



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS DE SÃO BERNARDO - CCSB
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS/SOCIOLOGIA - LCHS**

FABISNALDO PEREIRA DA SILVA

**HISTÓRIA AFRICANA E A LEI 11.645/2008: EXPERIÊNCIAS EM DUAS ESCOLAS
ESTADUAIS DE SÃO BERNARDO – MA**

SÃO BERNARDO – MA

2023

FABISNALDO PEREIRA DA SILVA

**HISTÓRIA AFRICANA E A LEI 11.645/2008: EXPERIÊNCIAS EM DUAS ESCOLAS
ESTADUAIS DE SÃO BERNARDO – MA**

Monografia apresentada ao Curso Interdisciplinar de Licenciatura em Ciências Humanas – Sociologia, da Universidade Federal do Maranhão – (UFMA), Centro de Ciências de São Bernardo (CCSB), como requisito para obtenção do título de Licenciado em Ciências Humana - Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira.

SÃO BERNARDO – MA

2023

FABISNALDO PEREIRA DA SILVA

**HISTÓRIA AFRICANA E A LEI 11.645/2008: EXPERIÊNCIAS EM DUAS ESCOLAS
ESTADUAIS DE SÃO BERNARDO – MA**

Monografia apresentada ao Curso Interdisciplinar de Licenciatura em Ciências Humanas – Sociologia, da Universidade Federal do Maranhão – (UFMA), Centro de Ciências de São Bernardo (CCSB), como requisito para obtenção do título de Licenciado em Ciências Humana - Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira.

TCC aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Avaliadora 1: Dra. Dayse Damasceno Araújo
Instituto Federal do Maranhão - IFMA

Avaliadora 2: Dra. Sylvana Kelly Marques da Silva
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Fabisnaldo Pereira da.

HISTÓRIA AFRICANA E A LEI 11.645/2008 : EXPERIÊNCIAS EM
DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO BERNARDO MA / Fabisnaldo
Pereira da Silva. - 2023.

86 p.

Orientador(a): Ana Caroline Amorim Oliveira.

Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Humanas -
Sociologia, Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo
- MA, 2023.

1. Currículo. 2. Educação. 3. Lei 11.645/2008. 4.
Povos negros. I. Oliveira, Ana Caroline Amorim. II.
Título.

Dedico este trabalho às minhas lutas até aqui e aos meus pais, que muito me apoiaram. É como um trabalhador de roça que me entendo no mundo, através do trabalho coletivo com a minha família. Meus pais são meus heróis, são exemplos de luta e persistência. É verdade que as dificuldades vieram, mas sempre fui incentivado a estudar, a sempre lutar com as ferramentas que a minha realidade me apresenta. Venho de um interior muito pobre, em que estudava pela manhã e ajudava meu pai na roça à tarde. Dedico este trabalho também aos meus irmãos, que estão comigo nas maiores lutas e dificuldades. Posso dizer, com propriedade, que somos verdadeiros filhos da roça. O “pão” de cada dia sempre foi adquirido através dos nossos trabalhos árduos e rústicos na roça. Sobre os bastidores das minhas lutas, as pessoas dificilmente irão saber, mas tudo, até aqui, valeu a pena. Que o futuro seja de glórias e realizações para mais conquistas a mim e a minha família, uma família composta unicamente por pessoas negras e lutadoras.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão, primeiramente, a Deus, a divindade a quem recorro nos momentos mais difíceis.

Tenho imensa gratidão à minha tia Maria Idalina. Acredito que, devido às condições de vulnerabilidade socioeconômica da minha família, talvez, eu não ingressasse no ensino superior. Foi tia Maria Idalina, com um grande esforço, quem me deu um celular de presente em 2018. Com esse celular, comecei a navegar pela primeira vez pelas plataformas online, fazendo-me assim, achar o caminho da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Sempre morei num interior que não se tinha acesso à internet. Por isso, serei sempre grato à minha tia, pois, não consigo imaginar como eu estaria hoje sem essa grande ajuda, que me permitiu encontrar o caminho de ingressar no ensino superior.

Serei sempre grato à oportunidade de cursar Ciências Humanas – Sociologia com uma turma maravilhosa, a turma de 2019. Tenho orgulho de ter feito amizade com todos os meus colegas. Por eles, sempre tive uma consideração muito grande, pois aprendemos muito juntos. Agradeço, portanto, a todos os amigos adquiridos ao longo desta caminhada.

Não poderia deixar de agradecer à professora Ana Caroline Amorim, pois foi com ela que tive os maiores aprendizados, principalmente, o de participar como bolsista no PIBID de 2020 à 2022. Foi ali que tive noção de que acordei para a vida acadêmica. Foi a bolsa Capes PIBID que forneceu suporte financeiro para que eu não desistisse do curso, visto que sou do interior de Chapadinha – MA, localizado a mais de 40km de distância da sede chapadinhense. Levarei as discussões e aprendizados, ao longo desse período, para a vida. Sou muito grato à professora Ana Caroline Amorim, ainda, pela sua sensibilidade e a pela forma com que ela entende o discente, pelas cobranças e incentivos, fazendo com que crescamos, cada vez mais, tanto na vida acadêmica quanto como seres humanos.

Agradeço à querida professora Sylvana Kelly Marques, pelo aprendizado, oportunidade de participar do seu grupo de pesquisa e pela confiança ao longo desse processo de pesquisa. O incentivo e os caminhos que a professora Sylvana me apresentou, levarei comigo como um grande presente na minha vida acadêmica.

Serei sempre agradecido aos professores e professoras do Curso de Ciências Humanas/Sociologia, professores/as das áreas de Sociologia, Antropologia, História, Geografia, Filosofia e Educação. Foram 4 anos e meio de muitos aprendizados. Meu muito obrigado.

Por último, agradeço às pessoas mais importantes da minha vida: a minha família. O apoio de meu pai, Francisco Oliveira; de minha mãe, Maria Francinalva Pereira e de meus irmãos Francivaldo Pereira; Flavisnaldo Pereira e Franksnaldo Pereira. Eles sempre foram importantes e estivemos todos juntos nesta empreitada.

“Ninguém nasce odiando, preconceituoso ou racista. Nenhuma pessoa é má no coração. Para odiar e serem preconceituosas, as pessoas são ensinadas, ensinadas através de sua formação. O mal não é inato do ser humano, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”
(Nelson Mandela).

RESUMO

A presença dos povos negros na América se deu inicialmente por via de uma diáspora forçada, fazendo com que milhares de africanos atravessassem o Oceano Atlântico com destino ao continente, sendo o Brasil um dos principais destinos impostos a eles. Por isso, através do tempo cronológico, os seres humanos entendem, através da história, atividades do passado que levam a questionar o presente. Pensando nisso, a antropologia se propõe a estudar o ser humano a partir de suas próprias práticas, relações interpessoais e o âmbito social, fazendo assim, surgirem ramos de estudos para pesquisar e entender essas relações sociais, que estudam os indivíduos e suas relações culturais com os outros. Uma grande parte da história da humanidade é das lutas dos povos negros por liberdades e direitos sociais, liberdades essas que, lá atrás, foram roubadas pelos povos europeus. Nesse sentido, a ausência de ênfase e compreensão da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do Brasil fez com que, através de reivindicações, em 2003, fosse criada a Lei nº 10.639, tornando obrigatória a valorização dos conteúdos relacionados aos povos negros nas instituições escolares, sendo essa Lei retificada em 2008 pela Lei nº 11.645, tornando obrigatório, também, o ensino e a valorização da história e cultura indígena nas escolas do país. Neste trabalho, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, de caráter descritivo, utilizando como fontes materiais acadêmicos como teses, dissertações, artigos e livros e uma pesquisa de campo com questionários impressos. A análise documental foi realizada, utilizando materiais que tratam da história e da cultura africana e afro-brasileira com a Lei 11.645 de 2008, procurando entender o papel da mesma perante a educação nacional. A busca virtual foi realizada em sites como a base de dados Scielo, Google Acadêmico e Capes e na Biblioteca de livros online ZLibrary. As discussões consideraram os estudos de autores que versam sobre a discursão de currículo educacional, o pensamento africano e a história dos povos negros no Brasil. Dentre eles, destacam-se: Albuquerque (2006); Almeida (2019); Bittencourt (2008); Bong (2014); Brasil (2008); Fanon (1968); Gonzalez (2019); Mbembe (2001); Moreira; Silva (2002). Mudimbe (2013); Silva (2011); Nascimento (2021). Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020) apontam que a maioria da população brasileira é composta pelos povos negros. Mas, segundo dados estatísticos colhidos até 2019, referentes ao sistema carcerário do Brasil, os povos negros foram a população mais encarcerada. Portanto, a luta pelo reconhecimento étnico e pela garantia dos direitos desses povos vem sendo uma constância no país, e umas das grandes conquistas dessa luta foi a obrigatoriedade de se ter, nos currículos escolares, os conteúdos referentes à história e cultura dos povos negros, valorizando as suas contribuições com as construção do Estado-nação brasileira.

Palavras-Chave: Povos negros. Educação. Currículo. Lei 11.645/2008.

ABSTRACT

The presence of black people in America initially occurred through a forced diaspora, causing thousands of Africans to cross the Atlantic Ocean to the continent, with Brazil being one of the main destinations imposed on them. Therefore, through chronological time, human beings understand, through history, activities from the past that lead us to question the present. With this in mind, anthropology proposes to study human beings from their own practices, interpersonal relationships and the social sphere, thus creating branches of studies to research and understand these social relationships, which study individuals and their cultural relationships with the others. A large part of the history of humanity is the struggles of black people for freedoms and social rights, freedoms that, back in the day, were stolen by European peoples. In this sense, the lack of emphasis and understanding of African and Afro-Brazilian history and culture in Brazilian schools meant that, through demands, in 2003, Law No. 10,639 was created, making it mandatory to value content related to black people. In school institutions, this Law being amended in 2008 by Law No. 11,645, also making the teaching and appreciation of indigenous history and culture mandatory in the country's schools. In this work, bibliographical and documentary research was carried out, of a descriptive nature, using academic materials such as theses, dissertations, articles and books as sources and field research with printed questionnaires. Documentary analysis was carried out, using materials that deal with African and Afro-Brazilian history and culture with Law 11,645 of 2008, seeking to understand its role in national education. The virtual search was carried out on websites such as the Scielo, Google Scholar and Capes databases and the ZLibrary online book library. The discussions considered the studies of authors who deal with the discussion of educational curriculum, African thought and the history of black people in Brazil. Among them, the following stand out: Albuquerque (2006); Almeida (2019); Bittencourt (2008); Bong (2014); Brasil (2008); Fanon (1968); Gonzalez (2019); Mbembe (2001); Moreira; Silva (2002). Mudimbe (2013); Silva (2011); Nascimento (2021). Data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (2020) indicate that the majority of the Brazilian population is made up of black people. However, according to statistical data collected until 2019, referring to Brazil's prison system, black people were the most incarcerated population. Therefore, the struggle for ethnic recognition and the guarantee of the rights of these peoples has been ongoing in the country, and one of the great achievements of this struggle was the obligation to have, in school curricula, content relating to the history and culture of black peoples, valuing their contributions to the construction of the Brazilian nation-state.

Keywords: Black people. Education. Curriculum. Law 11.645/2008.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Capa do livro didático de História do 3º ano do Ensino Médio, coletada para análise.....	61
Imagem 2 – Sumário do livro didático de história do 3º ano do Ensino Médio.....	61
Imagem 3 – Página do livro didático de história, que menciona a África e consequências. do Imperialismo.....	62
Imagem 4 – Página do Livro didático de história, que menciona sobre a escravidão africana.....	63
Imagem 5 – Página do livro didático de história, que menciona sobre o imperialismo europeu na África.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quanto tempo você estuda na escola A ? As respostas dos alunos foram organizadas no gráfico por cores, sendo que, a maioria dos alunos, representada pela cor vermelha, respondeu que estuda há 3 anos seguidos na escola.....	67
Gráfico 2 – Quanto tempo você estuda na escola B ? As respostas dos alunos organizadas por cores, sendo que, a maioria dos alunos, representada pela cor azul, respondeu que estudam há 3 anos seguidos na escola.....	67
Gráfico 3 – Média de idade de alunos estudando na escola A	68
Gráfico 4 – Média de idade de alunos estudando na escola B	68
Gráfico 5 – Como os alunos se autoidentificaram a escola A . A maioria dos alunos se identificaram como pardos/as.....	68
Gráfico 6 – Como os alunos se autoidentificaram a escola B . Os alunos/as se identificaram, em sua maioria, como pardos/as.....	69
Gráfico 7 – Quantidade de alunos da escola A , que se interessam em ingressar em cursos superiores.....	69
Gráfico 8 – Quantidade de alunos da escola B , que se interessam em ingressar em cursos superiores.....	70
Gráfico 9 – Conhecimento dos alunos da escola A sobre os povos negros.....	70
Gráfico 10 – Conhecimento dos alunos da escola B sobre os povos negros.....	70
Gráfico 11 – Conhecimento (já ouviu falar) sobre a Lei nº 11.645 de 2008, alunos da escola A , responderam em sua maioria que não ouviram falar sobre a Lei.....	71
Gráfico 12 – Conhecimento (já ouviu falar) sobre a Lei nº 11.645 de 2008, alunos da escola B , responderam em sua maioria que não ouviram falar sobre a Lei.....	71
Gráfico 13 – Quantidade de alunos que estudaram os conteúdos dos povos negros em sala de aula na escola A	71
Gráfico 14 – Quantidade de alunos que estudaram os conteúdos dos povos negros em sala de aula na escola B	72
Gráfico 15 – Resultados do questionamento, feito aos alunos da escola A , sobre se os conteúdos sobre os povos negros são trabalhados de forma interdisciplinar.....	72
Gráfico 16 – Resultados do questionamento, feito aos alunos da escola B , sobre se os conteúdos sobre os povos negros são trabalhados de forma interdisciplinar.....	72

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei Diretrizes Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. CONCEITOS FUNDAMENTAIS SOBRE CURRÍCULO EDUCACIONAL	24
2.1. A relação do currículo com a cultura, poder e sua inculcação de valores	31
2.2. A Lei 11.645 de 2008 e suas implicações sobre o currículo	33
3. HISTÓRIA, CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: DESAFIOS E INFLUÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	37
3.1 A diáspora africana para o Brasil	43
3.2 Os europeus construíram uma identidade desfocada do africano	47
3.3 Educação antirracista e decolonialidade	53
4. A SUB-REPRESENTAÇÃO AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS TRABALHADOS EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO BERNARDO – MA ..	57
4.1 Análise do livro didático: desvalorização e valorização da identidade negra	60
4.2 O conhecimento dos discentes nos terceiros anos sobre os povos negros e a Lei 11.645/2008 em duas escolas estaduais de São Bernardo – MA	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS	78
ANEXOS - Documentos utilizados na realização da pesquisa de campo.	83

1. INTRODUÇÃO

A historiografia propõe apresentar os acontecimentos históricos do passado e do presente através da escrita, acontecimentos esses que podem variar, pois, ao pegar referências históricas, como as conquistas de direitos sociais: a conquista do voto feminino, a Constituição Federal de 1988 (CF-88), a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), a criação da Lei Maria da Penha, o direito à educação, entre outros, percebe-se que a história, dentro do território brasileiro, já é bastante ampla.

É importante frisar que todos os processos de conquistas sociais passaram por momentos de lutas e sofrimentos. Não é diferente com a educação, que é um dos importantes pilares do Estado-Nação Brasileiro¹, porém, não foi nada fácil o acesso à educação para todos no país. Foi preciso uma grande luta por direitos educacionais, sendo uma das primeiras conquistas a ser garantidas e provindas da Constituição Federal de 1988, o Art.205, o qual garante que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando o desenvolvimento de cada pessoa, principalmente, o seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação de trabalho.

O currículo educacional é a referência para a existência da prática pedagógica, organizando o envolvimento de vários conteúdos que serão apresentados e estudados pelos vários discentes nas diversas instituições. Ele é um ponto de referência para as gestões escolares na organização e distribuição do conhecimento, que serão trabalhados em salas de aula. O currículo é um local privilegiado, nele se encontram o saber e o poder, a representação, o domínio e os discursos. É no currículo educacional que se coloca relações de poder e faz com que isso sirva de influências para a formação de subjetividades no meio social. Desse modo, currículo, poder e identidades sociais estão implicadas (Silva, 2011).

É relevante destacar que, mesmo com a Constituição Federal de 1988, garantido o direito à educação a todos, ainda se tinha um grande problema, a desigualdade étnico-racial na educação para os povos negros e indígenas, uma vez que, o currículo educacional oficial não

¹ É denominado por Estado Nação cada povo que partilha de uma etnia e uma história comum, que busca se constituir em nação, controlar um território e construir seu próprio Estado, dessa forma, constituindo-se em estado-nação. Neste quadro, o estado-nação é a sociedade política soberana, e o Estado é a instituição maior de uma sociedade em sentido amplo. O estado-nação é um tipo de sociedade político-territorial soberana, formada por uma nação, um Estado e um território. (Pereira, 2017). Outra definição é a escrita por Guibernau (1997) quando ele usa e entende por estado, a definição colocada por Weber, sendo o estado uma comunidade humana que exige o monopólio do uso legítimo da força física dentro de algum território, mesmo alguns estados não tendo realizado o monopólio do uso legítimo da força física com sucesso ainda. Já por nação, Guibernau (1997), coloca que, a nação é um grupo humano que pensa e pretende construir uma comunidade e dividir uma cultura comum entre si, ligado a um território claramente demarcado e localizado. “Desse modo, a “nação” inclui cinco dimensões: psicológica (consciência de formar um grupo), cultural, territorial, política e histórica). (Guibernau, 1997, p. 56).

favorecia uma educação igualitária para esses povos. Diante desta realidade, surgiram os enfrentamentos, em grande medida impulsionados pelos movimentos sociais, lutando por direitos igualitários no Brasil, e um dos grandes movimentos que emergiu foi o Movimento Negro ou “Movimentos Negros”, que sendo um dos grandes símbolos de enfrentamentos por direitos igualitários, é importante ser exaltado.

Foi por intermédio de tais movimentos, cobranças e manifestações de lutas, que em 2003, homologaram a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDB -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”, obrigando o currículo nacional brasileiro a incluir a história e cultura afro-brasileira no ensino educacional, tanto no ambiente de ensino privado quanto no ensino público. Historicamente, foram lutas como essas que fizeram com que se pensasse em uma educação democrática, organizada para todos, valorizando todos. Em 2008, o Brasil deu um outro grande passo para um sistema educacional mais igualitário, foi homologada a Lei 11.645/2008, que veio para complementar a Lei anterior, 10.639/2003. A Lei 11.645/2008 obriga a inclusão não somente da história e da cultura afro-brasileira no currículo nacional, como também torna obrigatório a inclusão da história e cultura indígena no currículo oficial nacional brasileiro.

O currículo prescrito é predefinido em nível nacional quanto em nível local nas escolas como também nos planos de ensino e planos de aula feitos pelos professores. Esse é um tipo de currículo registrado em documento, é o caso da BNCC (Araújo, 2018). Segundo as análises de Silva (2011, p. 21) sobre os estudos do currículo², “As professoras e os professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como “currículo” pudesse designar aquela parte de suas atividades” [...].

Nesse sentido, é importante enfatizar que a questão étnico-racial e a cultura africana e afro-brasileira dentro da educação é algo recente no Brasil, porém, resulta de conflitos e pressões históricas. Por isso, a educação escolar é um tesouro que se apresenta como o principal mecanismo e triunfo indispensável para o ser humano e, através do uso do ofício de historiador e sociólogo, o ser humano pode voltar ao passado e questionar o presente e, ir em direção aos ideais de paz, liberdade e justiça social.

² Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. (Silva, 2011, p. 15).

Ao abordar sobre educação, cabe destacar que, dentro do processo histórico brasileiro, o acesso ao conhecimento como direito populacional teve um grande entrave até ser conquistado, pois passou por momentos de embates e questionamentos para ser reconhecido pela Constituição Federal de 1988. Contudo, se, anteriormente, o Estado não tinha a obrigação de garantir educação a todos os brasileiros, com a Constituição Federal de 1988, ele passou a ter obrigação enquanto órgão maior a garantir esses direitos à sociedade. Porém, com o passar dos anos, não foram superados os problemas dentro do sistema educacional no Brasil, principalmente, quando se trata sobre distribuição e corte de verbas para a educação. Para Mészáros (2008, p. 20), “No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos”.³

É importante enfatizar que a educação é o meio e a alavanca que pode levar à mudança e, assim, não pode se tornar um instrumento do capitalismo, pois, ela está intrinsecamente ligada às práticas sociais. É a educação que proporciona qualquer tipo de conhecimento. Para isso, foram criados Leis, parâmetros e documentos que favorecem o planejamento e o direito à prática educacional no Brasil.

Dessa forma, com o surgimento dos parâmetros educacionais, que foram modificados com os anos, leis foram aprovadas e novas normas curriculares foram surgindo a propósito de somar e proporcionar um aprendizado de qualidade para a sociedade. Mas, percebe-se que, justamente, nos planejamentos escolares, os currículos se apresentam e dão suporte para organização e distribuição dos conteúdos para sociedade escolar, distribuindo-os e separando conhecimentos necessários e os que não são necessários para tal comunidade. Desse modo, surge uma pergunta: Como saber qual conhecimento é necessário e o que não é necessário? Essa é uma questão que poderia e deveria ser sempre apontada nas instituições educativas no Brasil.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁴ é um documento que rege a sequência de conteúdos trabalhados nas instituições dentro do território nacional, mas é

³ Na apresentação do livro, “A educação para além do capital”, (2008), um ensaio escrito por István Mészáros, para conferência do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre em 28 de julho de 2004, o professor emérito da Universidade de Sussex, coloca que a educação não é um negócio, é criação. Que educação não se deve qualificar para o mercado, mas para a vida.

