão dos direitos editoriais dos mesmos.

As opiniões publicadas são de inteira responsabilidade dos autores dos textos

Todos os artigos submetidos estão sujeitos a uma verificação inicial e a um processo de avaliação por pares. As submissões que não estiverem de acordo com as normas da revista, ou que contiverem ilustrações e texto de difícil leitura ou reprodução, serão devolvidas aos autores para as devidas correções antes do processo de avaliação.

