

“Histórias Para Ninar Gente Grande¹”: ações pedagógicas antirracistas na Rede pública estadual do Rio de Janeiro

“Histórias Para Ninar Gente Grande”: anti-racist pedagogical actions in the state public network of Rio de Janeiro

“Histórias Para Ninar Gente Grande”: acciones pedagógicas antirracistas en la red pública estatal de Río de Janeiro

Carla Lopes²
Tiago Dionísio³

Resumo: O presente artigo estabelece algumas considerações sobre as perspectivas e os desafios para implantação da Lei 10.639/2003 no sistema educacional brasileiro. A referida Lei, ao alterar a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394 de 1996), tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos curriculares escolares. Resultado de uma antiga reivindicação do movimento negro que defendeu e defende uma educação antirracista. A partir dessa perspectiva, que torne o processo de ensino/aprendizagem, desmistificador e não opressor, que este tem como objetivo central, a apresentar duas experiências de práticas pedagógicas antirracistas na educação básica na Rede pública do estado do Rio de Janeiro, não com uma mera receita metodológica, mas como uma possibilidade, entre muitas outras, de construção de práticas antirracista na educação básica. Levando isso em conta, aqui se defende que esse debate seja ampliado para além dos componentes curriculares de História, Artes e Literatura – as que estão circunscritas na Lei 10.639/03 –, e que considere os demais componentes curriculares, como a Geografia. Nesse sentido, a efetivação da mencionada Lei, configura-se como uma ferramenta importante ao trabalhar conteúdo da história e cultura afro-brasileira, possibilitando a escola a romper com construções ideológicas e estruturantes das relações sociais brasileiras, apontando as contradições abertas no processo de formação sócio espacial deste País.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Educação Básica; Experiências Pedagógicas.

Abstract: This article establishes some considerations about the perspectives and challenges for the implementation of Law 10.639/2003 in the Brazilian educational system. The said Law, by amending the National Education Guidelines and Bases Law (LDBEN, No. 9394 of 1996), made the teaching of Afro-Brazilian history and culture mandatory in school curricula. Result of an old claim of the black movement that defended and defends an anti-racist education. from this perspective, which makes the teaching/learning process demystifying and not oppressive, which it has as its central objective, to present two experiences of anti-racist pedagogical practices in basic education in the public network of the state of Rio de Janeiro, not with a mere methodological recipe, but as a possibility, among many others, of building anti-racist practices in basic education. Taking this into account, it is argued here that this debate be extended beyond the disciplines of History, Arts and Literature – those that are circumscribed by Law 10.639/03 –, and that it considers the other curricular components, such as Geography. In this sense, the implementation of the mentioned Law, appears as an important tool when working with the content of Afro-Brazilian history and culture, enabling the school to break with

¹ <https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/>

² Doutora em Artes, UERJ. Historiadora aposentada do Arquivo Nacional. Professora de História da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). E-mail: carlalopes64@hotmail.com

³ Doutorando em Geografia, (UERJ). Professor da SEEDUC/RJ. E-mail: tiago_dionisio@hotmail.com.br

ideological constructions and structuring of Brazilian social relations, pointing out the open contradictions in the training process socio-spatial situation of this country.

Keywords: Anti-Racist Education; Basic Education; Pedagogical Experiences.

Resumen: Este artículo establece algunas consideraciones sobre las perspectivas y desafíos para la implementación de la Ley 10.639/2003 en el sistema educativo brasileño. Dicha Ley, al modificar la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN, n.º 9394 de 1996), hizo obligatoria la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileñas en los planes de estudios escolares. Fruto de un viejo reclamo del movimiento negro que defendía y defiende una educación antirracista. desde esta perspectiva, que hace el proceso de enseñanza/aprendizaje desmitificador y no agobiante, que tiene como objetivo central, presentar dos experiencias de prácticas pedagógicas antirracistas en la educación básica en la red pública del estado de Río de Janeiro, no con una mera receta metodológica, sino como posibilidad, entre muchas otras, de construir prácticas antirracistas en la educación básica. Teniendo esto en cuenta, se argumenta aquí que este debate se extienda más allá de los componentes curriculares de Historia, Artes y Letras –aquellos que están circunscritos por la Ley 10.639/03–, y que considere los demás componentes curriculares, como Geografía. En ese sentido, la implementación de la mencionada Ley, aparece como una herramienta importante en el trabajo con el contenido de la historia y la cultura afrobrasileña, posibilitando que la escuela rompa con las construcciones ideológicas y estructurantes de las relaciones sociales brasileñas, señalando las contradicciones abiertas en el proceso de formación situación socio-espacial de este país.

Palabras llave: Educación Antirracista; Educación Básica; Experiencias Pedagógicas.

Introdução

A Lei nº 10.639, de 2003, é um marco importante na história da educação brasileira e nas lutas empreendidas pelo Movimento Negro⁴, pois instituiu a obrigatoriedade de inclusão dos conteúdos de História Africana e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares dos ensinos fundamental e médio. Tais conteúdos, há muitos anos, vinham sendo reivindicados pelo movimento negro e pelos educadores como forma de se combater o racismo e criar condições igualitárias na sociedade brasileira.