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). (Brasil, 2018, p. 07).

um documento que já passou por reformulações e alterações, principalmente, com o novo Ensino Médio sendo posto em prática. Com o Novo Ensino Médio, os livros didáticos são distribuídos para as escolas em forma de volumes únicos e organizados por áreas, ou seja, livros didáticos com conteúdos divididos de modo geral pela área das Ciências Humanas, por exemplo, com Geografia, História, Filosofia e Sociologia, juntos em um mesmo livro didático, fazendo com que haja uma grande quantidade de tópicos, mas, sem um acompanhamento de conteúdos explicativos que favoreça a leitura individual dos alunos, visto que o Brasil é um país com um grande território, em que há várias realidades sociais e, como consequência, os conteúdos nos livros didáticos são apresentados de forma muito limitada para os alunos. Não se tem uma explicação clara sobre determinado assunto, inclusive, sobre os povos negros e as relações étnico raciais no Brasil. Isso é um grande problema para os alunos, principalmente, alunos da rede pública sem um capital cultural privilegiado.

Os livros didáticos destinados ao Novo Ensino Médio não favorecem as múltiplas realidades presentes no Brasil, nem todo aluno tem acesso a conhecimentos prévios, quase sempre seu estranhamento ao aprendizado provém do livro didático, distribuído pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. Por isso, se esse livro não é um livro com requisitos que inclua a diversidade de alunos, vai fazer com que pessoas fiquem desfavorecidas, pois as condições de acesso ao conhecimento não serão as mesmas ou igualitárias para todos.

Para Bourdieu (2007, p. 42), “a influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança”. Sendo assim, a influência cultural da família interfere diretamente no êxito da criança dentro da instituição escolar, mas não somente nesta área, como também em diversos espaços que esteja inserida, gerando uma parcela de vantagens e desvantagens perceptíveis aos sujeitos de classes populares e/ou privilegiadas. E para Bourdieu e Passeron (1992, p.19), “Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força”. Toda ação pedagógica é uma violência simbólica, principalmente, quando se tem uma imposição de um arbitrário cultural para abranger um público multicultural, pois, o que se predomina é uma cultura ideológica dominante impondo as suas maneiras de pensar, com isso, a escola acaba por reproduzir a cultura dominante (Bourdieu; Passeron, 1992).

Para tanto, com pressão dos movimentos sociais, com os questionamentos realizados sobre a cultura escolar, como já citado, em 2003, ocorreu um importante acontecimento para o sistema de ensino e favoreceu, de certa forma, uma educação mais democrática no Brasil,

pois, foi homologada a lei 10.639/2003, que favoreceu diretamente o reconhecimento da história e cultura afro-brasileira dentro do sistema educacional, passando a ser obrigatório o ensino sobre os povos negros e suas lutas e vitórias ao longo da história. Sendo que, essas conquistas que incluem uma formação inclusiva continuaram ocorrendo, em 2008, aconteceu outra grande conquista, a homologação de outra lei, a Lei nº 11.645, fazendo com que a partir daí passasse a ser inserida de forma obrigatória não somente a história e cultura afro-brasileira, mas também, a história e cultura dos povos indígenas no currículo oficial de educação. Por isso, ao mencionar sobre educação, é fundamental destacar a importância dessas leis, que alteraram a LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de uma forma positiva. Essas conquistas vão fazer com que se dê um passo para uma educação antirracista, pois, os alunos terão a oportunidade de aprender a respeitar o próximo e a conviver com as diferenças sem um etnocentrismo, aprendendo nas escolas desde cedo que a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena foram e são importantes para a sociedade.

Como essa é uma escrita focada na inserção do povo africano e afro-brasileiro na educação básica, tornou-se necessário fazer uma breve apresentação sobre o contexto da diáspora forçada envolvendo os povos negros.

A partir de uma perspectiva histórica, os povos africanos foram escravizados, tirados da sua terra mãe e houve uma tentativa de apagamento cultural, podendo ser resumido como uma catástrofe metafísica e ontológica, pois, houve imposição de religião, costumes, línguas e além de apagamentos culturais, inúmeras mortes e até mesmo a tentativa de apagamento da história africana. Os colonos brancos abusaram e venderam esse povo como mercadorias, principalmente para as Américas, usando como via de navegação o Oceano Atlântico.

Em 1500, Portugal passava por um momento de crise financeira, mesmo já tendo acumulado grandes quantidades de especiarias oriundas da África, porém, veio a crise portuguesa e, partindo disso, viu-se os negros como “suas” novas “mercadorias”. Assim, começaram as diásporas africanas forçadas, nas quais, os portugueses transportavam esses povos à força pelo Oceano Atlântico, fazendo desta uma grande rota comercial com navios negreiros lotados. Mais tarde, o Oceano Atlântico vai ficar conhecido como Atlântico Negro, pois foram as águas do mar que “viram” inúmeras embarcações lotadas de africanos, que tinham como destino as Américas, incluindo o Brasil e, nesse desembarque em terras brasileiras, grande parte do povo africano era destinado ao Maranhão.

Uma grande parcela da história da humanidade parte da luta dos povos negros por liberdade, liberdades essas que foram furtadas pelos povos europeus. Nesse sentido, no decorrer do texto, será apresentado que os quilombos foram, e são, grandes símbolos das

primeiras lutas dos povos negros por liberdade e direitos sociais. Um dos primeiros quilombos conhecidos foi o Quilombo dos Palmares, um dos primeiros da era colonial no Brasil a mostrar força, refugiando e acolhendo os negros naquele período de sofrimento causado pelos brancos europeus. Palmares é um grande símbolo dessa luta, é um herói nacional brasileiro e, foi um dos primeiros negros africanos a fugir dos engenhos das capitanias de Pernambuco e da Bahia.

Nesse norte, pesquisar sobre os quilombos no Brasil é um exercício que busca e demonstra histórias, revela lutas, é necessário que se tenha sempre a apresentação dos povos negros aos alunos do ensino básico, desde a Educação Básica, pois só assim estará fazendo jus à Lei 11.645, de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino fundamental e médio.

Sobre os estudos dos quilombos, uma grande contribuidora para o Movimento Negro no Brasil se torna importantíssima para tais discussões sobre os povos negros, trata-se de Beatriz Nascimento, negra, nordestina, migrante, professora, historiadora, poeta, ativista, que acabou contribuindo com importantíssimos escritos sobre o quilombo e o quanto a luta da população negra é importante, visto que, em pleno século XXI, ainda existe uma desvalorização muito grande em relação a pessoas com cor de pele preta. Ao fazermos uma investigação detalhada dos dados estatísticos sobre o sistema carcerário brasileiro até 2019, percebe-se que, dentro da realidade do país, os negros foram a população mais encarcerada em todos estes anos, ou seja, é perceptível que o criminoso no Brasil é estereotipado pela cor, e a maioria é da periferia⁵.

Desse modo, pensando em mudar essa realidade e discutir em prol de um sistema educacional inclusivo, que faça a sociedade refletir sobre esses dados, é importante que se fale de Beatriz Nascimento. Num livro organizado pelo professor Alex Ratts (2006), foi destacada tanto a valorosa trajetória de vida quanto a grande contribuição que Beatriz Nascimento deixou para ao povo brasileiro, principalmente, de forma simbólica, ao povo negro. O livro traz uma abordagem sobre o quilombo, destacando que o Brasil é composto por vários quilombos, que devem ser valorizados.

Beatriz Nascimento é uma das pesquisadoras negras que mais se dedicou ao tema e por mais tempo, abrindo vários aspectos (toponímia, memória, relação África -

⁵ Segundo uma matéria jornalística em 19/10/2020, publicada por Cíntia Acayaba e Thiago Reis, no g1-Globo. “Em 15 anos, a proporção de negros no sistema carcerário cresceu 14%, enquanto a de brancos diminuiu 19%. Hoje, de cada três presos, dois são negros. É o que revela o 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, divulgado neste domingo (18) pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Dos 657,8 mil presos em que há a informação da cor/raça disponível, 438,7 mil são negros (ou 66,7%). Os dados são referentes a 2019”. Disponível em: < Proporção de negros nas prisões cresce 14% em 15 anos, enquanto a de brancos cai 19%, mostra Anuário de Segurança Pública | São Paulo | G1 (globo.com)> Acesso em: 20/04/2023.

Brasil, territorialidade e espaço) e exercitando a confecção de diversos “produtos” de seu trabalho (entrevistas, artigos, poemas, filme). Por quase vinte anos, entre 1976 e 1994, ela esteve às voltas com essa temática. [...] Se o quilombo assumia um significado amplo de resistência negra em diversos espaços (não somente físicos), havia referências de sentido estrito do termo, distanciadas no tempo, que marcavam ativistas dos movimentos negros: o quilombo dos Palmares e o Sítio da Serra da Barriga, onde se realizavam memoriais da luta negra, e as “comunidades negras rurais” em processo de identificação para as quais se percebia a necessidade de estudos adequados. (Ratts, 2006, p. 53-54).

Desse modo, diante de uma trajetória de extermínio, exploração e inferiorização imposta aos povos africanos e indígenas, decidimos compreender como hoje os negros vem sendo abordados dentro do ambiente escolar. Para tal, analisamos como as histórias africanas e afro-brasileiras estão sendo abordadas dentro das salas de aulas, especificamente, em duas escolas estaduais de São Bernardo – MA. Para isso, fez-se importante perceber a partir de questionamentos, o andamento educacional bernardense, além de se apoiar com referenciais teóricos e a Lei 11.645/2008. No decorrer desta escrita, foi importante os seguintes questionamentos: o que é currículo educacional e, como isso se dá em relação aos povos negros junto a Lei 11.645/2008? Como estão os conhecimentos dos discentes sobre esta Lei em duas escolas estaduais de São Bernardo – MA?

São Bernardo do Maranhão é um município sede em que se localiza o Centro de Ciências de São Bernardo, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Tal instituição oferta cursos que proporcionam, a muitos discentes, estágios nas escolas municipais e estaduais do município. Ao averiguar a aplicação da Lei 11.645 de 2008 em duas escolas estaduais de São Bernardo - MA, objetivou-se analisar e compreender como elas estão lidando com essas obrigatoriedades a respeito da referida lei.

Este estudo sobre currículo educacional, história africana e cultura afro-brasileira parte das experiências e influências obtidas na minha participação como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, de São Bernardo, no período de 2020-2022, no qual, a temática do subprojeto foi “As ciências humanas e a diversidade étnica-cultural: educação e interdisciplinaridade”, trabalhando o conteúdo provindo da Lei 11.645/2008.

É relevante e importante salientar que foi preciso a criação de leis para que se ensinasse a respeito dos povos negros como também sobre os povos indígenas nas escolas nacionais brasileiras. É lamentável necessitar de uma “pressão” para que a história seja ensinada de forma justa. Essa é uma inquietação que surgiu nas discussões ao participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Destaca-se que são necessárias sempre pesquisas sobre o cumprimento de

políticas públicas, que, principalmente, favoreçam aquela parcela da sociedade brasileira, injustamente, menosprezada.

Partindo dessas premissas, anteriormente colocadas, a pesquisa considerou o seguinte **objetivo geral**: Analisar algumas epistemologias sobre o reconhecimento das contribuições dos africanos e afro-brasileiros na formação do Brasil, que segundo a Lei nº 10.639/2003, retificada pela Lei nº 11.645/2008, a história dos povos negros deve ser inserida de forma obrigatória no currículo nacional brasileiro. A partir desse objetivo, foram elaborados quatro **objetivos específicos**: compreender o conceito de currículo educacional; Relacionar o currículo nacional com a prática educacional sobre a cultura Afro-brasileira; Identificar as práticas educacionais sobre os povos negros em duas escolas estaduais de São Bernardo Maranhão; Examinar a presença dos povos negros nos livros didáticos de História trabalhados nos terceiros ano do Ensino Médio em duas escolas estaduais de São Bernardo Maranhão.

Dessa forma, desenvolveu-se um estudo no âmbito epistemológico, no qual, foi importante coletar materiais, livros, artigos e revistas que estavam mencionando sobre currículo e os povos negros, a cultura africana e afro-brasileira. No âmbito metodológico, o estudo partiu de um estudo de caso, uma pesquisa descritiva, na qual, foi usado uma abordagem qualitativa e quantitativa, pois, o objetivo desta monografia é descrever alguns dos principais conceitos de Currículo, fazendo uma relação com os povos africanos, afro-brasileiros e seus conteúdos trabalhados dentro de salas de aulas. Foi realizada uma pesquisa em duas escolas do Ensino Médio em São Bernardo Maranhão, com auxílios de questionários e isso foi importante para que houvesse coletas de dados e, esses dados foram transformados em gráficos e anexados junto a referida escrita. Por isso, segundo Beaud e Weber (2007), um bom objeto de pesquisa apresenta resultados a várias perguntas teóricas, e faz com que o pesquisador perceba correspondências não percebidas. E que mesmo se o assunto for muito amplo, uma pesquisa estatística deve resolver, e, o pesquisador deve ter em seus planejamentos e na sua mente uma série de questões.

Quanto aos procedimentos, neste estudo, foram usados o procedimento bibliográfico, análises documentais, procedimento de campo e etnográfico, pois, segundo Ataídes, Oliveira e Silva (2021), a Etnografia propõe a observação e análise de grupos de pessoas, com o objetivo de tornar evidentes os significados das ações cotidianas dos sujeitos. Sobre o procedimento bibliográfico, o mais usado para chegar nessa escrita, que possibilitou adentrar tanto no conceito de currículo oficial quanto no de currículo oculto, como também sobre a implementação da cultura africana e afro-brasileira no currículo nacional ou oficial brasileiro.

A pesquisa se pautou nas discussões elaboradas por diversos autores que versam sobre o que está sendo chamado de currículo educacional, como também autores que trabalhem de forma clara sobre os povos negros no mundo e no Brasil. Para isso, coube apresentar alguns teóricos que trabalham com o conceito de currículo educacional, o afro-brasileiro, o africano e o pensamento decolonial. Em termos teóricos, e dentre eles destacam-se: Araújo (2018); Brasil (2008); Brasil (2018); Bittioli e Toniosso (2013); Bourdieu (2007); Diop e Dieng (2014); Felipe e Teruya (2014); Moreira e Silva (2002); Mudimbe (2013); Pereira (2014); Quijano (2005). Reis e Andrade (2018); Silva (2011).

Esta monografia foi estruturada com base nos seguintes pontos: primeiro, a introdução, em que se apresenta a escrita de forma geral. Segundo os “Conceitos Fundamentais sobre Currículo Educacional”, trazendo um panorama sobre o que é currículo escolar. Terceiro, a “História e cultura africana e afro-brasileira: desafios e influências para uma educação antirracista”. Quarto, uma análise sobre “A sub-representação afro-brasileira nos livros didáticos trabalhados nos terceiros anos em duas escolas estaduais de São Bernardo – MA”, além de uma pesquisa qualitativa-quantitativa nas turmas de 3º ano do ensino médio em duas escolas de São Bernardo – MA. Por último, vêm as considerações finais desta escrita, apresentando os apontamentos sobre currículo e sua relação com a implementação da história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições escolares nacionais brasileiras.

2. CONCEITOS FUNDAMENTAIS SOBRE CURRÍCULO EDUCACIONAL

O objetivo da sessão é apresentar o currículo educacional como um fator crucial na inculcação dos conteúdos ditos necessários a serem ensinados dentro das escolas. Desse modo, entendemos o currículo como uma questão de disputa de saber, poder e identidade para com o âmbito escolar.

O currículo educacional, na sua gênese e expansão, proporcionou o surgimento de várias discussões sobre a sua função e influências dentro dos sistemas educacionais mundiais. Ao analisar o currículo educacional oficial no Brasil, percebe-se uma grande influência deste no sistema educacional sobre as disciplinas e conteúdos ofertados nas redes de ensino. Para isso, uma discussão acerca dos dilemas atuais ao redor do que constitui os currículos escolares é fundamental, é compreender a relevância do currículo educacional oficial como um instrumento fundamental dentro do processo de construção de uma escola pública, que esbanje qualidade. O currículo é, também, presente nos livros didáticos, em recursos pedagógicos de forma geral, na maneira como são elaboradas as provas, além de estar presente nos guias e parâmetros curriculares nacionais.

A problemática curricular se torna ampla, porque ao analisar as profundas transformações ocorridas na sociedade contemporânea, envolvendo o capitalismo e avanços tecnológicos, percebe-se que isso interfere diretamente na educação brasileira, o capitalismo continua sendo o principal protagonista nas tomadas de decisões dentro da sociedade brasileira. No Brasil, é comum haver mudanças para o contexto escolar, que não fica imune aos acontecimentos dentro do cenário nacional brasileiro. As mudanças ocasionadas por diferentes governos, principalmente, o Governo Federal e local, fazem com que haja grandes mudanças dentro das organizações educacionais, mudanças essas, como por exemplo, o Novo Ensino Médio, que ocasiona grandes e pequenos impactos no dia a dia das escolas, principalmente, nos seus currículos e práticas docentes, impactando nos próprios alunos. O interesse capitalista de empresas está sempre por trás dessas mudanças no ensino, a indústria do livro didático é um grande exemplo.

As dificuldades em torno do currículo oficial sempre estiveram presentes nas instituições escolares, no fazer educacional. Por isso mesmo, cabe questionar constantemente as práticas curriculares, porque com o surgimento das teorias do currículo, com vários escritos sobre ele, começando com o surgimento das teorias tradicionais, no início do século XX, e posteriormente, com as teorias críticas e pós-críticas. Essas teorias, sobretudo, a última (teoria pós-crítica), possibilita esse olhar mais desconfiado para as tamanhas influências que o

Currículo Oficial Nacional pode proporcionar numa determinada sociedade, atrelando até mesmo um currículo, favorecendo os interesses de capitalistas na fabricação de livros didáticos, as indústrias desses livros são as mais interessadas.

De acordo com Silva e Costa (2019), é compreendido o currículo a partir de três teorias: a tradicional, a crítica e a pós-crítica. A primeira, teoria tradicional, que surge em 1918 nos Estados Unidos com a obra *The Curriculum* de Bobitt, orientado através dos princípios da teoria da administração científica, fazia uma valorização da formação tecnicista para atender aos interesses do mercado. Com essa perspectiva, o currículo se modula aos conteúdos para serem memorizados e reproduzidos pelos discentes de forma mecânica e o professor repassa o conhecimento da classe dominante aos alunos. A segunda é a teoria curricular crítica, surgida nos anos de 1960, com destaque para os autores da escola de Frankfurt, como Horkheimer e Adorno e, entre outros, como os da Nova Sociologia da Educação, Pierre Bourdieu e Althusser, esses questionaram a teoria tradicional, apontando que, essa caracterização de currículo educacional é um instrumento vinculado a interesses da classe dominante, e que acaba por excluir as classes pobres da sociedade. Nas teorias críticas do currículo, ele (currículo) não é neutro, pois, a sua função é possibilitar que os alunos tenham postura crítica e possam analisar os significados da estrutura social. A terceira teoria é a teoria pós-crítica, que surge nos anos de 1970 e 1980 com a influência da fenomenologia, pós-estruturalismo e ideias multiculturais. Essa teoria critica a teoria tradicional que vai para além de questões somente de classe social e defende que é importante compreender as questões étnicas, de gênero, a diversidade cultural e social entre outros(as). A teoria pós-crítica propõe questionar o currículo educacional, que coloca como oculta a cultura e os valores de determinados grupos étnicos e raciais dentro do desenvolvimento histórico, essa teoria vai em defesa de um currículo que dê valor a cultura de todos os grupos sem hierarquização (Silva, 2011).

[...] é possível dizer que a concepção pós-crítica contribuiu para a aprovação da Lei Nº 10. 639/03, fruto de reivindicações de movimentos sociais. Com esta lei, o currículo, ao menos em tese, incorporou a diversidade étnica e cultural, podendo ser assumido como mecanismo para promover o respeito à cultura negra, desde a educação infantil, embora a lei não incorporasse tal nível. (Silva; Costa, 2019, p. 193).

Segundo Silva (2011), nas teorias sobre o currículo, o que deveria ser levado em conta é a existência de desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia e que as diferenças estão sendo produzidas e reproduzidas através de relações de poder, em que o multiculturalismo é um importante instrumento de luta política, ou seja, não tem como

existir nenhum critério que determine uma cultura que possa ser julgada superior a outra cultura ou uma pessoa ser superior a outra. Currículo é uma questão de disputa de “saber, poder e identidade”. Ele acaba sendo, e é um meio imprescindível para refletir acerca do presente e do futuro da educação brasileira. As desigualdades sociais perpassam por uma violência simbólica, violência essa que muitas vezes acontece sutilmente na escola sem que os representantes das instituições percebam.

Por isso, ao trabalhar com os escritos de Tomaz Tadeu da Silva (2011), adentramos num dos principais teóricos críticos ao currículo, Michael W. Apple (2002), que discute profundamente o conceito de currículo e suas influências ideológicas no contexto escolar. Para Silva (2011) existem vários tipos de currículos e, dentro do ambiente escolar, isso aparece diretamente e indiretamente. Cabe destacar dois tipos de currículo: o currículo nacional e o currículo oculto.

O autor irá se debruçar sobre os conceitos de currículo nacional e currículo oculto, fazendo assim um grande levantamento de teorias diversas, sendo o currículo educacional uma seleção de múltiplos conhecimentos, em que, acaba-se separando o que é conhecimento relevante e irrelevante, claramente, esses conhecimentos ditos relevantes que vão atuar na construção cultural, social e política de vários alunos no meio educacional.

As práticas sociais são ligadas à relação de poder de uma organização, que repassa conhecimento aos alunos. O currículo é uma relação de poder que está no meio escolar, tendo-se como exemplo, o material didático, que é uma das principais ferramentas didáticas propagadora de visões particulares.

Segundo Araújo (2018), o estudo sobre o conceito de currículo é bastante importante, sobretudo, os estudos em relação ao currículo Oculto, que, nas décadas de 1960 a 1980, foram bastantes intensos, principalmente, quando os teóricos das teorias críticas do currículo demonstraram que se ensinava na escola muito mais do que conscientemente se revelava ao público. Sendo que, para Araújo (2018, p. 30), “O currículo prescrito está predefinido tanto em nível nacional nos documentos oficiais como leis, normas e diretrizes nacionais, livros didáticos, propostas curriculares, como em nível local nas escolas como os planos de ensino e planos de aula feitos pelos professores.” O currículo oculto, nesse sentido, aparece dentro da sala de aula:

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. [...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas

determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O Currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Moreira; Silva, 2002, p. 07).