A inserção dos conteúdos de História Africana e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar brasileiro fez surgir amplos debates e questionamentos sobre a(s) identidade(s) culturais como centro de discussões na construção dos diferentes textos curriculares existentes na imensidão do país, trazendo à tona perguntas como “qual(is) identidade(s) étnica(s) a sociedade

⁴ Lopes (2006, p. 114-115) define Movimento Negro como “Nome genérico dado, no Brasil, ao conjunto de entidades privadas empenhadas na luta pelos direitos de cidadania da população afrodescendente. Numa visão mais restrita, a expressão diz respeito às organizações nascidas a partir do final da década de 1960 que se incluem dentro dessa denominação. No sentido amplo, entretanto, o Movimento Negro existe desde as confrarias e sociedades de auxílio mútuo constituídas, ainda na época escravista, com a finalidade de propiciar a alforria de seus membros e passa por entidades como a Frente Negra brasileira, fundada em São Paulo em 1931, e pelas diversas organizações criadas em todo o Brasil, da década de 1930 até a ditadura de 1964”.

brasileira desejava assumir como representativa de si?”, “como inserir o negro e/ou a afrodescendência no panteão escolar e afetivo da sociedade brasileira?”, ou ainda, “o que é ser mestiço, negro ou branco?”. As indagações são complexas, bem como as respostas, em razão da identidade étnica ser igualmente mutável como a própria cultura, dependendo sempre do contexto e dos meios nos quais é criada e exercida (SANSONE, 2003).

“A ignorância da diversidade tem operado como indicador do perfil racista do sistema escolar que precisa ser superado” (ARROYO, 2010, p. 116). Tal situação é fruto dos princípios do mito de democracia racial.

Os princípios mais importantes da ideologia da democracia racial são a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, a existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para brancos e negros. De fato, mais do que uma simples questão de crença, esses princípios assumiram o caráter de mandamentos: ‘(1) em nenhuma circunstância deve ser admitido que a discriminação racial existe no Brasil; e (2) qualquer expressão de discriminação racial que possa aparecer deve sempre ser atacada como não-brasileira.’ O conteúdo desse verdadeiro culto da igualdade racial é consubstanciado em afirmativas populares tais como ‘o negro não tem problema’, ‘não temos barreiras baseadas em cor’ e ‘somos um povo sem preconceito’ (HANSEBALG, 2005, p. 251).

O sistema escolar tem características hierárquicas, seletivas e é “racializado”, perfil que vem sendo construído desde o século passado com o objetivo de integrar seletivamente pobres e negros. Segundo Arroyo (2010, p. 116), “nosso sistema é das décadas de 1930-1950, quando se coloca o problema da integração dos setores populares às massas urbanas. Décadas em que a ideologia da democracia racial estava no auge”. Ou seja, é no contexto ditado pela ideologia da democracia racial que o sistema escolar público promoverá uma “inclusão excludente”, ou uma “integração seletiva”, para trazer outro termo.

Para melhor compreender a situação exposta, é preciso destacar que, segundo Hasenbalg (2005), a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial são frutos dos intelectuais da elite dominante branca, que estabelecia igualdade de oportunidades as populações branca e negra, mascarando assim o racismo no Brasil.

O mito da democracia racial não só implicou uma ‘reconstrução idílica’ do passado e a persistência do clientelismo, como foi também sustentado pelas realidades sociais do período republicano inicial – a falta de discriminação legal, a presença de alguns não-brancos dentro da elite e a ausência de conflito

racial declarado. Por sua vez, a comparação frequente dessas realidades com a situação racial de outras sociedades, particularmente os Estados Unidos, ajudava a moldar a autoimagem favorável dos brasileiros como referências às relações raciais (HASENBALG, 2005, p. 251).

As bases para a legitimação dessa hierarquia excludente, que se reproduz na escola, estão pautadas na sua pretensa igualdade de acesso para todos e no entendimento de um conhecimento universal. Segundo Arroyo (2007, p. 117), a igualdade e a universalidade são “concebidas em abstrato, não [são] concebidas no diálogo com a diversidade racial, mas para silenciá-la. Daí que persistentemente o sistema venha ignorando a Questão Racial”.

Com a nova alteração na legislação educacional em 2008 – a promulgação da Lei nº 11.645, houve o acréscimo da obrigatoriedade da temática Cultura Indígena. Naquele momento, havia um duplo compromisso de política pública educacional para com as chamadas “minorias étnicas”. O Estado buscava uma espécie de reparação histórica pela via educacional, prevendo uma reversão nas inúmeras camadas de etnocídios presentes na história nacional.

No campo educacional, as ações públicas incitavam incertezas, desconhecimentos, resistências e desafios para todos os lados, fazendo crer na impossibilidade e nas dificuldades de execução do feito legislativo governamental. O maior entrave se deu por conta da ausência de material didático-pedagógico no mercado editorial para dar suporte a exequibilidade dos conteúdos previstos. Outras reclamações giravam em torno da falta de formação nos cursos de licenciaturas especialmente nos cursos indicados para desenvolverem estas temáticas, a saber: História, Arte e Língua Portuguesa.