Dessa forma, o currículo é um local de construção e de política cultural, os materiais existentes, como os materiais didáticos dentro das salas de aula, funcionam como matéria prima de criação e recriação. Para Moreira e Silva (2002, p. 30), “o currículo está no centro de relações de poder: O currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder”. Segundo Apple (2002), a influência da escola nos planos ideológicos, cultural e econômico é bastante complexa, não podendo ser compreendida através de fórmulas simples. Há sim ligações muito fortes entre o conhecimento formal e o informal dentro da escola e a sociedade de forma ampla, mesmo com todas as desigualdades.

Dentro destas questões, as pressões dos grupos dominantes são intensamente midiaticizadas pela história, a história escrita, é uma história que foi escrita pelo opressor das “minorias”. Dessa forma, há uma relação intrínseca do currículo com a ideologia, não se trata apenas de ensinar e educar o aluno, porém, tem de ser educado para o sistema, questões de raça, gênero, classe social são postuladas de forma que mantenha um currículo adepto as ideologias do Estado e adepto ao capitalismo (Apple, 2002).

Há conteúdos que são apresentados e podem estar longe da realidade de alguns alunos, é o caso das disciplinas que passaram a compor o Novo Ensino Médio no Brasil e, é perceptível olhar para o Brasil e observar que as realidades são diversas, inclusive dentro do próprio Maranhão. O Brasil tem diferenças abissais em termos de circulação de capital, distribuição de renda e no próprio processo de estruturação. Se o objetivo do Novo Ensino Médio⁶ é fazer com que os alunos já saiam profissionalizados e com noções de empreendedorismo, isso não se aplica em todos os municípios do Brasil, pois as realidades são diversas. O que é produzido no Brasil em termos de capital econômico fica somente com

⁶ A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. [...] A formação profissional e técnica será mais uma alternativa para o aluno. O Novo Ensino Médio permitirá que o jovem opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular. Ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no ensino médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que escolheu. Brasil. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Ministério da Educação – MEC. Disponível em: Ministério da Educação - Ministério da Educação (mec.gov.br) Acesso em: 15/04/2023.

uma pequena parcela da sociedade, fica com a chamada “elite brasileira”, a população pobre acaba sendo a maioria que não recebe capital econômico. O currículo educacional atende, portanto, a chamada e dita “elite brasileira”, a detentora de toda riqueza produzida no território brasileiro.

Nesse sentido, o próprio discurso escrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um discurso que parte de uma construção curricular que não é só do Brasil, e que não se deu sob uma única ideologia, mas com a influência de tendências, objetivos e interesses diferentes, as indústrias produtoras dos livros didáticos são exemplos de interesses.

Nota-se a importância de não desvincular o currículo da constituição histórica e social. Um currículo educacional oficial não surge do nada, mas de uma necessidade social e, principalmente, econômica e cultural. Para tanto, os curriculistas apontam que o termo currículo é um termo polissêmico, querendo com esse rótulo significar que currículo veicula uma noção sujeita à ambiguidade e diversidade de sentidos (Silva, 2002).

Segundo Bourdieu (2007), a equidade formal, a qual obedece a todo o sistema escolar é injusta. Em toda sociedade onde se proclamam ideias democráticas, a equidade formal protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta desses privilégios. Para o autor, os alunos não podem competir em condições igualitárias na escola, porque trazem consigo uma bagagem social e cultural diferenciada. Nessa perspectiva, a instituição educativa não poderia ser uma instituição imparcial que seleciona apenas a partir de critérios objetivos, ou seja, a igualdade serve como máscara e justificativa para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura exigida.

Em Bourdieu (2007), para que haja um favorecimento para a classe desfavorecida, é necessário que a escola procure ignorar os conteúdos ensinados através de técnicas, métodos e critérios que possam favorecer os alunos de maneira que não sejam excluídos por serem de cultura diferentes ou até mesmo de condições financeiras diferentes. Todos têm como iguais os direitos e deveres, mas a escola é levada às desigualdades diante da cultura. À medida em que o indivíduo contribui para a formação das estruturas sociais, tais estruturas interferem na vida desse indivíduo. Bourdieu (2007) tenta decifrar, então, como a sociedade consegue reproduzir, nos indivíduos, as suas estruturas políticas, morais, éticas, dentre outras.

Como mesmo é colocado por Araújo (2018, p. 30):

O currículo é muito mais do que uma listagem de conteúdo a serem ensinados nas escolas, mas como um conjunto de experiências educativas vividas pelos estudantes dentro do contexto escolar, como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças, valores que expressam e concretizam

formal e informalmente o ensino, ou seja, tanto por meio do currículo prescrito como do currículo oculto.

Neste sentido, segundo Silva (2011), o currículo oculto é formado por todos aqueles aspectos que existem dentro do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais de relevância. E para mais embasamento, Araújo (2018) faz pensar e refletir o currículo escolar como um complicador, que busca compreender a escola a partir dos questionamentos: o que se ensina na escola? Por que se ensina esse conhecimento? Que tipo de pessoa se está formando? Para qual tipo de sociedade essa formação é importante?

Desse modo, com a aprovação da Lei 10.639/2003 e agora ratificada pela Lei 11.645 de 2008, é obrigação do currículo escolar reconhecer oficialmente e valorizar a história do afro-brasileiro com sua ancestralidade africana, sua trajetória na história do Brasil e sua condição de sujeitos como participantes da construção da sociedade brasileira. Portanto, a história africana e afro-brasileira deve ser valorizada e ensinada dentro das salas de aulas dentro do território nacional brasileiro. Como mesmo é colocado por Felipe e Teruya (2014, p. 117), “O desafio que desponta ao currículo escolar é inserir a negritude brasileira e modificar os conteúdos hegemônicos de cunho eurocêntrico que estão contidos no sistema escolar, para obter um resultado desejável de respeito às diferentes culturas no ensino e aprendizagem”. Para isso, é fundamental entendermos que os conteúdos provindos dos currículos escolares já vêm carregados de uma influência hegemônica, cuja a mesma é responsável por ditar os conteúdos que os discentes devem apreender, fazendo assim, em sua maioria, excluir o ensino e importância de se estudar sobre os povos negros no Brasil.

O currículo nacional é responsável por distribuir o que deve ou não deve ser aprendido pelos alunos no seu longo processo de ensino aprendizagem. Sobre currículo, Araújo, (2018, p. 38) coloca que “ele não é algo neutro, muito pelo contrário, ele é ideológico e carregado de interesses políticos, econômicos e culturais, [...]”. Por isso, é possível compreender a dificuldade conceitual em relação ao currículo, mas “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”. (Silva, 2011, p. 14).

Na atualidade, ainda é possível observar a falta de interesse para colocar e apresentar o saber e a importância dos povos negros com a história no Brasil e no mundo, visto que esses foram e são povos que lutaram para garantir a própria vida, não era uma luta por bens materiais, mas para garantir o futuro das suas gerações.

Ao fazer questionamentos em relação ao que vem a ser um currículo nacional, seus elementos e, até mesmo, como ele opera, Moreira e Silva (2002, p. 10) afirma que, “Na escola, considerou-se o currículo como um instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos ‘adequados’.”

O currículo nacional é aquilo que é seguido como regra para o aprendizado dentro das diferentes instituições escolares, começando pelas disciplinas que são escolhidas e ofertadas, dependendo das diferentes faixas etárias, através dos livros didáticos distribuídos pelo governo federal, ou seja, são métodos padronizados, que seguem e agem juntos em todas as escolas para que sejam determinadas metas a serem cumpridas. Isso é comum nas sociedades escolares, cujo objetivo, muitas vezes, é atingir um resultado quantitativo em percentual de notas e não qualitativo em termos de aprendizado, por isso, sempre tem, promovidas pelo Ministério da Educação – MEC, avaliações nas escolas.

Nesse norte, a avaliação escolar não se restringe aos alunos, engloba também a própria escola, envolve selos de qualidade, para que parâmetros sejam criados, até para que o público de fora (como os pais dos estudantes) possa avaliar a escola pelo nível em que ela está em comparação às demais, isso já é um fator decisivo para o futuro que os responsáveis almejam às suas crianças e adolescentes, disso depende o sucesso, ou não, desses alunos que são taxados automaticamente pelas escolas que frequentam. Os resultados das avaliações do MEC, portanto, pesam bastante na hora da escolha de uma dessas instituições.

Desse modo, perceber-se o currículo nacional como um tipo de mecanismo político, que controla o conhecimento, mas que não é homogêneo para todas as classes sociais, há muitas dificuldades em torno da inclusão social, a questão do racismo, a questão econômica de cada cidade, a precariedade de acesso à saúde entre outros. O que existe no sistema de avaliação é um rigor que exclui as dificuldades enfrentadas em determinado local, partindo de um currículo com uma preocupação em como agir para preparar o indivíduo somente para um mercado de trabalho no futuro, deixando o caminho aberto apenas para quem tem mais recursos e condições favoráveis. É fundamental que se perceba que o currículo nacional é determinado pela complicada inter-relação entre as políticas de adoção de livros didáticos do Estado e o mercado editorial que publica esses livros (Apple, 2002).

2.1. A relação do currículo com a cultura, poder e sua inculcação de valores

Dentro da discussão sobre o poder do currículo, é claro que a educação está profundamente implicada na “política da cultura”, em que se define qual cultura é digna de ser transmitida às gerações futuras. Isso faz com que a história e a cultura de outros grupos mal vejam a luz do dia, ou seja, não são valorizadas, isso revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade (Apple, 2002). Moreira e Silva (2002, p. 26), apontam que “A educação e o currículo são vistos como profundamente envolvidos com o processo cultural. De forma geral, a educação e o currículo estão, sim, envolvidos com esse processo, mas ele é visto, ao contrário do pensamento convencional, como fundamentalmente político”.

Currículo e educação estão profundamente implicados numa política cultural, a tradição crítica do currículo o vê como um terreno de produção e criação simbólica cultural. A educação e o currículo atuam como transmissores de uma cultura produzida em um outro local e por outros agentes, mas que é inculcada como processo de criação de sentidos para vários sujeitos em vários lugares. Assim, o currículo, como inculcação de valores, é visto como um campo que tentará inculcar tanto a definição particular da classe ou do grupo dominante como também o conteúdo que compõe essa cultura (Moreira; Silva, 2002).

Desse modo, Bourdieu (2007) nos apresenta que o capital cultural pode acontecer por efeito de três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. O “capital cultural” põe um conjunto de medidas de interiorização nos marcos da maneira de agir no ensino e aprendizagem, ele coloca um investimento de tempo, que se constitui parte integrante do indivíduo, não podendo, justamente por isso, ser trocado instantaneamente, tendo em vista a vinculação à singularidade até mesmo biológica do indivíduo. Portanto, está sujeito a uma transmissão hereditária que se produz sempre de forma quase imperceptível (Bourdieu, 2007).

Araújo (2018, p. 38), tratando sobre currículo, afirma que “as teorias pós-críticas do currículo demonstram que ele é uma construção cultural e, como tal, transmite ideologias e concepções impostas por grupos dominantes que embasam e frutificam desigualdades sociais, culturais, raciais, de gênero, dentre outras”. Bourdieu e Passeron (1992) analisam a escola como uma reprodutora do capital cultural da classe dominante. Eles perceberam que o ensino colocado na ação pedagógica propõe a segurar, de certa forma, uma violência simbólica legítima, quando ela impõe e inculca arbítrios e caminhos culturais, nos quais toda a ação pedagógica deverá ser considerada como violência simbólica, pois acaba por inculcar valores culturais da classe dominante. Isso ocorre, para os autores, por meio dos hábitos, através dos

quais tendem a reproduzir esses valores da cultura dominante. A instituição escolar contribui para o convencimento do indivíduo, fazendo com que ele permaneça no seu lugar, no seu lugar “natural”.

Em relação ao currículo com o poder, Moreira e Silva (2002, p. 28-29) apontam que:

[...] o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder. É nessa perspectiva que o currículo está centralmente envolvido em relações de poder.

Tanto o Currículo Educacional Oficial (explicitamente) quanto o currículo oculto (implicitamente) têm poder com a sala de aula, poder socializador dentro da escola, essas práticas de poder. A exemplo do currículo oculto, o simples ato de o professor colocar/organizar as cadeiras em filas na sala de aula no início da carreira escolar do aluno, é uma prática que molda o aluno por toda a sua vida escolar e universitária, ele vai sempre ter essa consciência de ficar em filas nas salas de aula. Já o currículo oficial vem nas formas de conteúdos que já estão explícitos e regidos pelos documentos que regem e influenciam a educação nacional, é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, nesta última, as habilidades a ser usada e alcançada nas salas de aula já vem explícito para cada disciplina e distribuída para cada conteúdo a compor o livro didático. Para Moreira e Silva (2002, p. 31), “É necessário reintegrar o currículo oficial à análise do papel do currículo na produção e reprodução cultural e social, ao lado, evidentemente, do currículo oculto”.

Por isso, uma educação de qualidade, que favoreça a todos é mais importante para a sociedade, visto que, para se ter acesso a uma educação para todos no Brasil, foi preciso muitas lutas e reivindicações por igualdade no sistema educacional. Apple (2002, p. 52), vai dizer que “Uma cultura comum jamais poderá ser a disseminação geral, para todas as pessoas, daquilo que uma minoria pensa e acredita [...]. Ao falar, portanto, em uma cultura comum, não deveríamos implicar algo uniforme e homogêneo, algo a que todos nós nos adaptemos”. No Brasil, existe uma diversidade étnica, com diversas línguas, costumes, danças e entre outros, é um país multicultural, ou seja, não dá para pensar um currículo que tenha somente uma cultura, mas que tenha várias culturas presentes no contexto educacional, inclusive as culturas dos povos afro-brasileiros e indígenas.

2.2. A Lei 11.645 de 2008 e suas implicações sobre o currículo

Como já apresentado nas páginas anteriores, o currículo é um instrumento que tem um papel central para o sistema educacional, é nele que vem o que deve ser apresentado em termos de conteúdos e disciplina para os alunos em sala de aula. É necessário se buscar compreender os conhecimentos elaborados por todas as pessoas da sociedade e as diversas culturas existentes. O currículo nunca é simplesmente um conjunto neutro de conhecimentos, que, de alguma maneira, aparece nos livros didáticos e nas salas de aula de um determinado país. Ele acaba sendo produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2002).

No Brasil, a disponibilização da educação escolar para a sociedade ampla já foi bastante restrita, poucos tinham acesso. Somente os filhos das ditas elites tinha acesso a uma educação de qualidade, que servia como preparação para gerenciar os meios de produção nos principais cargos do mercado de trabalho. Esses filhos das elites eram preparados a assumir o papel de patrão das “minorias”. Somente com a Constituição Federal de 1988, começou a aparecer um olhar mais democrático para ofertar uma educação ampla e o Estado passou a ter como obrigação garantir educação a todos. Mas, mesmo com a Constituição Federal de 1988, a educação não favorecia a todos, tinha-se um currículo eurocêntrico, composto por conteúdos eurocêntricos e, contra isso, surgiram movimentos sociais querendo suas culturas e diversidade étnicas inseridas no currículo educacional oficial brasileiro, pois não se tinha uma valorização dentro dos livros didáticos e nem nas instituições escolares em relação a história e cultura afro-brasileira e indígena (Santiago; Araújo; Almeida; Lins Filho, 2011).

Como já apresentado bem no início desta escrita, o Movimento Negro ou “movimentos negros” foram e são grandes símbolos das lutas e enfrentamentos por direitos igualitários, foi através dessas cobranças e manifestações de lutas, que, em 2003, homologaram a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterando a LDB-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”. Neste caso, os Movimentos sociais foram fundamentais para esse processo de conquista.

Só para destacar, os movimentos negros, na contemporaneidade, procuraram buscar uma forma de identidade que envolvam suas descendências africanas, pessoas que tiveram suas culturas inferiorizadas e discriminadas. Para Silva (2018, p. 72), “Os grupos são, na maioria das vezes, ambíguos, podendo ser olhados como similares, pelos símbolos e pelos

discursos acionados, mas ao mesmo tempo, diferentes, por terem origens culturais ou percepções políticas diferenciadas.” Não sendo somente um Movimento Negro, mas vários “Movimentos Negros”.

A Lei nº 10.639/2003 incluiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB vigente o Art. 26 A, a saber:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003).

§ 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 pertinente à História do Brasil (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003).

§ 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 Brasileira (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003) (Brasil, 1996).

Cabe destacar que, com a homologação da Lei nº 10.639/2003, foi inserida de forma obrigatória a história afro-brasileira nos livros didáticos. Mesmo os livros didáticos apresentado uma história muito limitada sobre os povos negros, já era um grande passo para o reconhecimento da contribuição direta desses povos para a sociedade brasileira. Em 2008, as políticas brasileiras, com pressões por reivindicações, homologaram a Lei 11.645 de 2008, ratificando a Lei anterior, já citada, nº 10.639/2003. Com a Lei de 2008, foi obrigatória a inserção da história e cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas no currículo nacional brasileiro, ambas devem ser trabalhadas dentro das salas de aula.

Na Lei nº 11.645/2008, foi passada a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008) (Brasil, 1996).

Nesse sentido, percebe-se o quanto foi importante para a população negra e indígena, a homologação da Lei 11.645 de 2008, isso fez com que as temáticas que envolvem esses povos fossem inseridas dentro do currículo de educação brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo um importante documento, de certa forma, é um dos elementos que

direciona a ação dos professores na educação básica brasileira para as salas de aula, direciona nos planejamentos e regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas. A Base Nacional Comum Curricular destaca que:

A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. (Brasil, 2018, p. 416-417).

A homologação da Lei 11.645/2008 foi um importante avanço para uma possível boa educação, mas, é importante perceber que nem tudo está perfeito, por isso, a questão é saber se realmente existe a discussão dentro das escolas sobre a importância dos povos negros e indígenas na formação social brasileira. Sendo assim, Bitioli e Toniosso (2013, p. 59) afirmam que:

Uma das marcas do passado brasileiro refere-se à manutenção do tráfico negreiro entre os séculos XVI e XIX foram transportados da África para o Brasil cerca de 3.600.000 escravos, fazendo com que o país fosse considerado o segundo maior importador de escravos do novo mundo, sendo que em algumas regiões a população negra escrava era maior que a dos brancos que os dominavam.

Segundo Pereira (2014), é importante entender que a África está nos brasileiros, em sua cultura e em sua vida, independentemente da origem familiar pessoal. Sendo brasileiros, carrega-se dentro de si muito da África. Portanto, conhecer a história da África é um caminho para se entender melhor a si próprio. Então, para a autora, a história do comércio de africanos constitui o mais longo processo de migração forçada da história. Pereira (2014, p. 11), apresenta-nos que, “Para as Américas vieram cerca de 11 milhões de pessoas escravizadas, e destes, 40% foram trazidos para o Brasil, em mais de três séculos de tráfico. Esse doloroso e duradouro movimento histórico trouxe a presença africana ao Brasil e às diferentes partes do mundo atingidas pela chegada dos cativos”.

Como mesmo é colocado por Pereira, (2014, p. 11):

Então, depara-se com o fenômeno da diáspora africana: africanos e afrodescendentes foram espalhados pelo mundo, contra sua vontade, retirados de suas aldeias, cidades, de suas famílias e de sua terra natal; não carregavam consigo nada além de si próprios – seus corpos, suas tradições, suas memórias. Atualmente, culturas de matriz africana se fazem presentes em diferentes sociedades no mundo. Cabe aos educadores conhecê-las e estudá-las para entender o mundo de ontem e de hoje, e ajudar a pensar o de amanhã. Isso significa mais do que cumprir uma determinação: é fazer valer o compromisso com uma educação que combata a exclusão e estimule o conhecimento e o respeito pelas diferentes origens da cultura e da sociedade brasileira.

Para levar esses acontecimentos históricos às instituições escolares, o currículo nacional como um importante instrumento para a educação, deve ser bem planejado, ele é o principal responsável por dar o ponto de partida e um norte para os educadores. Mesmo

sabendo que os materiais didáticos já estão sendo ofertados de maneira bem mais multiculturalistas, porém, ainda são necessárias mais ações dentro das escolas, para além de falar dos povos negros somente no dia da Consciência Negra. Na atualidade, segundo dados do IBGE, dentro do território nacional brasileiro, a população maior é a população negra. É necessária essa consciência aos alunos de que a maioria do povo brasileiro é descendente do povo africano, e que esse povo veio ao Brasil através de uma diáspora forçada. O Brasil só é essa nação do século XXI, graças aos povos indígenas e africanos que, no passado, foram obrigados a construir riquezas para os europeus que se estabeleceram no território brasileiro.

A alteração ocorrida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (Lei 9394/96) através da Lei nº 11.645/2008, concernente ao currículo nacional, envolve uma ampla relação com a diversidade étnica-cultural dentro das escolas brasileiras, destacando ser importantíssima a obrigatoriedade da inclusão da “História e cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino nacional (Brasil, 2008).

O currículo acaba sendo o elemento basilar para o processo de ensino-aprendizagem, porque o avanço das ciências, dos conhecimentos, das informações e das tecnologias já se fazem presentes dentro de várias salas de aula, porém, esses conhecimentos não estão presentes em todas as salas de aula, fazendo assim a necessidade de um olhar mais atento ao cumprimento dessas leis.

Na próxima sessão, será abordada a história e cultura afro-brasileira, fazendo um panorama dos acontecimentos envolvendo os povos negros e as dificuldades impostas pelos europeus para o não desenvolvimento do povo africano e afro-descendentes no Brasil, haja vista que os europeus atrapalharam o desenvolvimento amplo de conhecimentos dos povos africanos ao fazer uma diáspora forçada da África para as Américas, através de uma violência perversa praticada pelos europeus.

3. HISTÓRIA, CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: DESAFIOS E INFLUÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A presente sessão objetiva apresentar as barreiras impostas e que proporcionaram a história africana e cultura afro-brasileira entraves para valorização de suas produções e etnias negras. Fazendo assim a existência de racismos no cotidiano como algo constante, e, a partir disso proporcionando a obrigação há criação de leis que proteja esses povos ameaçados por membros de sociedades racistas e preconceituosas. No decorrer da escrita, entendemos como essencial a apresentação de alguns conceitos entrelaçados com as lutas dos povos negros, e o quanto é importante a discussão da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas para fazer desenvolver uma educação antirracista.

Neste sentido, falar de uma história do Brasil é falar também sobre os momentos trágicos ocorridos nessa história, sobre a estrutura do país, enquanto Estado-Nação, construída via mão de obra escrava, dos povos negros e dos povos indígenas. Essas etnias foram obrigadas a trabalhar em troca de suas vidas, sem falar nas milhões de pessoas que foram assassinadas por capricho econômico dos europeus presente nas Américas.

Segundo Santiago, Araújo, Almeida e Lins Filho (2011), a história brasileira é apresentada por produções bibliográficas que foram forjadas a partir da visão colocada pelo colonizador. No Brasil, existe uma história parcial, alienante e carregada de elementos preconceituosos e discriminatórios. Os povos afro-brasileiros e africanos são vistos por boa parte da população brasileira de forma estigmatizada, ou seja, olham para esses povos como fora do padrão, são vistos como marginais e mal feitos, influência direta de um pensamento europeizado que ficou no Brasil, consequência do etnocentrismo europeu, responsável também pela construção de um racismo estrutural enraizado (Santiago; Araújo; Almeida; Lins Filho, 2011).

O racismo estrutural está entrelaçado diretamente ao que a sociedade pensa sobre os povos negros, a partir de uma estrutura de preconceitos inculcados nas relações socioculturais. Tais preconceitos espalha-se contra negros, indígenas, ciganos entre outros. Nesse sentido, o conceito de racismo institucional entra como resultado de um racismo praticado nas instituições. Ao demonstrar que o racismo ultrapassa o âmbito de uma prática individual e, ao colocar o tamanho do poder dessa prática como uma parte constitutiva presente nas relações étnicos raciais, percebe-se que não é somente o poder de uma pessoa e de uma etnia sobrepondo-se a outra, mas é um grupo se sobrepondo ao outro, isso também acontece com os membros institucionais. A imposição de regras e padrões racistas por parte das instituições é de alguma maneira fruto e herança da ordem social, essa ordem social faz questão de

resguardar o racismo. O racismo retroalimenta-se entre pessoas e instituições. O racismo não é algo criado pelas instituições, mas é algo que é reproduzido pelas instituições (Almeida, 2019).

Segundo Santiago, Araújo, Almeida e Lins Filho (2011), no Brasil, essa temática enfrenta dificuldades na compreensão histórica, a exemplo da nomeação de elementos de origem africana, como também, nomes de africanos que foram fundamentais para a história do Brasil. É fundamental que se discuta sobre os povos afro-brasileiros e africanos nas instituições escolares, pois, existe um pensamento equivocando sobre a África, de que todos os habitantes são negros, e isso, limita-se apenas a aparência física. Entretanto, no continente africano, existem multiplicidades (social, política, econômica e cultural) presente nesse vasto continente.

É relevante destacar que um fator histórico importante para entender a história africana foi quando os árabes ocuparam o Egito e o norte da África entre o fim do século VII e metade do século VIII. É partir daí, que se pode entender, a África, com a existência de escravidão doméstica, escravidão sem intenções econômicas, era escravidão por confrontos de guerras, pagamentos de dívidas e até mesmo como forma de manter a família. Ao falar da história do Brasil afro-diaspórica é fundamental que se debruce também sobre a história africana, porque, com o passar dos anos, o que era só uma escravidão doméstica de “pequena escala” na África, foi ganhando outras proporções e se tornou um comércio mercantil/capitalista intenso de cativos oriundos de várias localidades africanas, fazendo com que esse período se transformasse num momento conturbado para a história da humanidade, sobretudo, para os povos africanos.

A escravidão na África começou com o tipo mais comum de escravidão que existia no continente, a escravidão doméstica, em que pessoas eram utilizadas em trabalhos simples, como cultivo da terra e plantio de alimentos para consumos familiares. A escravidão doméstica na África, ocorria por meio de guerras entre comunidades, em que o povo vencido numa luta tinha parte de seus/suas membros/as aprisionados, indo assim, morar com a comunidade vencedora, tornando-se parte daquela comunidade (Albuquerque; Filho, 2006).

Dessa forma, as pessoas aprisionadas eram úteis ao cultivo da terra. Nesse tipo de escravidão, os principais alvos a serem escravizados eram as mulheres e, futuramente, as crianças. Estas últimas eram preferidas por serem capazes de aprender e preservar suas ancestralidades, garantido a sobrevivência da linhagem familiar. Nessa forma de escravidão, as mulheres escravizadas se tornavam concubinas de seus senhores e os filhos dessas mulheres eram integrados à comunidade.

A escravidão do povo africano foi transformada significativamente com a ofensiva dos muçulmanos e, por conseguinte, os árabes organizaram e desenvolveram o tráfico de escravos como empreendimento comercial de grande escala na África, ou seja, esse período já era um período em que já se predominava o viés econômico, não se tratava mais de alguns poucos cativos, mas de centenas deles a serem trocados e vendidos, tanto dentro da própria África quanto no mundo árabe.

A escravidão doméstica africana foi dando lugar à escravização em larga escala. A partir do século XV, com a presença europeia na costa da África, esse processo ganhou dimensão intercontinental e fez da África a principal região exportadora de mão-de-obra do mundo moderno. Todas as grandes nações europeias de então se envolveram no tráfico e disputaram acirradamente sua fatia nesse lucrativo negócio. Holandeses, franceses, ingleses, espanhóis e, principalmente, portugueses lançaram-se na conquista dos mercados africanos. (Albuquerque; Filho, 2006, p. 19).

Mas com a invasão dos europeus no continente africano, primeiramente, os portugueses e, posteriormente, holandeses, ingleses, franceses e entre outros, fizeram com que surgisse o maior comércio de pessoas da história por via do Oceano Atlântico. Foi uma diáspora forçada, fazendo de todas aquelas nações étnicas do continente africano vítimas do poderio econômico dos países europeus, porque, do comércio transatlântico para as Américas, foram transportadas milhões de pessoas, entre elas, homens adultos, mulheres adultas e crianças, inclusive, para o Brasil (Albuquerque; Filho, 2006).

A abordagem do aprisionamento dos povos do continente africano é um assunto delicado, o que se sabe é que não se pode entender a prosperidade do comércio de pessoas escravizadas no Oceano Atlântico sem levar em consideração a combinação de interesses capitalistas/mercantilistas que existiam naquela época entre os europeus e os chefes dos reinos africanos. Por isso, é bem verdade que as ações das nações europeias foram catastróficas com os povos do continente africano, tentaram manter o controle sobre as regiões produtoras de pessoas escravizadas, mas o comércio africano era um negócio complexo e envolvia a participação e cooperação de uma cadeia extensa de participantes especializados, que incluía chefes políticos, grandes e pequenos comerciantes africanos. Segundo Albuquerque e Filho (2006), é colocada estimativas de que 75% por cento das pessoas vendidas nas Américas foram vítimas de guerras entre povos africanos.

É importante lembrar que essas guerras já existiam antes da invasão dos portugueses no continente, mas, isso se intensificou com as chegadas dos europeus, principalmente, quando os lusitanos começaram a “olhar” para os povos africanos como mercadoria. Eles incentivaram diretamente as constâncias dessas guerras, fornecendo armamentos mais

avançados para determinados reinos para que eles pudessem ter prioridade na compra de pessoas capturadas nos confrontos entre os povos africanos.

Os portugueses tinham interesses em aumentar suas riquezas em nome de Portugal, mas, como a exploração de especiarias em solo africano não estava mais os favorecendo, eles começaram a fazer algo desumano naquele momento, que ficou marcado negativamente na história da humanidade. Os europeus não se contentaram somente com as especiarias já extraídas da África e não perderam a oportunidade de mostrar o quanto o homem é mau para com o outro. A partir daí foi destruída milhares de vidas africanas com o tráfico transatlântico (Albuquerque; Filho, 2006).

Fanon (1968), como um crítico do racismo, coloca que, o colono branco usou e explorou o africano sem dó, foi violento e impositivo. Fanon coloca que:

A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade acorçada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada. É uma cidade de negros, uma cidade de árabes. O olhar que o colonizado lança para a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de inveja. Sonhos de posse. Todas as modalidades de posse: sentar-se à mesa do colono, deitar-se no leito do colono, com a mulher deste, se possível. O colonizado é um invejoso. O colono sabe disto; surpreendendo-lhe o olhar, constata amargamente, mas sempre alerta: “Eles querem tomar o nosso lugar.” É verdade, não há um colonizado que não sonhe pelo menos uma vez por dia em se instalar no lugar do colono. (Fanon, 1968, p.29).

Frantz Fanon, como um dos teóricos mais importantes para se entender a história do povo africano, na obra “Os Condenados da Terra”, escrita e publicada originalmente em 1961, trata do período da colonização e seus efeitos devastadores. Ele aborda, principalmente, o processo histórico da descolonização do qual o autor era um espectador privilegiado. Fanon foi um dos principais intelectuais tanto do movimento que ficou conhecido como terceiro-mundismo quanto dos estudos pós-coloniais. Ele foi um dos principais inspiradores para o pensamento decolonial, de tirar a roupagem europeia.

O Brasil é um país fruto do período colonial, fruto da escravatura e, até o momento, ainda tem fragmentos do período colonial racista, o qual foi construído com o suor dos africanos e indígenas. Albuquerque e Filho (2006, p. 65-66), colocam que:

Por mais de trezentos anos a maior parte da riqueza produzida, consumida no Brasil ou exportada foi fruto da exploração do trabalho escravo. As mãos escravas extraíram ouro e diamantes das minas, plantaram e colheram cana, café, cacau, algodão e outros produtos tropicais de exportação. Os escravos também trabalhavam na agricultura de subsistência, na criação de gado, na produção de charque, nos ofícios manuais e nos serviços domésticos. [...] No início do século XIX, o Brasil tinha uma população de 3.818.000 pessoas, das quais 1.930.000 eram escravas. Em algumas partes do Brasil, o número de escravos chegou a superar o número de pessoas livres. Em 1872, no município de Campinas, São Paulo, então grande

produtor de café, a população escrava era de 13.685 pessoas, enquanto a livre era de 8.281 pessoas.

Para entender os estudos relacionados à história do povo negro no Brasil, é necessário que se apresente os primeiros estudos sobre essa diversidade étnicas ainda presentes no país. Cunha e Silva (2010, p. 09) indicam que “Os estudos sobre as populações e culturas de origem africana surgiram no século XIX em um contexto de reflexão acerca da identidade de uma nação constituída por negros, índios e brancos”.

Segundo Cunha e Silva (2010), na década de 1870, é tentando entender o porquê de etnias estarem sendo escravizadas, que surge no Brasil um “novo espírito crítico”, esse dito “novo espírito crítico” tem influências da importação das teorias raciais europeias, que influenciaram a renovação intelectual do Brasil naquela época. Os intelectuais brasileiros, a partir daquela década, desenvolveram suas pesquisas baseados nas ideias de homens como Comte, Darwin, Taine, Renan entre outros. Positivismo, evolucionismo e materialismo são temas que perpassam as ideias dos intelectuais desse período.

O espírito positivista surgido no século XIX transformou as indagações sobre as diferenças humanas em indagações científicas, de tal sorte que de objeto filosófico, o homem passou a ser objeto científico. A biologia e a física serviram como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a ideia de que características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico – seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças. Desse modo, a pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência. Por essa razão, Arthur de Gobineau recomendou evitar a “mistura de raças”, pois o mestiço tendia a ser o mais “degenerado”. Esse tipo de pensamento, identificado como racismo científico, obteve enorme repercussão e prestígio nos meios acadêmicos e políticos do século XIX, como demonstram, além das de Arthur de Gobineau, as obras de Cesare Lombroso, Enrico Ferri e, no Brasil, Silvio Romero e Raimundo Nina Rodrigues. (Almeida, 2019, p. 21).

O darwinismo vai tentar justificar através da biologia, um conjunto de teorias relativas à evolução das espécies, na ideia de que os organismos mudam ao longo do tempo e que, por meio da seleção natural, seleciona os organismos mais adaptados, os quais apresentam maior chance de deixar descendentes. Fazendo assim, em pensar numa existência de uma raça mais evoluída, uma raça superior a outra, tinha-se a ideia de que os africanos seriam pessoas inferiores aos europeus, segundo eles, por não possuírem capacidade intelectual.

Essas foram algumas das justificativas usadas pelos europeus para escravizar os povos africanos, a justificativa de que esses povos não eram civilizados, sem cultura e sem religião, e assim, os europeus, acabaram passando por cima de todas as construções históricas desses povos, por causa de caprichos econômicos, cometendo assim, em todos os sentidos, uma catástrofe metafísica e ontológica contra os povos africanos. Do mesmo modo, com a invasão

européia nas Américas, os brancos europeus fizeram o mesmo com os povos indígenas, passaram por cima de tudo que já estava construído por essas populações⁷.

Segundo Silva (2011), isso é preocupante, não há nada que justifique e comprove que uma etnia seja superior a outra, nem mesmo não há nada que justifique e comprove uma pessoa ser superior a outra pessoa, o que deve existir é o respeito com o Outro e o abandono de um etnocentrismo. Todas as pessoas têm suas subjetividades, suas culturas e práticas étnicas. No período colonial, os europeus não tinham um pensamento humanista para olhar e entender o povo africano como seres humanos pensantes, com culturas e histórias subjetivas, o Ocidente ignorou o direito de liberdades dos africanos.

Neste sentido, na década de 1870, surge no Brasil o “novo espírito crítico”, influenciado pelo pensamento racista europeu, é nessa época que surgem os estudos racistas no Brasil e emerge justamente neste contexto, no momento em que a pessoa escravizada começa a se transformar em pessoas livres. É colocado por Cunha e Silva (2010, p. 10), que “para Silvio Romero, João Rodrigues e Nina Rodrigues, nomes de relevo neste período, o negro não deveria ser examinado do ponto de vista estritamente econômico, mas científico”.

Ao utilizarem teorias sobre a inferioridade das etnias não brancas, no caso, os povos negros e indígenas, e de culturas não europeias, esses intelectuais discutiram o futuro do país, vislumbrando para eles, os possíveis malefícios da mestiçagem e os prognósticos do branqueamento. Esses intelectuais influenciaram diretamente o pensamento racista no Brasil, isso fortaleceu o racismo estrutural. O povo negro ainda sofre com discriminações, que abrangem abordagens policiais e estigmas, por exemplo, a aparência da mulher negra é questionada, os estilos de músicas e as religiões sofrem preconceitos, o modo de se vestir são práticas que ainda causam “estranhamento” no Brasil. O padrão hegemônico é o homem europeu e a mulher europeia branca de cabelos lisos.

Barros (2022, p. 50), vai nos dizer que:

Um dos fatores que contribuíram para a formação do imaginário racista no Brasil foram as teorias raciais produzidas na Europa, que ganharam força no país entre o final do século XIX e início do século XX. Esse tipo de pensamento ganhou adeptos, principalmente das classes dominantes, que após a abolição da escravatura, em 1888, precisavam construir novas hierarquias sociais para diferenciar os ditos “cidadãos” dos negros libertos que consideravam inferiores.

⁷ O fato é que já desde o começo da América, os futuros europeus associaram o trabalho não pago ou não-assalariado com as raças dominadas, porque eram “raças inferiores”. O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer. (Quijano, 2005, p. 120).

A história dos povos afro-diaspóricos no Brasil foi, em sua maior parte, de exploração e tentativa de apagamento cultural. Para os colonos brancos, uma pessoa negra não era civilizada, era considerada um selvagem, a religião tinha um papel nessa descaracterização do africano, consideravam os africanos como pagãos, eles não eram tratados como seres humanos. Por isso, de acordo com Barros (2022, p. 50), “ao falar de racismo no Brasil, não se pode deixar de levar em consideração o passado escravista do país, pois entende-se o racismo como parte de um processo histórico e político que traz elementos do escravismo colonial, o qual sobrevive no atual sistema capitalista brasileiro”.

Dessa forma, de acordo com Silva e Barbosa (2019), pensar sobre o ensino de História e, especificamente, da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, é ir em direção à vinculação Didática da História em sua conexão com as Teorias da História, assim como as profundas contribuições teóricas e metodológicas levadas a cabo pelos Estudos Africanos, acaba sendo uma necessidade.

Para Santiago, Araújo, Almeida e Lins Filho (2011, p. 1243):

[...] o professor de história ao ensinar a história do Brasil sempre fala sobre a participação da mão de obra africana na economia, ou seja, sempre trabalha o tema escravidão africana. Mas será que esse professor aborda as diferentes faces da escravidão nos períodos da história da humanidade? Mostrando para o aluno que a escravidão em outras épocas se dava por causa de guerras e dívidas e não por causa da pigmentação da pele, como foi caracterizada na escravidão moderna. Com as teorias racistas, os europeus justificavam o aprisionamento de milhares de africanos, fazendo com que aceitassem essa condição subumana.

Portanto, ter conhecimento e saber sobre a história da África é importante para entender como foi possível que milhões de homens, mulheres e crianças fossem aprisionados e trazidos por meio das águas do Atlântico nos porões de navios destinados às Américas e, especificamente, ao Brasil. Neste sentido, um importante debate sobre o pensamento decolonial vai ser importante para questionar esses acontecimentos na história. Para Reis e Andrade (2018, p. 07), “o escopo decolonial não se refere apenas a retirar a roupagem europeia das sociedades colonizadas, mas resgatar e até mesmo reconstruir as epistemologias autóctones, violentamente destroçadas pelo (neo)colonialismo”. Retirar a roupagem europeia até mesmo do currículo educacional é um dos primeiros passos.

3.1 A diáspora africana para o Brasil

A palavra diáspora foi originalmente usada no Antigo Testamento da Bíblia, para designar a separação dos judeus de Israel para o mundo, mas, na contemporaneidade, esse conceito tem se aplicado ao mesmo vocábulo de diáspora para os acontecimentos no continente África, porém, nesse caso, trata-se de uma diáspora forçada (Santos, 2008).

Por analogia à condição judaica, os movimentos dos povos africanos e afrodescendentes no interior do continente África, ou fora dele, já praticavam diásporas, mas só que com vontade própria. A diáspora traz em si a ideia do deslocamento que pode ser forçado, na condição de escravo, resultado de guerras, perseguições políticas, religiosas ou desastres naturais que ocorreram em África, porém, é bastante utilizado esse termo de diáspora, por causa da invasão dos europeus no continente africano, fazendo dos cativos deste continente pessoas escravizadas, praticando assim, a diáspora forçada para as Américas (Santos, 2008). Esses povos foram obrigados a embarcar e a viajarem por dias pelo Oceano Atlântico, os cativos viajavam em condições péssimas e desumanas, visto que, os europeus não tratavam as populações do continente África como seres humanos, mas sim como selvagens e sem cultura, seres inferiores a eles (colonos brancos e colonizadores).

A diáspora ou a dispersão dos povos africanos pela Europa, Ásia e América se produziu em escala massiva durante o período do tráfico de escravos entre os séculos XV e XIX. Esse é um dos movimentos migratórios mais grande da História moderna, sendo que os cálculos da travessia forçada pelo Oceano Atlântico oscilam de dez a cinco milhões de pessoas que teriam sido arrancadas da África e trazidas para as Américas. (Santos, 2008, p. 182).

A diáspora pode ser colocada como um movimento de dispersão dos africanos para as Américas, eram forçados a subir nos navios, carregando internamente suas culturas, práticas religiosas, línguas e formas de organização política, que acabaram influenciando também, as localidades que esses africanos eram destinados. Ao embarcarem nos navios, eles eram obrigados a deixarem para trás sua história, costumes, religiosidade e suas formas próprias de identificação, visto que, eram obrigados a praticar a religião do opressor e a aprender a língua do opressor. Muitos morriam antes de chegar ao Brasil, eram dias viajando pelo Atlântico, quando morriam, seus corpos eram deixados no mar.

Ao sucesso comercial dos portugueses passou a corresponder o infortúnio do continente africano. No litoral, a venda de escravos passou a determinar a prosperidade e a força militar de uns e a miséria de outros grupos africanos. O comércio com os europeus reforçou o poder de chefes dispostos a guerrear contra povos inimigos com o único intuito de fazê-los cativos. [...] nenhuma grande nação europeia ficou fora deste que era o negócio internacional mais rentável da época. Os africanos escravizados, moradores de pequenas aldeias cada vez mais distantes do litoral, eram vítimas de assaltos e guerras. (Albuquerque; Filho, 2006, p. 24-28).

Quando se fala de escravidão, não é difícil refletir sobre os europeus que lotavam os porões de seus navios, de homens, mulheres e crianças trazidas da África, independente de suas vontades eles foram colocados/as à venda de forma desumana e cruel por toda a América, oferecidos como um produto. Mas mesmo com as diásporas forçadas, e com os já povos indígenas nativos no dito “Novo Mundo”, esses povos do “Novo Mundo” também

foram escravizados, tornando-se os primeiros povos a serem explorados pelos colonos brancos locais invadidos pelos europeus ibéricos, no caso, as Américas (Santos, 2008).

A escravidão em massa teve início no Brasil na primeira metade do século XVI quando os portugueses traziam os cativos de suas colônias na África para utilizar como mão de obra escrava nos engenhos de açúcar da região nordeste do Brasil. Eles trabalhavam excessivamente e recebiam uma alimentação precária, sendo que suas roupas eram trapos e, pela noite, recolhiam-se nas senzalas, que era um local escuro e sem comodidade. Eram acorrentados para evitar fugas e, constantemente, castigados, proibidos de praticarem suas religiões de matrizes africanas, bem como obrigados a seguir a religião católica, imposta pelos senhores de engenhos e, ainda, obrigados a aprender a língua portuguesa (Santos, 2008). Por isso, Barros (2022, p. 58), fala que, “o processo de escravização foi muito mais do que uma prática econômica que subjugou e objetificou seres humanos [...]”.

O Brasil é fruto de um lento processo de transformações e intensa miscigenação - um país com uma grande diversidade étnica, que caracterizou e caracteriza o povo brasileiro como um dos mais miscigenados do mundo. É sempre importante lembrar que, esse processo de miscigenação não foi consensual entre as partes envolvidas, através dos estupros em mulheres cativas, que deram origem a uma grande parcela dessa miscigenação. Por isso, quando o assunto é sobre a pergunta de existência ou não de uma democracia racial no Brasil, a resposta é clara: não.

Corroborando com Lélia Gonzalez:

Enquanto a questão negra não for assumida pela sociedade brasileira como um todo: negros, brancos e nós todos juntos refletirmos, avaliarmos, desenvolvermos uma práxis de conscientização da questão da discriminação racial nesse país, vai ser muito difícil no Brasil, chegar ao ponto de efetivamente ser uma democracia racial. No lastro do todo das questões que estão colocadas, o que se percebe é que estamos num país em que as classes dominantes, os donos do poder e os intelectuais a serviço dessas classes, efetivamente, não abrem mão. Eles não estão a fim de desenvolver um trabalho no sentido da construção de uma nacionalidade brasileira; nacionalidade esta que implicará efetivamente na incorporação da cultura negra. (Gonzalez, 2019, p. 223).

As estatísticas de cor ou etnia criadas pelo IBGE apresentam que o Brasil ainda está muito longe de ser uma democracia racial. Estudos e dados estatísticos mostram claramente que os brancos compõem uma classe privilegiada no Brasil: ocupam os melhores empregos, têm os mais altos salários, moram nos melhores bairros, estudam nas melhores escolas. Essa constatação é fundamental: a vida dos negros no período pós-abolição foi e é difícil. Até hoje, o preconceito e a discriminação permanecem (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018).

Dessa forma, é fundamental, primeiramente, entender como se deu o processo de deslocamento do africano para as Américas e, conseqüentemente, para o Brasil. Para isso, o conceito de diáspora se fez importante nas páginas anteriores, é ele que define, por exemplo, o deslocamento imposto aos africanos nos séculos coloniais, ficando conhecido como “diáspora africana forçada”.

Desse modo, Albuquerque a Filho (2006, p. 39) afirmam que:

Os números não são precisos, mas estima-se que, entre o século XVI e meados do século XIX, mais de 11 milhões de homens, mulheres e crianças africanos foram transportados para as Américas. Esse número não inclui os que não conseguiram sobreviver ao processo violento de captura na África e aos rigores da grande travessia atlântica. A maioria dos cativos, cerca de 4 milhões, desembarcou em portos do Brasil. Por isso nenhuma outra região americana esteve tão ligada ao continente africano por meio do tráfico como o Brasil. O dramático deslocamento forçado, por mais de três séculos, uniu para sempre o Brasil à África. (Albuquerque; Filho, 2006, p. 39).

O escravismo brasileiro moldou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos e valores que permanecem mesmo após o seu fim. No entanto, mesmo com todas as restrições, os povos afro-brasileiros não deixaram a cultura africana morrer. Escondidos, eles realizavam seus rituais e desenvolveram uma arte marcial disfarçada de dança, a capoeira, a capoeira tem em sua prática, um ato prático e simbólico de luta e resistências africanas (Barros, 2022).

No período conhecido como século do ouro, alguns escravos conseguiram comprar sua carta de alforria, sua liberdade. Entretanto, não foram todas as pessoas escravizadas que puderam comprar sua liberdade. Neste caso, os povos afro-diaspóricos organizaram revoltas em fazendas, fazendo assim, os proprietários ficarem preocupados. Era comum as revoltas nas propriedades, em que, grupos de escravos fugiam e faziam nas florestas os seus quilombos.

Como foi colocado em pesquisas realizadas pela historiadora e professora, Beatriz Nascimento (2021), o quilombo é uma comunidade e, segundo seus escritos, isso vem desde o continente África, existindo antes mesmo dos europeus invadir o continente. Por isso, quilombo, é um conceito que vem dos povos africanos, habitantes da África Centro-Ocidental e Leste. Ao longo dos séculos da história, esse conceito vem sofrendo modificações. Os quilombos do Brasil, como é o caso do Palmares, abrangeram aproximadamente 20 mil pessoas. O conceito de quilombo, originalmente, vem da Angola, da história da resistência angolana, do acampamento de guerreiros na floresta (Nascimento, 2021). O quilombo, como comunidade africana, era o nome dado a todo local sagrado onde o guerreiro atuava, porque as comunidades africanas se baseavam no poder do nome. No Brasil, os quilombos foram montados com essas características vindas e conservadas pelos africanos da diáspora forçada.

Assim, também chamado de estabelecimento territorial. “Mas, de um modo geral, só temos documentos falando do tempo da guerra, que é descrita por documentos portugueses ou repressores brasileiros, não nos dando conta da verdadeira amplitude desse sistema que acompanhou todos os séculos escravistas em nosso país”. (Nascimento, 2021, p. 199).

Os quilombos eram comunidades organizadas, em que os integrantes viviam em liberdades, através de organização comunitária aos modos do que existia na África, fazendo assim, organizações para atacar as propriedades dos brancos, causando muitas vezes a libertação de escravos. Nos quilombos, eles podiam praticar suas culturas, falar suas línguas e exercerem seus rituais religiosos. Para tanto, a diáspora forçada, nesse sentido, constituiu um processo complexo, que promoveu a promoção de várias guerras em África e a destruição dessas sociedades, fazendo existir a captura de homens, mulheres e crianças, sendo que, a travessia do Atlântico durava, em média, 40 dias (Santos, 2008).

3.2 Os europeus construíram uma identidade desfocada do africano

Nesta parte da escrita, foram analisados alguns autores que trabalham com perspectiva africana e afro-brasileira, especificamente, alguns pensadores do continente África como Babacar Mbaye Diop⁸ e Doudou Dieng⁹, que organizaram e trouxeram no livro “A Consciência Histórica Africana”, uma definição do que seria essa construção desfocada da identidade do africano e do continente África. Outro pensador africano a destacar é Valentin Y Mudimbe¹⁰, que, em seu livro “A Invenção da África: Gnose, Filosofia e Ordem do Conhecimento”, traz uma definição sobre Gnose e filosofia africanas e como ambas operam na construção do conhecimento e da identidade do continente África, como também, fala sobre as estruturas coloniais, montadas após a conquista do continente africano que atuaram para reforçar a marginalização dos povos nativos em relação ao colonizador.

Nesse sentido, no livro organizado por Babacar Mbaye Diop e Doudou Dieng, “A Consciência Histórica Africana”, um dos autores, Bwemba Bong (2014), apresenta-nos a

⁸ Babacar Mbaye Diop tem doutorado em Estética e Filosofia da Arte pela Universidade de Rouen, França. Os seus principais interesses de investigação situam-se nos campos das artes da África Negra, da diversidade cultural, dos conceitos de diáspora, identidade, globalização e conexões. Disponível em: Mbaye Diop Babacar e Doudou Dieng A Consciência Histórica Africana.pdf - PDFCOFFEE.COM Acesso em:18/05/2023.

⁹ Doudou Dieng tem doutorado em Filosofia pela Universidade de Rouen, França. Com uma ampla tese no campo da filosofia do direito. Disponível em: Mbaye Diop Babacar e Doudou Dieng A Consciência Histórica Africana.pdf - PDFCOFFEE.COM Acesso em:18/05/2023.

¹⁰ Valentin Mudimbe, professor de literatura, romancista e investigador com vasta experiência internacional. As suas áreas de interesse incluem a fenomenologia e o estruturalismo, as narrativas míticas e a linguagem. Foi um crítico do etnocentrismo na antropologia das concepções essencialistas da literatura africana. O seu trabalho teve um impacto extraordinário em disciplinas como a filosofia, a sociologia, a antropologia, a linguística e a história. Disponível em: CANAL CES > Conversas do Mundo - Valentin Y. Mudimbe and Boaventura de Sousa Santos (uc.pt) Acesso em: 18/05/2023.

chamada falsificação histórica, a ideia de mistificação histórica como um dos meios que agem sobre a consciência individual de uma coletividade ou até mesmo de um povo com intuito de dominá-lo. Bwemba Bong (2014) apresenta dois pontos importantes nesse sentido: observar atentamente para adquirir uma consciência cada vez mais aguda da profundidade histórica do mundo e o outro ponto é adquirir uma consciência que participe da história e que faça história (Bwemba Bong, 2014).

Segundo Mudimbe (2013), é através do sentido do Pensamento Africano que se desvenda as verdades veiculadas por filósofos, antropólogos, missionários religiosos e ideólogos, imagens eurocêntricas, relacionadas aos processos de transformações dos vários tipos de conhecimentos. Em “A Invenção da África”, Mudimbe (2013) desconstrói os padrões dos impérios coloniais, assim como os usos de um conhecimento “africanizado” e a forma como foi construído. Ele é um sistema de pensamento que emergiu estritamente de questões filosóficas, e pode ser observado através dos conteúdos veiculados pelos pensadores que criam, através dos sistemas de pensamento que são rotulados como tradicionais e as possíveis relações destes conhecimentos sobre a África. Pelo colono branco, não foi escrita uma história condizente com a que os nativos da África poderiam escrever e expressar, por isso, os autores africanos defendem uma história contada pelos africanos, contada por pertencentes do continente africano (Mudimbe, 2013).

Para Apolinário, Manfredini, Martins, Gralak e Vilodres (2018, p.115), “O africano deve, portanto, analisar o passado de seu povo. A história da África deve ser apresentada não como a história dos europeus no continente, mas partindo da experiência de populações africanas em contato com eles”.

A falsificação histórica, segundo Bwemba Bong (2014), é justamente a mistificação dos fatos reais e a manipulação do acontecido, faz com que os negros se mantenham nas escravaturas. Para o autor, o ocidente recorre à ideologia da falsificação histórica e sobre todos os aspectos, com o intuito de perpetuar que tudo aquilo que diz a respeito da África Negra é encoberto através da perpetuação da existência da falsificação histórica.

Os ocidentais têm em mente que a consciência histórica obtém um papel de importância para elevar a mentalidade de um povo. Então, ter consciência do que realmente aconteceu no passado acaba sendo fundamental, mesmo tendo essa consciência, os europeus, de certa forma, apresentaram a historiografia da África Negra de forma desfavorável para o povo negro, tornando-os obedientes. A falsificação histórica opera na construção dos estereótipos do continente de forma clara pelo fato dos dominantes imporem o que é e o que não é, o que aconteceu e o que não aconteceu no passado, como expressado na citação a

seguir, alguns discursos apontam que os antigos egípcios não eram negros e que eles não tiveram história. Isso é problemático, porque não se quis admitir um homem negro como um produtor de conhecimento (Bwemba Bong, 2014).

A construção do Egito branco demonstra a concretização de uma política racista que subjugou o negro como incapaz de construir e produzir avanços científicos. A consciência histórica africana é, portanto, uma forma de resistir às filosofias infelizmente fecundas que legitimou a opressão por parte dos brancos - que fizeram o indigno trabalho de produzir uma ciência que solidificou a desigualdade. É necessário resgatar e reconstruir as relações Egito – “África Negra” para estimular a consciência histórica africana, além de buscar a relação África – Mundo. Cheikh Anta Diop separa vários aspectos que podem resgatar tal relação, como a origem do homem (no sentido antropológico), e os aspectos culturais, sociológicos, geográficos, evolutivos históricos que aproximam a África-Negra do Egito e do mundo. (Apolinário; Manfredini; Martins; Galak; Vilodres, 2018, p. 119).

Segundo Mudimbe (2013), quando se fala em uma gnose africana, fala-se de testemunhas, do valor de um conhecimento que é africano em virtude dos seus criadores, mas que se estende a um território epistemológico ocidental, ou seja, é um conhecimento que faz parte da essência humana da África, portanto, deve ser valorizado. Mudimbe (2013) abrange a questão do que é e do que não é filosofia africana, orientando também o debate numa outra direção ao incidir nas condições da possibilidade de a filosofia fazer parte de um conjunto mais vasto do conhecimento em África, denominado de “Africanismo”.

Então, para o autor, Gnose significa procurar saber, questionar, métodos de conhecimento, investigação e, mesmo ainda, familiaridade com alguém. O Mudimbe (2013), define como filosofia africana, às contribuições de africanos praticando filosofia dentro do enquadramento da disciplina e da sua tradição histórica. Isso acontece a partir de uma perspectiva historicista, que a noção de filosofia pode ser alargada aos sistemas de pensamento tradicionais africanos, considerando-os como processos dinâmicos em que as experiências concretas são integradas numa ordem de conceitos e de discursos. Isso faz construir algo que é apenas do continente africano, que é a identidade do continente, trazida através do conhecimento e de uma filosofia, o “africanismo”.

Os ocidentais, sabendo que a busca da consciência histórica e que o descobrimento da verdade os tiraria do domínio da África Negra, passaram a manipular e forjar a historiografia desfavorável para os nativos do continente africano, o resultado desse movimento dos ocidentais é a concepção de que a África não tem história nem desenvolvimento, sem valorização do homem africano que nunca sequer contribuiu para a humanidade (Bwemba Bong, 2014).

Babacar Mbaye Diop e Doudou Dieng (2014), faz-nos refletir que, no norte africano, temos o Magreb, o oriente árabe, que se estende desde o Egito até o Iraque e a Península Arábica. O Magrebe ou Magreb é a região noroeste da África. Em sentido estrito, inclui Marrocos, Argélia e Tunísia. Para Diop e Dieng (2014, p.20), “O regresso ao Egito antigo em todos os domínios representa a condição necessária para reconciliar as civilizações africanas com a história”. Segundo o autor, a antiguidade egípcia permitiu aos africanos descobrirem progressivamente mais o seu parentesco íntimo com a rainha mãe do Nilo. Isso os teria feito procurar a identidade cultural entre o Egito e a África Negra.

Para Diop e Dieng (2014, p. 20), “Todas as testemunhas oculares do Egito antigo afirmam convictamente que os Egípcios eram Negros. Heródoto, que visitou o Egito no século V a.C., indica-nos que os antigos egípcios têm a pele negra e o cabelo crespo”. A civilização dita egípcia se desenvolveu durante muito tempo nesse berço primitivo às margens do Nilo. Com o declínio do Egito, os negros tiveram novamente oportunidade de se expandir progressivamente no interior do continente, de formar núcleos que se tornariam posteriormente em centros de civilização continental.

É através desta constatação dinâmica que todos os Africanos alcançarão a convicção profunda de que estes templos, estas pirâmides, estas esculturas, estas matemáticas, esta medicina, toda esta ciência, toda esta arte do Egito antigo, são, de facto, obra dos seus antepassados, e que, por isso, têm o direito e o dever de se identificar totalmente com estas, do mesmo modo que os Europeus se identificaram com a cultura greco-latina. (Diop; Dieng, 2014, p. 20).

A África Negra encontra-se em uma situação de precariedade e exposição em relação ao Ocidente, que buscou manter seu controle sobre o povo negro por intermédio da falsificação e forjamento de fatos históricos. Os ocidentais, sabendo que a tomada da consciência histórica dificultaria as investidas de controle, manipulação e imposição, acabaram forjando uma historiografia desfavorável aos nativos do continente africano.

Como resultado, afirma-se que a África não é responsável pelas catástrofes que sobre ela se abatem. Supõe-se que o atual destino do Continente não advém de escolhas livres e autônomas, mas do legado de uma história imposta aos africanos, marcada a ferro e fogo em sua carne através do estupro, da brutalidade e de todo tipo de condicionantes econômicas. [...] A raça, em si, era entendida como um conjunto de propriedades fisiológicas visíveis e de características morais discerníveis. Considerava-se que estas propriedades e características distinguiam as espécies humanas umas das outras [...] Sem dúvida, o Holocausto judeu, a escravidão e o apartheid representam formas de sofrimento genuínas. Todos são caracterizados por uma expropriação do eu por forças inomináveis. (Mbembe, 2001, p. 176-189).

Nesse sentido, a historiografia francesa configurou o povo negro, em certos momentos, como um povo sem história, e sem necessidade de ter uma. Para essa historiografia, esse povo nunca contribuiu com o conhecimento da humanidade pelo fato deles

“descobrirem” o mundo enquanto escravos. Isso foi naturalizado com fraude e mistificação dos fatos, com a historiografia da África dita francófona, geralmente, confiada a funcionários coloniais sem qualquer formação para isso. Daí a dificuldade, até hoje, em relação a desconstrução dessas inverdades.

Almeida (2019) aponta que o pensamento iluminista ocidental, em certo sentido, alterou a forma de pensar e olhar o mundo. Com isso, ele coloca o seguinte:

O século XVIII e o projeto iluminista de transformação social deram impulso renovado à construção de um saber filosófico que tinha o homem como seu principal objeto. O homem do iluminismo não é apenas o sujeito cognoscente do século XVII celebrizado pela afirmação cartesiana, penso, logo existo: é também aquilo que se pode conhecer; é sujeito, mas também objeto do conhecimento. A novidade do iluminismo é o conhecimento que se funda na observação do homem em suas múltiplas facetas e diferenças, “enquanto ser vivo (biologia), que trabalha (economia), pensa (psicologia) e fala (linguística)”. Do ponto de vista intelectual, o iluminismo constituiu as ferramentas que tornariam possível a comparação e, posteriormente, a classificação, dos mais diferentes grupos humanos com base nas características físicas e culturais. Surge então a distinção filosófico-antropológica entre civilizado e selvagem, que no século seguinte daria lugar para o dístico civilizado e primitivo. (Almeida, 2019, p. 19).

A partir disso, pode-se pensar como as estruturas coloniais, montadas após a conquista do continente africano atuaram para reforçar a marginalização dos povos nativos em relação ao colonizador, envolvendo todo um sistema de planejamento e falsificação da identidade do africano tais quais: as políticas para domesticar nativos; os procedimentos de aquisição, distribuição e exploração de terras nas colônias; e a forma como organizações e os modos de produção foram geridos. O domínio do espaço físico, a reforma das mentes nativas, e a integração de histórias econômicas locais, segundo a perspectiva ocidental. Esses projetos complementares constituem aquilo que se poderia chamar de estrutura colonizadora, que abarca completamente os aspectos físicos, humanos e espirituais da experiência colonizadora (Mudimbe, 2013).

Mudimbe (2013, p. 37) se encarrega do controle dos processos evolutivos: “A Antropologia, que costumava ser o estudo dos seres e coisas antigas, gradualmente e, ao contrário, depara-se agora com a difícil tarefa de recordar como o “selvagem” se torna um participante ativo da civilização moderna”. Para tanto, no século XVIII, ocorreu o “projeto de estetização” através do contato dos europeus com os africanos. Deram o caráter de arte selvagem a objetos que compõem a tradição africana, ou seja, caracterizaram-na fora do contexto. Os exploradores trouxeram “provas” para confirmar a perspectiva dos europeus de que os africanos eram inferiores para, assim, confirmar que os nativos não produziam algo valoroso, num ato eurocêntrico gritante. Assim, os europeus construíram a imagem dos

africanos e as suas tradições como selvagem e inferior por meio do aval intelectual. (Mudimbe, 2013).

Existe um vasto caminho de discurso e discussão diante do africanismo. Esses discursos têm sido usados para explicar e descrever a sua rica cultura. Desde a criação do africanismo, esses povos vêm descrevendo a sua própria existência, promovendo assim uma gnose. Nesse sentido, a gênese da ciência antropológica ocorre no contexto mercantilista, esse foi o momento em que as colônias eram apenas para garantir vantagens de caráter materiais para a pátria dominante.

No século XVIII, surgiram as primeiras interpretações sobre os “selvagens” pelos cientistas sociais do iluminismo. Segundo Mudimbe (2013), nesse mesmo momento o imperialismo ganhava forma e intensidade, assim como a antropologia evolucionista, possibilitando a retificação do “primitivo”, a questão da evolução, conquista e diferença são índices de um destino teológico, biológico e antropológico que atribui aos seres as suas áreas naturais e sociais. A questão ideológica remete justamente à projeção de consciência de um indivíduo. Na experiência colonizadora, a fusão do etnocentrismo tendia ser baseada em discurso do poder e do conhecimento ao ponto de inovar a missão em um projeto de aculturação. A antropologia evolucionista, por exemplo, passou a abordar e explicar como o “selvagem” se torna um participante ativo da civilização moderna (Mudimbe, 2013).

Segundo Mudimbe (2013), existem duas gnosés sobre o continente africano, uma externa e outra interna, sendo que elas atuam na formulação da autoimagem do africano. Mudimbe, demonstra que a gnose externa da África é retratada pela antropologia evolucionista e o cristianismo. Por um lado, o “primitivismo” e o “paganismo”, e, por outro, os meios de “evolução” ou “conversão”, ambos emitem discursos reducionistas, justificam o processo de inventar e conquistar um continente, designando o seu primitivismo ou desordem, assim como suas etapas seguintes da exploração e métodos para a regeneração, construindo nos africanos a imagem de bárbaros que precisam ser civilizados.

A ausência do respeito intrínseco em relação a experiência do ser humano se sistematizou com o respaldo científico de métodos e formas que observaram e interpretaram as experiências sociais por meio de normas de discursos políticos desumanos. A gnose interna teve início com a procura de um cristianismo africano, que estava envolvido com temas de autenticidade cultural e independência, que era o repensar sobre as tradições africanas (Mudimbe, 2013).

3.3 Educação antirracista e decolonialidade

Pensar em uma educação antirracista é inserir e trabalhar de forma clara o pensamento africano, afro-brasileiro, indígena e, entre outros nas instituições escolares, trabalhar as pesquisas feitas, por exemplo, pela Beatriz Nascimento (2021), que aborda as lutas quilombolas e os processos históricos de algumas conquistas para o povo negro. É através disso, que as pessoas irão compreender a existência de situações difíceis para a população negra na África e no Brasil. “O racismo e a colonialidade criaram um processo que naturalizou a condição de desigualdades materiais entre negros e brancos, ao remover dos negros suas identidades e sua própria humanidade”. (Souza; Ribeiro; Nogueira, 2022, p.95).

Numa entrevista com Beatriz Nascimento, disponibilizada no Youtube em 16 de julho de 2021¹¹, ela discursa sobre a importância do Movimento Negro. A pensadora negra fala que, no movimento de Palmares, a concepção do que é o quilombo é uma democracia, uma organização social. Todos são todos, todos são um, então, existe a escolha de um para representar todos. Ela fala da fortitude que são as mulheres negras, da importância de catequisar algumas pessoas para o Movimento Negro.

Nascimento, na entrevista, menciona que a história do povo negro é escrita com falhas, que não existe quase nada de história do povo negro, uma vez que a documentação é escrita pelo opressor. Talvez, haja mais documentos sobre o quilombo, cuja a história está sendo escrita pelo povo branco. Beatriz Nascimento menciona sobre a história do Brasil, escrita como uma história esquizofrênica: tem o indígena massacrado, o povo negro massacrado. Falta um maior investimento em escritores que fazem parte da descendência desses povos. Falta apresentar a verdadeira história de lutas nas escolas, apresentando a cultura afro-brasileira e indígena, como indica a Lei 11.645 de 2008.

Sua crítica à historiografia sobre os quilombos brasileiros partia do reduzido número de títulos dedicados ao tema, que eram, em geral, muito descritivos, e que generalizavam o termo quilombo a partir de situações como Palmares. Incluindo nessa crítica Edison Carneiro e sua edição de 1966 de *O Quilombo dos Palmares*,

¹¹ Entrevista com a historiadora, professora, roteirista, poeta e ativista pelos direitos humanos, Beatriz Nascimento gravada após a Marcha do Movimento Negro em 1988. A entrevista concedida com exclusividade a Enugbarijô Comunicações teve imagens de Ras Adauto, entrevistas de Januário Garcia e Vik Birkbeck. O vídeo foi digitalizado e reeditado por Filó Filho, o Acervo Cultne, em 2021. Maria Beatriz Nascimento (1942-1995) é intelectual ativista negra contemporânea de Eduardo Oliveira e Oliveira, Lélia Gonzalez, e Hamilton Cardoso. Nasceu em Aracaju, Sergipe e, no final da década de 1940, migrou com a família para o Rio de Janeiro. Em 1971 graduou-se em história pela UFRJ. Esteve à frente da criação do Grupo de Trabalho André Rebouças, em 1974, na Universidade Federal Fluminense (UFF), compartilhando com estudantes negros/as universitários/as do Rio e São Paulo a discussão da temática racial na academia e na educação em geral, a exemplo da Quinzena do Negro realizada na USP em 1977. Concluiu a Pós-graduação lato sensu em História na Universidade Federal Fluminense, em 1981, com a pesquisa *Sistemas alternativos organizados pelos negros: dos quilombos às favelas*. (Cultne, 2021). (Conteúdo disponível na descrição do vídeo da entrevista). Disponível em: <https://youtu.be/6VmPjhOTozI>. Acesso em: 11/ 11/ 2022.

Beatriz Nascimento refere-se a Clóvis Moura para enunciar a existência do fenômeno do quilombamento durante a escravidão e em quase todas as regiões brasileiras, mesmo naquelas onde o regime escravista não possui maior significação, e indaga: como explicar historicamente um processo sem atentar para sua dinâmica e diferenciação no tempo? (Ratts, 2006, p. 57).

Para uma educação antirracista, é necessário que haja atitudes e que se leve discussões sobre os quilombos do Brasil para as instituições escolares, que se leve a importância dos povos negros para formação do que se tem no Brasil. No período colonial, os quilombos eram formados quase sempre distantes e bem escondidos dos colonos brancos, visto que essas comunidades eram muito perseguidas por mercenários contratados por fazendeiros da época. As comunidades quilombolas eram espaços formados por pessoas negras, indígenas, etc., que fugiam dos europeus, lutando por liberdades. Na atualidade, não existem isolamentos, mas sim uma maior visibilidade para as práticas culturais dessas comunidades, mesmo existindo ainda muitas restrições. O Estado tem demonstrado um olhar mais atento para essas comunidades e localidades tradicionais, porém, essas comunidades ainda tem problemas concernente a demarcação e registro de seus territórios.

Neste norte, o pensamento decolonial é um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Fazendo assim surgir a necessidade de ir além da ideia de que a colonização foi um evento acabado, pois entende-se que ela foi um processo que teve e tem continuidade, mesmo tendo adquirido outras formas. Por isso, a decolonialidade deve ser uma luta contínua contra as colonialidades impostas aos grupos subalternos (Reis; Andrade, 2018).

No Brasil, entende-se que tanto o racismo estrutural como o institucional colocam barreiras para o aparecimento social de grupos racialmente identificáveis. Para os traços físicos no Brasil, são ainda levados em conta os fenótipos (características físicas), porque o sistema coloca e faz parte de uma estrutura racista que dá oportunidades para algumas pessoas e dificulta para outras, no caso, os negros e indígenas, simplesmente, pela cor da pele, são excluídos pelas características físicas, que revelam a sua origem. Esse tipo de racismo é o que as pessoas negras sofrem em espaços suburbanos e periferias, com acesso precário à saúde pública, sem escola, moradia e, muitas vezes, sujeitas à violência do crime organizado e ao narcotráfico, que recruta crianças e adolescentes que, devido às condições extremas de pobreza e abandono, entram para o mundo do crime (Barros, 2022).

De acordo com Souza, Ribeiro e Nogueira (2022, p.89), “A decolonialidade tem servido como uma proposta reflexiva para se repensar os moldes eurocêntricos da educação brasileira, buscando transformá-la de modo que as vozes negras sejam ouvidas”. Nesse

sentido, um aspecto importante do colonialismo é o colonialismo do poder, pois a racialização e desumanização dos povos negros e indígenas foram utilizadas como justificativa para transformá-los em escravos (Quijano, 2005).

Na perspectiva de Reis e Andrade (2018), o pensamento decolonial procura justamente questionar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, a epistemologia do Brasil é carregada dessas condições colonizadoras, por isso, a decolonialidade está buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, fazer com que todos os oprimidos se rebelem contra o opressor, não importa que seja através da arte, da música ou da escrita, mas que se lute, articulando interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais contrários aos legados impostos pela situação colonial. “O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada”. (Reis; Andrade, 2018, p. 03).

Pensar em educação antirracista na perspectiva decolonial é olhar para o passado e questioná-lo para que se mude a grande influência das ditas elites nos currículos educacionais. Por isso, a decolonialidade perpassa invariavelmente a descolonização epistêmica do lugar ocupado pelos sujeitos indígenas e negros, ensejando do Estado a colocação de modelos diferenciados de currículos escolares que garantam o protagonismo e inclusão dos povos indígenas e negros brasileiros dentro de suas subjetividades culturais, econômicas e sociais, valorizando a subjetividade desses povos (Reis; Andrade, 2018).

Para lutar contra o sistema educacional homogeneizante e colocar uma educação de prática emancipadora para os grupos menos favorecidos, é importante pensar em uma pedagogia decolonial que valorize as produções das comunidades, a qual se arranque e mude o caráter colonial da sociedade e da cultura dominante, além de deixar que as pessoas silenciadas façam parte da montagem da estrutura educacional.

A educação decolonial parte da ideia de valorizar as diferenças e as diversidades de culturas e pensamentos, colocando a pluralidade e a multiculturalidade no centro e no caminho dos diálogos pedagógicos. Além disso, outra forma importante de decolonialidade, no contexto educacional, é o diálogo com os movimentos sociais, movimentos negros e suas reivindicações, a presença dos saberes subalternos, suas produções como conhecimentos valiosos e importantes (Souza; Ribeiro; Nogueira, 2022).

As representações africanas, do ponto de vista dos europeus, não são ilustradas tal qual de fato são e, assim, tornam-se irrealis, pois se distinguem da realidade vivida e construída por esses povos, que sofreram com as investidas europeias no continente África. É de excelência

trazer um olhar com alteridade das verdadeiras representações dos mesmos. Para isso, a educação é o único meio para mudar essas escritas desfocadas. Construir um currículo educacional mais democrático ao conhecimento.

4. A SUB-REPRESENTAÇÃO AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS TRABALHADOS EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO BERNARDO – MA

Esta sessão objetiva, em um primeiro momento, apresentar uma verificação sobre a presença dos povos negros nos livros didáticos de História trabalhados nos terceiros Ano do Ensino Médio em duas escolas estaduais de São Bernardo Maranhão. É intuito da presente sessão proporcionar a compreensão no fazer prático educacional sobre a cultura Afro-brasileira nas instituições escolares. Para isso, a partir de uma pesquisa de campo, apresentamos resultados no fazer educacional sobre os povos negros nas referidas escolas estaduais de São Bernardo Maranhão.

Ao trazer um panorama concernente aos povos africanos e afro-brasileiros, é necessário colocar como estão apresentados e representados esses povos nos livros didáticos que, muitas vezes, é o único meio de leitura que os filhos de famílias com vulnerabilidade socioeconômica têm para obter ou introduzir algum conhecimento. Para essas pessoas, o acesso a bibliotecas e aos materiais de mais qualidade acaba sendo difícil de acesso. Por isso, o livro didático se torna indispensável para uma boa educação, mas, para isso, ele precisa trazer as informações que abranjam as realidades dos alunos, informações que ofertem, pelo menos, o básico.

O livro didático não pode ser limitado, somente com tópicos, mas um livro cujo o conteúdo agregue e incentive o aluno a lê-lo, na certeza de que, ao final da leitura, o aluno terá um conhecimento básico e verídico a respeito de um dado conteúdo.

Sobre o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD, é apresentado que:

[...] nos principais objetivos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) se faz necessária a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos mesmos. Essa situação exige do professor(a) possuir determinados saberes, critérios, competências, etc. para poder realizar em conjunto uma escolha com seus colegas de trabalho. (Núñez et al, 2003, p. 02).

Neste sentido, a importância da escolha do material didático, por parte dos professores, torna-se um divisor de águas na vida dos alunos, pois o livro didático, como suporte educacional, torna-se, quase sempre, o único meio para se aproximar os alunos dos conhecimentos inculcados pelo currículo nacional de educação nas populações periféricas. O livro didático não pode ser somente um apoio para o professor, mas um meio para os estudantes chegarem até o conhecimento. Os próprios conteúdos sobre os povos negros nos livros didáticos devem ser mais explicados com mais informações que agreguem conhecimento aos discentes.

Nas sessões anteriores, vimos alguns conceitos sobre currículo educacional, vimos alguns aspectos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, por isso, nesta sessão, veremos alguns aspectos relacionados ao livro didático de História e sua necessidade para a educação básica como influência na vida e aprendizado dos estudantes. Para isso, através do livro didático de história, será relatada a distribuição das temáticas a respeito dos povos negros.

No entanto, cabe aqui um pequeno panorama sobre o que é o livro didático e sua necessidade para o ensino aprendizagem. Para Jörn Rüsen (2010, p. 109), “o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história”. No Brasil, ao longo dos anos, foram criando meios e leis para que pudesse haver a distribuição dos materiais didáticos nas instituições escolares. O Ministério da Educação e Cultura – MEC, com todo um planejamento, reformas educacionais e cobrança por parte da população, fizeram com que tivesse uma distribuição de livros didáticos para todos, de forma gratuita nas escolas. O MEC, através da distribuição do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, tem procurado melhorar a qualidade dos livros didáticos.

Núñez *et al.* (2003, p. 02) comenta que “a quantidade de livros didáticos que circulam no mercado, faz da seleção dos mesmos uma tarefa ainda mais complexa e exigente profissionalmente”. Através disso, espera-se que os livros venham cada vez mais próximos das demandas sociais de forma coerente com as práticas educativas autônomas dos professores, influenciando no ensino-aprendizagem dos alunos. Mesmo que, na atualidade, o sistema educacional brasileiro esteja passando por momentos complicados, agora com o Novo Ensino Médio, é preciso que se disponibilize materiais didáticos de qualidade e mais robustos às escolas. O livro deve contribuir para que o professor organize sua prática e forneça aprofundamento nas concepções pedagógicas desenvolvidas na escola afim de que os alunos leiam esses livros didáticos e sintam-se acolhidos pelas introduções desses conhecimentos.

É necessário mencionar que o professor não pode se transformar num refém do livro didático, imaginando encontrar ali todo o saber verdadeiro e a narrativa ideal. Portanto, é claro que, no livro didático, não vai ter todo o conhecimento completo, mas, pelo menos, é preciso que tenha ali o conhecimento básico, e se tenha um caminho para seguir, tanto pelo professor quanto para o aluno.

Contudo, o professor, deve também ser cauteloso, pois o livro é um instrumento de transmissão de valores ideológicos e culturais, que pretendem garantir o discurso supostamente verdadeiro dos autores. O docente deve orientar os discentes nessa parte do

ensino e guiá-los num caminho que os façam questionar e ir em busca de um aprendizado de forma crítica, de acordo com suas realidades (Pavão, 2006).

Como mencionado por Núñez *et al.* (2003, p. 3), “O livro didático é produzido para uma criança genérica, que não existe. Isso exige do professor no momento da seleção do livro, pensar nos alunos reais, nas necessidades e possibilidades que lhe são características, o contexto real de vida dos alunos”. Baseado em Circe Maria Fernandes Bittencourt em 2008, Salles (2010, p. 117), coloca que “o livro didático pode ser caracterizado como produto mercadológico, uma vez que está inscrito em uma lógica mercantil de produção e circulação, obedecendo, deste modo, às técnicas de fabricação e comercialização inerentes ao processo de mercantilização”.

Para Fernandes e Morais (2007, p. 144 -145), “Uma vez lidos, os livros didáticos farão parte das estantes empoeiradas do canto da casa. Ficarão escondidos, restando apenas a leitura que sobre eles foi feita: essa imagem retida no pensamento pode ser perpetuada, congelar-se, transformando-se em memória”. O livro didático é importante, mas se o aluno tiver como aprofundar-se, é útil para que não fique preso somente a esse conteúdo inculcado pelos autores dos livros didáticos. Esses materiais didáticos fazem parte de uma indústria cultural.

No entanto, como o livro didático é uma fonte importante de consulta do aluno, os conteúdos disponibilizados neste tipo de material devem ser explanados de forma que possa fazer com que o aluno compreenda a verdade sobre os acontecimentos ocorridos no passado, no caso aqui, podemos colocar o período colonial, mas trazendo as vitórias e memórias dos povos africanos no Brasil e, valorizando, por exemplo, os heróis nacionais negros.

Núñez *et al.* (2003, p. 05-09), aponta que:

A seleção dos livros didáticos a serem utilizados constitui uma tarefa de importância vital para uma boa aprendizagem dos alunos. [...] Geralmente os critérios estabelecidos, são gerados em diferentes instâncias de análises, das quais os professores, como coletivos, representam a instância que deve tomar as decisões mais apropriadas, pensando no alunado com as quais trabalham. [...] O professor deve estar preparado não só para selecionar os livros de uma “lista” organizada por “especialistas”, como também para saber lidar com os erros presentes nos livros ao alcance de seus alunos. Não todos os livros excluídos pelo MEC deixaram de circular pelas escolas. Muitos deles ainda são parte do acervo bibliográfico das escolas e de uso dos alunos.

Núñez *et al.* (2003) nos faz entrar na linha de pesquisa voltada para os livros didáticos, mesmo o MEC tirando tais livros didáticos de linha, colocando uma nova coleção para ser trabalhada em sala de aula, porém as escolas continuam trabalhando com coleções de livros de anos anteriores, pois há a falta desses materiais atualizados, isso faz e obriga as escolas a usarem livros dessas coleções anteriores, justamente, porque não há livro suficiente para todo

o alunado e nem mesmo é distribuído para algumas séries/anos das escolas, é o caso das duas escolas estaduais de São Bernardo analisadas nesta pesquisa.

Nas escolas, os professores relataram a falta de livro didático para os alunos, especificamente, os professores do componente curricular História, que estão usando uma coleção de livro de 2016, disponibilizada pelo PNLD em 2018, em 2023, que não atendem nem a demanda de alunos e nem mesmo com qualidade de conteúdo. Os livros disponibilizados para serem trabalhados em 2023 são para o Novo Ensino Médio e muito limitados em termos de conteúdos com bastantes tópicos temáticos para área das Ciências Humanas, porém, nos livros, os conteúdos são poucos aprofundados pelos autores e isso traz dificuldades para os alunos que, sem internet, têm mais dificuldades, pois moram em localidades que nem mesmo têm acesso operadoras 4G e nem mesmo internet via Wi-Fi, portanto, não dá para esses alunos se aprofundarem via pesquisas nesses tais conteúdos limitados.

Dessa forma, como, nesta parte da escrita, o objetivo é apresentar a “sub-representação afro-brasileira nos livros didáticos trabalhados em duas escolas estaduais de São Bernardo – MA”, o livro didático de História, que está sendo trabalhado no 3º Ano do ensino médio nas escolas é: “**#Contato história, 3º Ano**” de Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, editado em 2016, e disponibilizado para as escolas pelo PNLD em 2018. Em outra parte desta escrita, será colocado os dados da pesquisa via questionários nas duas escolas estaduais analisadas.

4.1 Análise do livro didático: desvalorização e valorização da identidade negra

Para se adentrar sobre o que seria essa desvalorização e valorização da identidade do povo negro nos livros didáticos, usamos o livro que está sendo trabalhado nos 3º Ano do ensino médio nas duas escolas estaduais analisadas em São Bernardo – MA, como já mencionado, o livro é intitulado de “**#Contato história, 3º Ano**”¹² de Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, editado em 2016. Esse é um livro composto por 12 capítulos, sendo que, o nosso objetivo é somente analisar a parte concernente aos povos africanos e afro-brasileiro.

Ao abrir o livro didático “**#Contato história, 3º Ano**” dos autores/as, Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, observa-se, no sumário, o capítulo 1: “A industrialização e a expansão imperialista”, no qual, traz duas páginas sobre o imperialismo

¹² PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **#Contato história, 3º ano**. 1. ed. - São Paulo: Quinteto Editorial, 2016. (Coleção #contato história) “Componente curricular: história”.

na África e as consequências desse imperialismo no continente, porém de forma limitada. No capítulo 2: “A primeira república”, os autores trazem somente uma página, mencionando sobre o período escravista, menções muito limitadas. No livro, foram somente estes dois capítulos que mencionaram sobre os povos negros, mas não sobre sua importância, limitando-se ao processo que eles foram explorados e inseridos como mercadoria pelos europeus.

Imagens do livro didático de história trabalhado nos 3º Ano nas duas escolas estaduais em São Bernardo - MA, versão em PDF:

Imagem 1 – Capa do livro didático de História do 3º ano do Ensino Médio coletado para análise



Fonte: Autor, 2023

Imagem 2 - Sumário do livro didático de história do 3º ano do Ensino Médio

Sumário

1	A industrialização e a expansão imperialista	10
I	A Segunda Revolução Industrial	12
II	O capitalismo financeiro	13
III	As transformações no cotidiano	15
IV	Os impactos no dia a dia	15
V	O cotidiano urbano	16
VI	A burguesia	16
VII	Os operários	17
VIII	Propostas de reorganização social	18
IX	O socialismo	18
X	O anarquismo	19
XI	O positivismo	19
XII	O imperialismo	20
XIII	O imperialismo na África	20
XIV	O imperialismo na Ásia e na Oceania	21
XV	As ideologias do imperialismo	22
XVI	O imperialismo japonês	22
XVII	O imperialismo estadunidense	22
XVIII	Possíveis imperialistas	23
XIX	As consequências do imperialismo	24
XX	Responsabilidades na África	24
XXI	As ideologias imperialistas	25
XXII	Organizações sociais	25
XXIII	Atividades	26
XXIV	Ampliando seus conhecimentos	30
2	A Primeira República	32
I	O final do período Monárquico	34
II	Respostas acadêmicas	34
III	A questão militar	36
IV	A questão da escravidão	37
V	Condições entre cidade e igreja	39
VI	Os militares e a Proclamação da República	36
VII	O poder das oligarquias	37
VIII	A política dos governadores	37
IX	Condições e circunstâncias	38
X	O voto de cabresto	38
XI	Os imigrantes no Brasil	39
XII	Os imigrantes nos cafezais	39
XIII	As atividades urbanas	40
XIV	Os trabalhadores imigrantes	40
XV	Os imigrantes	40
XVI	A modernização das cidades	41
XVII	O cinema	42
XVIII	O modo de transporte	42
XIX	Outras novidades no dia a dia urbano	43
XX	A prática de esportes	43
XXI	O projeto de "regeneração"	44
XXII	Problemas de infraestrutura	44
XXIII	O Bala-danado	44
XXIV	Anúncio da população para	44
XXV	A lambança e a revolta da vacina	44
XXVI	Os movimentos populares	47
XXVII	A Guerra de Cabanos	47
XXVIII	A Guerra de Canabete	48
XXIX	A Revolta da Chibata	49
XXX	Explorando o tema	50
XXXI	Os atos-bandeira depois de abolição	52
XXXII	Atividades	52
XXXIII	Ampliando seus conhecimentos	56
3	A Grande Guerra e a Revolução Russa	58
I	Antecedentes da guerra	60
II	Propostas imperialistas	60
III	O sentimento nacionalista	61
IV	A Primeira Guerra Mundial	62
V	A guerra é declarada	63
VI	As frentes de batalha	63
VII	A Guerra de Trincheiras	64
VIII	O fim da neutralidade dos EUA	65
IX	A participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial	65
X	A participação das mulheres na guerra	66
XI	A Grande Guerra chega ao fim	67
XII	Os tratados de paz e a diplomacia	67
XIII	As consequências da guerra	68
XIV	O Império Russo	69
XV	A implementação da Rússia	70
XVI	Revoltes populares	70
XVII	A queda do czar	70
XVIII	A Revolução Bolchevique de 1917	71
XIX	O governo bolchevique	71
XX	O tratado de Versalhes e a guerra civil	72
XXI	A Nova Política Econômica	72
XXII	A ditadura de Stalin	73
XXIII	Explorando o tema	74
XXIV	A arte de vanguarda	76
XXV	Atividades	76
XXVI	Ampliando seus conhecimentos	80

Fonte: Autor, 2023

Existe nesse livro, de certa forma, uma limitação conteudista e imagética da importância dos povos africanos para o processo histórico da humanidade. No livro, isso fica notório quando, somente em três páginas e em dois capítulos diferentes, menciona-se os povos negros, ou seja, não é colocado os principais ocorridos e vitórias que os povos africanos tiveram após muitos anos de sofrimentos causados pelos europeus. Isso pode ser alvo de questionamentos, pois estamos falando de um livro destinado para o 3º ano do ensino médio, mesmo que, na coleção do 1º e 2º ano do ensino médio, tenha-se trabalhado sobre a temática, é preciso que se reforce, pelo menos, mais robustamente na última série/ano do ensino médio.

A pesquisa realizada através de questionários nas escolas mostra que os alunos do 3º ano conhecem pouco sobre os povos negros, muitos não conhecem nada sobre a história desses, ou seja, não é praticado a obrigatoriedade da Lei 11.645 de 2008.

Imagens tiradas do livro didático de história, das partes que menciona os povos africanos e afro-brasileiro, versão em PDF:

Imagem 3 - Página do livro didático de história que menciona a África e consequências do Imperialismo



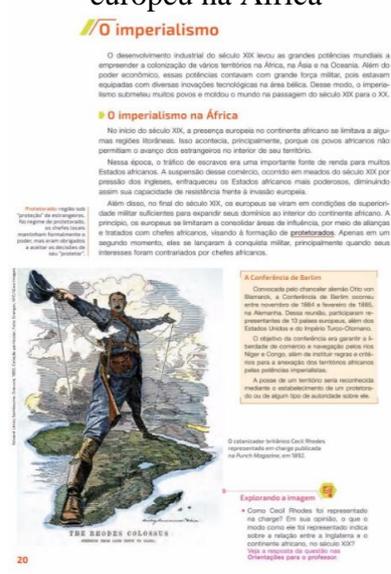
Fonte: Autor, 2023

Imagem 4 - Página do Livro didático de história que menciona sobre a escravidão africana



Fonte: Autor, 2023

Imagem 5 - Página do livro didático de história que menciona sobre o imperialismo europeu na África



Fonte: Autor, 2023

Ao analisar o livro didático “#Contato história, 3º Ano”, especificamente, os dois capítulos que mencionam os povos negros, observamos o uso de imagens como apoio do texto escrito, mas não só como apoio. As imagens são usadas como forma de não ser contestado o que está escrito em forma de texto. No livro didático, pode-se observar a relevância que é dada em relação ao poder imposto pelos europeus sobre o continente África e, as imagens contidas no livro didático são de pessoas brancas que se achavam “superiores” aos africanos naquele período de invasões. Para isso, na forma de texto concernente aos povos negros, é dado importância aos desastres sofridos pelos povos africanos na invasão europeia no continente África.

Os textos contidos nos capítulos do livro didático, em sua grande maioria, têm as imagens no decorrer de sua narrativa como suas auxiliares, os textos que descrevem os acontecimentos em cada capítulo têm suas imagens como algo incontestável sobre as passagens da história.

O objetivo explícito do livro é, pois, possibilitar ao aluno uma “liberdade” informativa e instrucional, que lhe permita ultrapassar os limites existentes do senso comum para um “saber científico popularizado”. Porém este discurso, como todo artifício simbólico, serve também, e principalmente, pela simplificação conceitual implícita, para reificar algumas noções essenciais para a padronização de um determinado tipo de conhecimento necessário para manutenção da ordem social. (Tourinho Júnior, 2015, p. 69).

É importante colocar que o PNLD participa do processo de operacionalização. Choppin (2009) trata do mercado de livros e diz que o livro didático faz parte de um espaço múltiplo, como programas escolares, normas e planejamento que são estabelecidos pelo MEC. Por isso, a operacionalização ocorre a partir de uma parceria regular e lucrativa com organismos oficiais. Para ser mais atrativo, o livro “**#Contato história, 3º Ano**”, precisou estar de acordo com temas atuais e com a BNCC, assuntos que são amplamente debatidos e fazem parte do currículo nacional. A operacionalização do livro didático ocorre de modo a trazer temas que são relevantes para atrair o MEC e conseqüentemente a distribuição pelo PNLD nas escolas.

Segundo Salles (2010), o livro escolar é produzido por grupos sociais que, intencionalmente ou não, perpassam sua forma de pensar e agir e, conseqüentemente, suas identidades culturais e tradições. É preciso percebê-lo numa “complexa teia de relações e de representações”, em que se misturam interesses públicos e privados. Dessa maneira, o “material didático aparentemente simples de se identificar” se torna de “difícil definição”. (Bittencourt, 2008, p. 14).

Para Lima e Santana (2017, p. 283):

[...] apesar dos livros didáticos terem mudado no sentido de representar o negro de uma forma mais humanizada, ou seja, sem estigmas, preconceitos ou estereótipos, os mesmos ainda continuam silenciando e invisibilizando o personagem negro, o que dificulta e inviabiliza na prática pedagógica uma construção positiva da representação social dos mesmos.

Com isso, nos currículos educacionais e livros didáticos, é necessário que haja a valorização e a importância que os povos negros tiveram para a formação do Brasil. Dados do IBGE (2020), ratificaram que a maioria da população brasileira é negra (pretos e pardos), correspondendo a cerca de 54% dos 210 milhões de habitantes. Ao mesmo tempo, os negros são as maiores vítimas de assassinatos no país. De acordo com o Atlas da Violência de 2020,

a morte de pessoas negras cresceu 11,5% em 10 anos. Segundo o levantamento, entre 2008 e 2018, cerca de 75% das vítimas de homicídios no Brasil eram negras. Deste montante, 78,9% das mortes foram cometidas por policiais. O povo negro no Brasil, como colocado nos dados do IBGE (2020), é, sem sombra de dúvidas, a maior população dentro do território nacional brasileiro. Por isso, a educação é uma das saídas para mudar essa realidade, os materiais didáticos devem sempre ser inclusivos com todos os povos, sem distinção étnica.

Segundo Tourinho Júnior (2015), o livro didático por ser um produto de um mundo específico vai ter características que irá criar determinadas imagens, sendo ele um importante veículo de mensagens e imagens relacionadas a um determinado assunto, e que tem por finalidade criar um espaço próprio e um sentido próprio.

Reafirmando o já mencionado anteriormente, no livro didático, observa-se dois tipos de discursos, o das mensagens textuais onde serão colocados os conceitos e definições com suas narrativas bem ordenadas, e o discurso imagético, em que fica evidenciado os sentidos implícitos das imagens utilizadas e que, relacionado ao livro didático de História, esse discurso dos textos e imagens ganham uma forma singular. E isso se dá, porque mesmo sendo colocado de maneira formal o discurso textual nos livros, mesmo assim, vai ter a imagem como seu reforço, tais imagens auxiliadoras dos discursos textuais têm a finalidade de “projetar uma determinada imagem de sociedade”, e os professores reconhecem que a imagem tem um importante potencial pedagógico para os alunos e as utilizam com frequência no ensino de História. (Tourinho Júnior, 2015, p. 70).

Lima e Santana (2017, p. 287) nos coloca que “a escrita da história, desde sempre, foi tendenciosa para os interesses da classe dominante, e que cabe ao professor perceber essa ideologia e fomentar um pensamento crítico e autônomo, valorizando a identidade local e questionando os conhecimentos postos arbitrariamente”, postos pelos autores didáticos. O material didático é um produto do capitalismo e está “como objeto da indústria cultural ligada a interesses econômicos particulares, que aperfeiçoaram técnicas de fabricação, difusão e comercialização” (Bittencourt, 2008, p. 19).

É possível dizer que existência de conteúdos sobre os povos negros nesses materiais didáticos existe por conta da obrigatoriedade. Trata-se de um conteúdo inserido no currículo oficial somente por causa da obrigatoriedade colocada na Lei 10.639/2003, ratificada pela Lei 11.645/2008. O racismo faz parte de um contexto histórico social brasileiro estruturado desde o período colonial quando optaram pela imposição da escravidão. Por isso, mesmo após sua abolição em 1888, com Lei Áurea, a população negra continuou sendo escrava de um sistema escravista, o Governo largou-os nas ruas. Portanto, se hoje, no Brasil, existe um racismo

estrutural, é muito por conta desse passado escravista e racista do país, que é bastante presente na contemporaneidade e que reflete diretamente no sistema educacional. Na atualidade, uma das soluções para que se valorize a história da população negra no Brasil é através de uma ação pedagógica inclusiva nas escolas, porque a mesma tem um poderio na inculcação de valores.

Tourinho Júnior (2015, p.19) vai colocar sobre isso como uma ação pedagógica, e por “A ação pedagógica, enquanto ação de inculcação de valores, consiste em uma ação paulatina e articulada que é exercida com o objetivo de impor um determinado modelo de convivência, possibilitando, dessa forma, a socialização dos indivíduos via sistema educacional”. Ao formular um livro didático, o autor coloca no corpo de seu livro três elementos que passam a se tornar o símbolo principal do discurso presente no texto, é o seu estilo, o contexto social em que vive e que se insere, além, é claro, da sua concepção de mundo (Tourinho Júnior, 2015).

4.2 O conhecimento dos discentes nos terceiros anos sobre os povos negros e a Lei 11.645/2008 em duas escolas estaduais de São Bernardo – MA

Sabendo que a cultura africana e afro-brasileiro são assuntos amplos e complexos e a Lei 11.645 de 2008 tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena e reafirmou a importância do estudo da história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino fundamental e ensino médio no Brasil, para se fazer um estudo sobre a aplicação desta Lei, foi fundamental pegar como objeto de pesquisa justamente o andamento e aprofundamento desta Lei 11.645/2008 em duas escolas em São Bernardo – MA.

Para fazer uma análise da abrangência e importância que essa Lei tem como caminho para uma educação antirracista e democrática, foi realizada uma pesquisa nessas duas escolas em São Bernardo – MA, **escola A** e a **escola B**, ambas escolas de nível médio e estaduais. Foi uma pesquisa realizada nos terceiros anos do ensino médio, usando questionários de modo impresso. Na escola **A**, a pesquisa foi direcionada para 60 alunos do 3º ano de modo geral, e só foram recebidos 21 questionários respondidos, o restante não quis participar da pesquisa. Na escola **B**, a pesquisa foi direcionada para 110 alunos do 3º ano, em que 98 alunos participaram da pesquisa.

O objetivo da pesquisa foi identificar o quanto os discentes das duas escolas têm de conhecimento sobre os povos africanos e afro-brasileiros. Ao analisar as respostas dos alunos nos questionários, percebeu-se que muitos destes alunos migraram da escola **A** para a escola **B**, isso aconteceu por causa de um anúncio que circulou em São Bernardo, sobre a

possibilidade de, em 2023, a escola **A** começar a funcionar de forma integral, isso fez com que muitos alunos migrassem para a escola **B**.

Nos gráficos a seguir, veremos a porcentagem da quantidade de alunos que estudam nas escolas **A** e **B**:

Gráfico 1: Quanto tempo você estuda na escola **A**? As respostas dos alunos foram organizadas no gráfico por cores, sendo que, a maioria dos alunos, representada pela cor vermelha, responderam que estudam há 3 anos seguidos na escola.



Fonte: Autor (2023)

Gráfico 2: Quanto tempo você estuda na escola **B**? As respostas dos alunos organizadas por cores, sendo que, a maioria dos alunos, representada pela cor azul, responderam que estudam há 3 anos seguidos na escola.

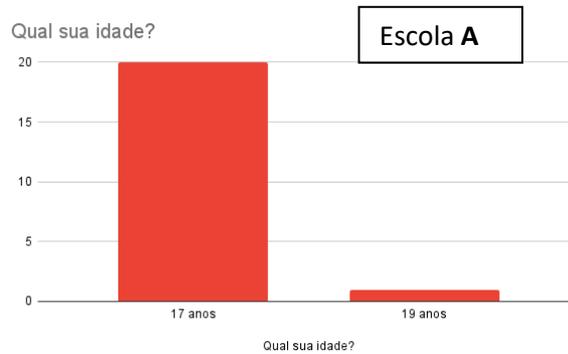


Fonte: Autor (2023)

Como observado nos gráficos construídos a partir das respostas dos alunos dos questionários aplicados, vemos que, têm alunos estudando de forma bem recente nessas escolas, fazendo assim compreender os relatos de não conhecimento desses alunos sobre a cultura e história dos povos negros. Boa quantidade de alunos respondeu que não conhece os conteúdos ensinados nas escolas sobre os povos africanos e afro-brasileiros.

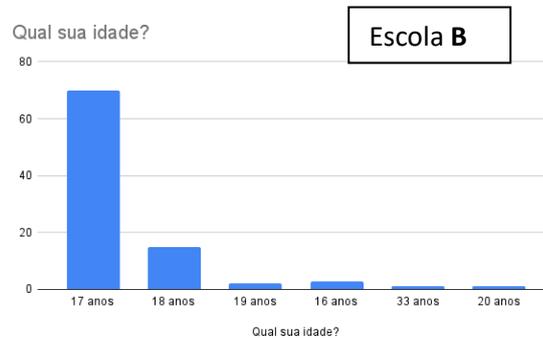
Estes outros gráficos a seguir apresentam a média de idades dos alunos que estudam nos terceiros anos das duas escolas estaduais de São Bernardo – MA. A maioria da média de idade de alunos é de 17 anos.

Gráfico 3: Média de idade de alunos estudando na escola **A**.



Fonte: Autor (2023)

Gráfico 4: Média de idade de alunos estudando na escola **B**.



Fonte: Autor (2023)

Ao aplicar os questionários em sala de aula, alguns alunos ficaram com dúvidas em relação a sua identificação em termos e raça/etnia. As informações provindas dos questionários fizeram surgir os seguintes gráficos, que mostram a percentagem de pessoas que se identificam como pardo/a, branco/a, preto/a, moreno/a, indígenas e etc.

Gráfico 5: Na escola **A**, a maioria dos alunos se identificaram como pardos/as.



Fonte: Autor (2023)

Gráfico 6: Na escola **B**, os alunos/as se identificaram, em sua maioria, como pardos/as.



Fonte: Autor (2023)

Um outro dado importante foi sobre o interesse de entrar em universidades, os discentes, em sua maioria, responderam que querem entrar em universidades. Isso é um dado positivo, pois, em São Bernardo, esses alunos têm um Campus da Universidade Federal do Maranhão-UFMA bem próximo, sendo que é importante para as escolas bernardenses verem seus ex-alunos ingressando em universidades, valorizando o trabalho pedagógico dessas escolas.

Gráfico 7: Quantidade de alunos da escola **A**, que se interessam em ingressar em cursos superiores.



Fonte: Autor (2023)

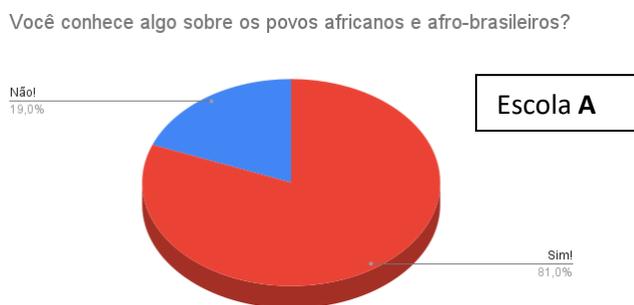
Gráfico 8: Quantidade de alunos da escola **B**, que se interessam em ingressar em cursos superiores.



Fonte: Autor (2023)

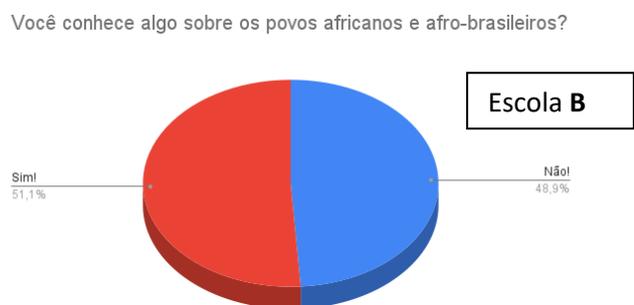
Sobre os povos africanos e afro-brasileiros, os alunos, em sua maioria responderam que conhecem algo sobre os povos negros, mencionados em suas respostas, os povos negros foram pessoas que sofreram com a escravidão imposta pelo europeu. Como pode ser observada, nos gráficos a seguir, a percentagem de discentes respondendo que conhece e os que não conhecem sobre os povos negros.

Gráfico 9: Conhecimento dos alunos da escola **A** sobre os povos negros.



Fonte: Autor (2023)

Gráfico 10: Conhecimento dos alunos da escola **B** sobre os povos negros.



Fonte: Autor (2023)

Na pergunta direcionada sobre o que os alunos conhecem em relação a Lei 11.645/2008, eles responderam, em sua maioria, que não conhecem a Lei.

Gráfico 11: Conhecimento (já ouviu falar) sobre a Lei nº 11.645 de 2008. Alunos da escola **A** responderam, em sua maioria, que não ouviram falar sobre a Lei.



Fonte: Autor (2023)

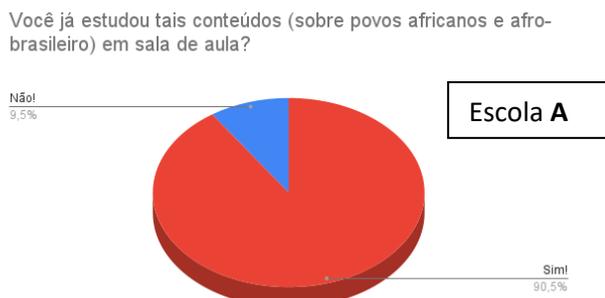
Gráfico 12: Conhecimento (já ouviu falar) sobre a Lei nº 11.645 de 2008. Alunos da escola **B** responderam, em sua maioria, que não ouviram falar sobre a Lei.



Fonte: Autor (2023)

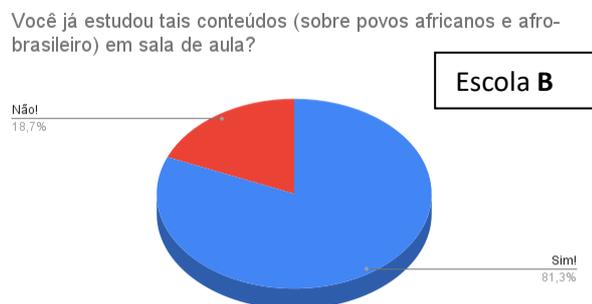
Nesses dois gráficos abaixo, representando o questionamento feito aos alunos se já estudaram algo sobre os povos africanos e afro-brasileiro em sala de aula, eles, em sua maioria responderam que sim, mas teve uma percentagem nas duas escolas que respondeu que não estudou tais conteúdos relacionados aos povos negros em sala de aula.

Gráfico 13: A quantidade de alunos que estudaram os conteúdos dos povos negros em sala de aula na escola **A**.



Fonte: Autor (2023)

Gráfico 14: A quantidade de alunos que estudaram os conteúdos dos povos negros em sala de aula na escola **B**.



Fonte: Autor (2023)

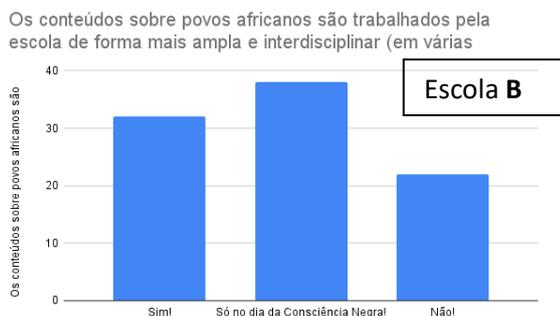
Em outro questionamento, procurando saber se os conteúdos sobre os povos africanos e afro-brasileiros são trabalhados de forma interdisciplinar, os alunos, em sua maioria responderam que sim, na escola **A**, e na escola **B**, segundo a maioria dos alunos, os povos negros são mencionados somente no dia da consciência negra, dia 20 de novembro.

Gráfico 15: Resultados do questionamento, feito aos alunos da escola **A**, sobre se os conteúdos a respeito os povos negros são trabalhados de forma interdisciplinar.



Fonte: Autor (2023)

Gráfico 16: Resultados do questionamento, feito aos alunos da escola **B**, sobre se os conteúdos a respeito os povos negros são trabalhados de forma interdisciplinar.



Fonte: Autor (2023)

A coleta dessas informações se torna essencial para raciocinar sobre o cumprimento e aplicação das leis homologadas em 2003 e 2008, importante para questionar, em São Bernardo -MA, a razão do não cumprimento mais amplo e aplicação das leis nas duas escolas estaduais analisadas.

Nas respostas coletadas, vê-se que os povos negros são poucos mencionados em sala de aula. Os alunos responderam, nas questões, que conhecem pouco sobre os povos negros, conhecem de forma limitada, mas muitos alunos mencionaram que ainda não estudaram sobre os povos negros. Nos questionários, foram apresentadas respostas comentando que nem mesmo conhecem algo sobre esses povos.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola **A** e escola **B**, disponibilizado pelas coordenações das escolas, numa visita realizada em julho de 2023, observou-se que, nos PPP, não é citado a Lei 11.645/2008, e nem mesmo a Lei nº 10.639/2003, sendo que essas leis tornaram obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nas instituições de ensino na educação básica. Mas, é importante relatar, ambos os documentos mencionam sobre a educação para as relações Étnico-raciais, quando, no documento, presam pela valorização da diversidade ética estética e política, abrangendo o pertencimento e a valorização das culturas africanas e indígenas.

Para complemento de informações, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola **A** foi elaborado em 2017 a 2018. Segundo informações do próprio PPP, pelos membros do corpo escolar da escola, com o acompanhamento dos Professores, Diretora, Conselho Escolar e demais segmentos envolvidos no processo de construção; o Projeto Político Pedagógico da escola **B** foi elaborado boa parte em 2022, de acordo com a diretora dessa escola, o PPP ainda estava por ser finalizado em alguns pontos, sendo elaborado pela equipe escolar e a comunidade local: gestores, coordenadores, equipe de professores, alunos, pais de alunos e demais segmentos da escola.

Nesta sessão, procurou-se trazer os resultados da pesquisa realizada nas duas escolas estaduais de São Bernardo Maranhão, objetivando analisar o conhecimento dos alunos em relação a história e cultura dos povos negros, baseado na Lei 11.645 de 2008, visto que, os povos negros foram e são extremamente importantes para formação da população brasileira. E não menos importante, foi relevante fazer uma análise conteudista do livro didático de história que estava sendo trabalhado nos terceiros anos das duas escolas, pois, o livro, como material didático é uma das principais ferramentas que influencia o aprendizado dos alunos. No livro de história coletado na pesquisa, os conteúdos relacionados aos povos negros eram muito fragmentados e favoráveis à exaltação da dominância europeia no continente África, não

favorecendo uma base introdutória sobre a importância dos africanos e afro-brasileiro com a história da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A monografia teve como objetivo, analisar algumas epistemologias sobre o reconhecimento das contribuições dos africanos e afro-brasileiros na formação do Brasil, que segundo a Lei nº 10.639/2003, retificada pela Lei nº 11.645/2008, a história dos povos negros deve ser inserida de forma obrigatória no currículo nacional brasileiro.

Dessa forma, ao longo desta escrita, procurou-se abordar sobre a importância dos povos negros para sociedade brasileira, a importância das suas lutas históricas e obstáculos vencidos e os que ainda precisam ser transpostos. A educação foi foco central, uma vez que analisamos a aplicação da Lei que versa sobre a obrigatoriedade do desenvolvimento do conteúdo relacionado aos povos negros e indígenas. Assim, a educação é um dos caminhos que se deve seguir para mudar a realidade racista no Brasil, é, sobretudo, através dela que se pode mudar os pensamentos racistas e preconceituosos, que ainda persiste na modernidade brasileira.

Sobre educação, como apresentado no início da presente monografia, a disponibilidade para ter acesso ao conhecimento como direito a todos não foi nada fácil, foi preciso fazer cobranças às autoridades governamentais do Brasil. O povo precisou lutar para conquistar o direito à educação, e isso fez passar por momentos de embates e questionamentos até que se teve o reconhecimento na Constituição Federal de 1988. A partir de então, com a Constituição Federal de 1988, o Estado passou a ter obrigação de garantir educação a todos os brasileiros.

Mesmo com essa obrigação, os povos negros e indígenas não eram favorecidos tanto na obtenção do conhecimento quanto na valorização da história e cultura deles no currículo nacional brasileiro. Desse modo, em 2003, homologaram a Lei nº 10.639/2003, tornando obrigatória a valorização da história e cultura dos povos negros dentro das salas de aula, mas, mesmo assim, estava faltando a valorização da história e cultura dos povos indígenas dentro das salas de aula, por isso, em 2008, homologaram, a Lei nº 11.645/2008, retificando a Lei nº 10.639/2003, ambas alterando a LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece as diretrizes e bases da educação, obrigando a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino brasileiro a temática “História e Cultura” dos povos negros e indígenas.

Na seção 2, o conceito de currículo educacional acabou sendo um fator relevante para entender a engrenagem do sistema educacional no Brasil, visto que, o currículo é que distribui o que deve e o que não deve ser ensinado dentro das instituições escolares. É através dos materiais didáticos que se tem de observar, por exemplo, como estão as discussões das

questões étnico-raciais e a cultura africana e afro-brasileira dentro do cenário escolar como um fato recente no Brasil. É claro que temos as leis, porém, tornou-se importante questionar se a engrenagem do sistema educacional do país está funcionando em prol de abranger as temáticas relacionadas aos povos negros e indígenas. É através de questionamentos como esse que o currículo nacional educacional deve relacionar a prática educacional com a cultura afro-brasileira.

Na seção 3, objetivou-se fazer um panorama da história dos povos africanos enquanto alvos da diáspora forçada para o Brasil. Esses povos foram arrancados de sua terra mãe, vendidos como uma mercadoria e tratados como se não fossem seres humanos. Para os europeus, os africanos não passavam de selvagens, povos sem cultura e sem religião. Ao chegar no Brasil e em outros países da América, os europeus se desfizeram da história dos povos afro-diaspóricos, de uma história de sofrimento e exploração da força de trabalho, além da tentativa de apagamento da cultura de um etnocentrismo eurocêntrico.

A discussão sobre a diáspora se fez necessária, procurando relatar que, dos africanos, foi roubada a oportunidade de serem felizes ao lado de seus familiares, ao serem tirados abruptamente, não tiveram a oportunidade de praticar seus conhecimentos dentro do continente África, foi-lhes tirada a oportunidade de praticarem suas culturas e religiões entre outras práticas.

Os intelectuais africanos mencionam, em seus escritos contemporâneos, que os europeus construíram uma identidade desfocada do africano. Construíram essa identidade desfocada como justificativa para escravizá-los, tentaram apagar histórias, que o próprio historiador ocidental clássico, Heródoto, admitiu em suas visitas ao Egito, que os africanos eram produtores de conhecimentos, de diversos conhecimentos, desde a astronomia, matemática e medicina entre outros conhecimentos, que influenciaram o próprio ocidente. Para os europeus, era um duro golpe admitir os africanos como produtores de conhecimentos, por isso, os acusaram de selvagens (Diop; Dieng, 2014).

Na seção 4, para compreender sobre a abrangência e aplicação da Lei 11.645 de 2008, enquanto valorização da produtividade africana, afro-brasileira e indígena, é apresentado os dados de uma pesquisa realizada em duas escolas estaduais do ensino médio de São Bernardo Maranhão, que teve como objetivo captar o tamanho do conhecimento dos alunos em relação à história e cultura desses povos. Com os dados, através de gráficos, ficou notório uma defasagem na aplicação da Lei citada anteriormente, a maioria dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio conhece muito pouco em relação aos povos negros. Alguns alunos mencionam

que é um ou dois professores que abordam a temática sobre os povos negros, sendo essas abordagens somente no dia da consciência negra, dia 20 de novembro.

Ao analisar o currículo educacional como um campo de distribuição do que é conhecimento necessário e o que não é conhecimento necessário, entendemos que a indústria cultural do livro didático está entrelaçada com o padrão de livro didático padronizado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, que, conseqüentemente, esses livros seguem o padrão do currículo oficial nacional, e as indústrias fabricam esses livros baseados nesse currículo.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um exemplo para essa produção de livros didáticos, o Novo Ensino Médio é representativo dessa “indústria do livro didático”, pois, empresas produzem os livros baseadas na BNCC para atender aos interesses heterogêneos que compõem o MEC, fazendo assim o PNLD distribuir esses livros pelas escolas. Esse material, em sua maioria, é limitado em termos de conteúdo, como o caso dos livros distribuídos para serem trabalhados com o Novo Ensino Médio, que são livros por áreas (por exemplo, Ciências Humanas), não são inclusivos como deveria ser, pois não favorece que haja aprofundamento por partes dos alunos.

Existe na sociedade, além de outras injustiças, a prática de “princípios do nepotismo” para favorecer somente os seus, favorecer a quem já vem desde a infância com acesso as melhores oportunidades, favorecer as pessoas brancas. Mediante o exposto, é necessário o aprofundamento em relação aos problemas ocasionados à sociedade por essa falta de valorização da história e da contribuição dos povos negros para o Brasil. Por isso, através do aprofundamento em pesquisa de campo, é necessário ouvir os povos negros como grande parcela da sociedade brasileira, ouvir sobre até que ponto essa defasagem no sistema educacional brasileiro influenciou e influencia a persistência do racismo e discriminação. Na presente monografia, não foi possível fazer um levantamento, por exemplo, de quanto a defasagem no sistema educacional brasileiro interfere na não oportunidade empregatícia aos povos afro-brasileiros, mas seria essa uma outra reflexão sobre até que ponto toda essa engrenagem histórica interfere na não oportunidades de afros a cargos públicos e privados no cenário brasileiro, porém, sabe-se que a resposta envolve pontos mencionados nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga de. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. 320p.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

APOLINÁRIO, Eleonora Beatriz Ramina; MANFREDINI, Aniceski Manfredini; MARTINS, Marcelo Augusto Farias; GRALAK, Mehl Gralak; VILODRES, Nogueira Vilodres. **DIOP, Babacar Mbaye; DIENG, Doudou (Org.). A Consciência Histórica Africana**. Cadernos de Clio, Curitiba, v. 8, nº 1, 2018.

APPLE, Michael W. REPENSANDO IDEOLOGIA E CURRÍCULO. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. - 7. ed. - São Paulo, Cortez, 2002. P. 39-57.

_____. A POLÍTICA DO CONHECIMENTO OFICIAL: FAZ SENTIDO A IDÉIA DE UM CURRÍCULO NACIONAL? *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. - 7. ed. - São Paulo, Cortez, 2002. P. 58-86.

ARAÚJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. REAe - **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018.

ATAÍDES, F. Barros; OLIVEIRA, G. S. de; SILVA, A. A. de Freitas. A ETNOGRAFIA: UMA PERSPECTIVA METODOLOGICA DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.48, 2021. p.133-147.

Assassinatos de negros aumentam 11,5% em dez anos e de não negros caem 12,9% no mesmo período, diz Atlas da Violência: Portal G1. Cíntia Acayaba e Léo Arcoverde. **G1 SP e GloboNews**. 27/08/2020. Disponível em: Assassinatos de negros aumentam 11,5% em dez anos e de não negros caem 12,9% no mesmo período, diz Atlas da Violência | São Paulo | G1 (globo.com). Acesso em: 25/05/2023.

BARROS, Leonardo Barbosa. RACISMO NO BRASIL: TEORIAS RACIAIS E AS HERANÇAS DA ESCRAVIZAÇÃO NO BRASIL. **EM FAVOR DE IGUALDADE RACIAL**. Rio Branco – Acre, v. 5, n.3, p. 49-60, set-dez. 2022.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **GUIA PARA A PESQUISA DE CAMPO: Produzir e analisar dados etnográficos**. Tradução de Sérgio Joaquim de Almeida. Revisão da tradução de Henrique Caetano Nardi. Direitos de publicação em língua portuguesa: Editora Vozes Ltda, 2007.

BITIOLI, Michele; TONIOSSO, José Pedro. História e cultura afro-brasileira no currículo escolar. **Revista Fafibe On-Line** — ano VI — n.6 — nov. 2013 — p. 57–66.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **LIVRO DIDÁTICO E SABER ESCOLAR (1810-1910)**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. 239 p.

BONG, Bwemba. A ruptura da consciência histórica africana: o principal obstáculo para o renascimento africano. *In*: DIOP, Babacar Mbaye; DIENG, Doudou (Org.). **A Consciência Histórica Africana**. Luanda: Edições Mulemba da Faculdade de Ciências sociais da Universidade Agostinho Neto, 2014, 220 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. Disponível em: (50) A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. BORDIEU, Pierre. PASSERON. | Jean Rodrigues - Academia.edu. Acesso em: 04/01/2022.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 9 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2007. p. 1-251.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2023].

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília DF: MEC, 2018. Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf (mec.gov.br) Acesso em: 15/04/2021.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. **Lei 11.645/2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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”.

CHOPPIN, Alain. O MANUAL ESCOLAR: UMA FALSA EVIDÊNCIA HISTÓRICA. BASTOS, Maria Helena C. (Trad.). **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27, 2009. p. 9-75.

CUNHA, Joceneide; SILVA, Júlio Cláudio da. **História da Cultura Afro-brasileira**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010.

CULTNE. **Beatriz Nascimento - Entrevista exclusiva**. Disponível em: <https://youtu.be/6VmPjhOTozI>. Acesso em: 11/11/2022.

DIOP, Babacar Mbaye; DIENG, Doudou (Org.). Capítulo 1: A África e o Ocidente. *In*: **A Consciência Histórica Africana**. Luanda: Edições Mulemba da Faculdade de Ciências sociais da Universidade Agostinho Neto, 2014, 220 p.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Tereza Kazuko. CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 4, jan./jun. 2014.

FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. Renovação da história da América. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

GONZALEZ, Lélia. A DEMOCRACIA RACIAL: UMA MILITÂNCIA. Lélia Gonzalez. Entrevista à Revista Seaf (Reedição). **Arte & Ensaios: revista do ppgav/eba/ufrrj**. n. 38. julho 2019.

GUIBERNAU, Montserrat. **Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX**. GAMA, Mauro; GAMA, Cláudia Martinelli (Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar - Ed., 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE mostra as cores da desigualdade**. Rio de Janeiro: IBGE. Editora: Revista Retratos, 2018. Disponível em: [IBGE mostra as cores da desigualdade | Agência de Notícias](#). Acesso em: 01 outubro, 2023.

_____. IBGE. QUILOMBOLAS NO BRASIL. *In: Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os Povos Indígenas e Quilombolas*. Rio de Janeiro: IBGE. 2019. Disponível em: [Quilombolas no Brasil | Educa | Jovens - IBGE](#). Acesso em: 15/12/2022.

JORBAL DA USP. Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra. **Rádio USP**, 2020. Disponível em: [Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra – Jornal da USP](#). Acesso em 25/06/2023.

LIMA, Andirana Oliveira; SANTANA, Darlene Silva Santos. A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA CRÍTICA. **VI Seminário Nacional e II Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**. UESB-PPE, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 272-289, 2017.

LIMA, Welton Dias de. **Currículo Educacional: o currículo e suas concepções ideológica**. Gama, DF: UNICEPLAC, 2022. 21 p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. - 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

MBEMBE, Achille. As Formas Africanas de Auto-Inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 23, nº 1, 2001, p. 171-209.

MOREIRA, Antonio Flávio.; SILVA, Tomaz Tadeu da. SOCIOLOGIA E TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO: UMA INTRODUÇÃO. *In: MOREIRA, Antonio Flávio.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. - 7. ed. - São Paulo, Cortez, 2002. P. 07-37.

MUDIMBE, Valentin Yves. **A invenção da África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. MANGUALDE, Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombolas e movimentos**. 1. ed. Organização Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán et. al. A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor. UFRGN. **OEI-Revista Iberoamericana de Educación**. 2003. 62 p. Disponível em: [427Beltrán.PDF \(ufrn.br\)](#). Acesso em: 22/05/2023.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. Currículo Escolar: Um Conjunto de Conhecimentos para a Concretização de Objetivos Educacionais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do**

Conhecimento. Edição 8. Ano 02, Vol. 05. pp 52-73, novembro de 2017. Disponível em: [Currículo Escolar: Um Conjunto de Conhecimentos para a Concretização \(nucleodoconhecimento.com.br\)](http://Currículo_Escolar:_Um_Conjunto_de_Conhecimentos_para_a_Concretizaçãõ_(nucleodoconhecimento.com.br)). Acesso em: 02/04/2023.

PAVÃO, Antonio Carlos. O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO. **Ministério da Educação e Cultura – MEC.** Boletim 05, 2006. Disponível em: [O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO \(248876\) - Doceru.com](http://O_LIVRO_DIDÁTICO_EM_QUESTÃO_(248876) - Doceru.com). Acesso em: 24/05/2023.

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **#Contato história, 3º Ano.** 1. ed. - São Paulo: Quinteto Editorial, 2016. (Coleção #contato história) "Componente curricular: história".

PEREIRA, Amilcar Araujo. **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula.** - Brasília: Fundação Vale, 2014. 88 p.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **ESTADO, ESTADO-NAÇÃO E FORMAS DE INTERMEDIÇÃO POLÍTICA.** Lua Nova, São Paulo, 100: 155-185, 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.* Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, 2005. 117-142 p.

RATTS, Alex. A terra é meu quilombo – Terra, território, territorialidade. *In: Eu sou atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.* São Paulo: Imprensa Nacional, Instituto Kuanza, 2006.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico** - n. 202 – 2018.

RÜSEN, Jörn. O LIVRO DIDÁTICO IDEAL. *In: Jörn Rüsen e o ensino de história.* SCHMIDT, M. Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: ed. UFPR, 2010. 150 p.

SALLES, André Mendes. Circe Maria Fernandes Bittencourt. Livro didático e saber escolar (1810-1910). **Revista de História,** 2010. p. 116-121.

SANTIAGO, Anderson José Barbosa; ARAÚJO, Geize Jeane Gomes de; ALMEIDA, Graziela Brito de; LINS FILHO, José Glauco Teixeira. A HISTÓRIA DA ÁFRICA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS CIÊNCIAS HUMANAS. *In: Anais Eletrônicos do V Colóquio de História “Perspectivas Históricas: historiografia, pesquisa e patrimônio”.* Luiz C. L. Marques (Org.). Recife, 16 a 18 de novembro de 2011. p. 1239-1248. Disponível em: 5Col-p.1239-1248.pdf (unicap.br) Acesso em: 12/05/2023.

SANTOS, JÁ. Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. *In: MACEDO, JR., (org.). Desvendando a história da África* [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Diversidades series, pp. 181-194.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** - 3. ed. 2. reimp - Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156p.

SILVA, Andreza da Paixão; COSTA, Eliane Miranda. O CURRÍCULO ESCOLAR E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: entre desafios e perspectivas na educação infantil. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, N° 5, p. 190 - 214, Edição Especial 2019.

SILVA, Gracielle da Costa. **Movimento negro ou movimentos negros? As múltiplas vozes da militância antirracista em Campina Grande - PB**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-graduação em Antropologia, Recife, 2018. p. 149.

SOUZA, M. P.; RIBEIRO, P. R. M; NOGUEIRA, C. S. DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: INTERSECÇÕES E APROXIMAÇÕES. **EM FAVOR DE IGUALDADE RACIAL**, Rio Branco – Acre, v. 5, n.3, p. 88-98, set-dez. 2022.

STENGEL, Richard. **Os caminhos de Mandela: lições de vida, amor e coragem**. Douglas Kim (Trad.). São Paulo: Globo, 2010.

TOURINHO JÚNIOR, Washington. **IMPOSIÇÕES NEGOCIADAS: Poder, Saber e inculcação de valores do Livro Didático de História – uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o Ensino Médio no biênio 2010/2012**. – Assis: Universidade Estadual Paulista, 2015.

ANEXOS - Documentos utilizados na realização da pesquisa de campo.

Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

**Centro de Ciências de
São Bernardo**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de pesquisa: “HISTÓRIA AFRICANA E A LEI 11.645/2008: EXPERIÊNCIAS EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO BERNARDO – MA”.

Pesquisador Responsável: Professor graduando UFMA: **Fabisnaldo Pereira da Silva** –
Matrícula: 2019056167; Profa. Dra. **Ana Caroline Amorim Oliveira**.

Nome do participante: _____

Por meio deste termo de consentimento livre esclarecimento, que convido você a ser participante na pesquisa com o Projeto intitulado “HISTÓRIA AFRICANA E A LEI 11.645/2008: EXPERIÊNCIAS EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO BERNARDO – MA”, de responsabilidade do pesquisador Fabisnaldo Pereira da Silva e Profa. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira.

Faça uma leitura cuidadosa e o que você tiver de dúvidas, pergunte, pergunte sobre qualquer dúvida que surgir. Feito isso, caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações apresentadas neste Termo de Esclarecimento, fica o convite para que você aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. A pesquisa tem por objetivo compreender como é trabalhada a história e cultura afro-brasileira através da aplicação da Lei 11.645/2008 nesta escola estadual, na cidade de São Bernardo (MA). A pesquisa tem como público-alvo os discentes dos terceiro ano do Ensino Médio.
2. A participação nesta pesquisa consistirá em responder aos questionários que serão aplicados tanto no formato físico quanto virtual através do Google Forms.

Centro de Ciências de São Bernardo - Rua Projetada, s/n, Bairro Planalto - São Bernardo - MA
CEP: 65550-000 / Telefones: (98) 3272 - 9763 (Coordenação de Ciências Humanas)
(98) 3272 - 9760 (Direção do Campus) / (98) 3272 - 9769 (Administração)
E-mail: cienciahumanassb@ufma.br / ndecienciahumanassb@hotmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

**Centro de Ciências de
São Bernardo**

3. Os benefícios com a participação nesta pesquisa serão uma maior compreensão da realidade escolar do município de São Bernardo com fins de melhoria de políticas públicas educacionais.
5. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.
6. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelo pesquisador.
7. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.
8. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com **Fabisnaldo Pereira da Silva**, pesquisador responsável pela pesquisa, telefone: **(98) 984777048**, e-mail: fabisnaldo.ps@discente.ufma.br. Entrar em contato com a Profa. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira: **(98)981394818**, e-mail: oliveira.ana@ufma.br.

Eu, _____, RG nº _____
declaro ter sido informado e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.

Cidade, _____ de _____, de 20_____.

Assinatura do participante

Centro de Ciências de São Bernardo - Rua Projetada, s/n, Bairro Planalto - São Bernardo - MA
CEP: 65550-000 / Telefones: (98) 3272 - 9763 (Coordenação de Ciências Humanas)
(98) 3272 - 9760 (Direção do Campus) / (98) 3272 - 9769 (Administração)
E-mail: cienciashumana.ssb@ufma.br / ndcienciashumana.ssb@hotmail.com

Anexo B: Questionário com 22 questões aplicadas nas duas escolas (escola **A** e **B**) estaduais de São Bernardo - MA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE SÃO BERNARDO
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

COLEGIADO CIÊNCIAS HUMANAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
HUMANAS/SOCIOLOGIA
PESQUISA PARA O TRABALHO FINAL DE CURSO

QUESTIONÁRIO DISCENTES 3º ANO

IDENTIFICAÇÃO

Questão 01-Qual seu nome completo?

Questão 02-Qual sua idade?

Questão 03-Como você se identifica em termos de raça/etnia?

Questão 04-Quanto tempo estuda na escola _____?

ESCOLA

Questão 05-O que você gosta de estudar?

Questão 06-Qual profissão você quer seguir?

Questão 07 -Você quer entrar na universidade?

Questão 08-Qual universidade você gostaria de entrar?

Questão 09-Qual curso na universidade você gostaria de entrar?

NOVO ENSINO MÉDIO

Questão 10 – O que você acha do Novo Ensino Médio? Comente.

Questão 11 – Você acha que o Novo Ensino Médio deveria ser revogado?

Questão 12 – Se sim, diga por que?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE SÃO BERNARDO
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís – Maranhão.

COLEGIADO CIÊNCIAS HUMANAS

POVOS AFRICANOS

Questão 13- Você conhece algo sobre os povos africanos e afro-brasileiros?

Questão 14- Se sim, conte sobre o que você conhece.

Questão 15- Como você poderia caracterizar os povos africanos e afro-brasileiros?

Lei 11.645/2008

Questão 16- Você conhece a lei 11.645/2008? Se sim, do que ela trata?

Questão 17- Se não, você tem algum conhecimento sobre os conteúdos sobre os povos africanos?

Questão 18- Você já estudou tais conteúdos (sobre povos africanos) em sala de aula?

Questão 19- Se sim, de que forma? Em quais anos?

Questão 20- Os conteúdos sobre povos africanos são trabalhados pela escola de forma mais ampla e interdisciplinar?

Questão 21- Qual a sua opinião sobre os povos africanos?

Questão 22- Você gostaria de acrescentar algo mais?