Ainda que a Lei 10.639/03 faça referência especial à História, à Arte e à Literatura, no conteúdo programático relacionado à população negra, o que se propõe é a extensão desse debate às demais áreas de conhecimento, como a Geografia, uma vez que, para muitos, é uma ciência neutra, meramente descritiva e imparcial. No entanto,

o estudo da geografia pode debater, no interior de uma instituição escolar, uma infinidade de questões, entre elas, as raciais, a partir do objeto de estudo dessa disciplina, que é a produção do espaço, construído por diferentes povos, com todos os seus conflitos e tensões. (VAZZOLER, 2006, p. 174).

Reforçando essa perspectiva articuladora das disciplinas e objetivando dar conta da efetivação pedagógica da Lei 10.639/03, Santos (2007) aponta para o papel relevante da Geografia, que é:

Discutir as formas como as relações raciais constroem estruturas espaciais que impactam as nossas experiências de espaço [...] para que os nossos alunos (cidadãos) – e nós mesmos – nos vejamos de maneira distinta neste mundo e nos posicionemos também de maneira distinta. Isto implica, portanto, tensionar possibilidades analíticas da Geografia, além de uma releitura cuidadosa da complexidade do padrão de relações raciais no Brasil. Somente assim, poderemos abordar o espaço geográfico não somente como objeto de reflexão (olhar para as estruturas da organização do espaço e as marcas das relações raciais), mas pensar esse espaço geográfico como um instrumento de reflexão sobre as próprias relações raciais, através do desvendamento das espacialidades das práticas dos racismos, por exemplo (SANTOS, 2007, p. 30).

Nessa direção, compreende-se que, ao estudar o espaço geográfico, “longe de uma visão de neutralidade”, temos como auxílio a “compreensão de estruturas de ordem sociopolítica e econômica mundial, constituindo saber indispensável”, tendo em vista que “cabe a Geografia compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nele se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza” (OLIVEIRA, 1994, p. 142). Esse processo contribui para a consolidação de uma força contra hegemônica ao mito da democracia racial, construindo uma sociedade mais justa e menos desigual. Ressalta-se, ainda que, embora já tenham passado vinte e um anos, a persistência destas questões continua na ordem do dia.

A violenta mentalidade escravocrata está latente no imaginário coletivo e as notícias jornalísticas cotidianamente evidenciam como ela atinge os corpos negros, o que também fica patente pela oposição aos avanços na luta pelos Direitos Humanos. O racismo é um problema estrutural e seu combate passa obrigatoriamente pela intervenção educativa. Daí a importância de refletirmos sobre como o tema é tratado no sistema escolar, uma vez que acreditamos que este seja capaz de contribuir para a transformação do imaginário, valores, culturas e condutas.

Na mesma perspectiva, Freire (1996, p. 36), ao fazer considerações sobre a docência, ressalta que ensinar exige a aceitação do novo e a rejeição firme de qualquer forma de preconceito, isto é, “[...] a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe e de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

No entanto, mesmo após duas décadas de implantação da Lei 10.639/03, é considerável o número de profissionais da educação que diz não perceber os conflitos e as discriminações raciais (MEC/SECAD, 2005) e (SOUSA; LIMA, 2013). Nas palavras de Munanga (2005),

Alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (p. 15).

É importante ressaltar que tratar da questão étnico-racial na educação significa um avanço qualitativo e positivo também para os (as) brancos (as). Segundo Gomes (2011, p. 95), esses sujeitos “[...] passam por um processo afirmativo diante da ancestralidade negra, da presença do negro na sua história familiar e na sua conformação como sujeitos [...]. A negritude deixa de ocupar o lugar da negatividade e passa a ser motivo de orgulho para negros e brancos”. Ou seja, ao contrário do que pensam muitos educadores, resignificar positivamente a ancestralidade negra e trabalhar a questão étnico-racial na educação é contribuir para a emancipação e respeito à diversidade dos (as) estudantes negros (as) e não-negros (as), como atesta Santos (2007):

A educação escolar tem um papel fundamental na superação das desigualdades raciais e do racismo. O ambiente escolar é um dos principais ambientes de socialização, interferindo decisivamente na formação de personalidades, visões de mundo e dos códigos comportamentais que orientam a forma como o indivíduo se percebe/posiciona no mundo – como ele vê o mundo e aprende a transitar, a se movimentar nele. Na escola, são transmitidos aprendizados que vão além daqueles que constam do currículo oficial. Na escola, as crianças aprendem a lidar com seus colegas; a escola é um ambiente onde pela primeira vez os indivíduos experimentam uma regulação de relações ‘entre iguais’ –, o que faz com que nela se aprenda os possíveis padrões de reações diante das atitudes de outrem. Este é o momento em que se aprende a ver o outro, se ver em relação ao outro e se ver no outro (2007, p. 24).

Então, sob a perspectiva de uma educação antirracista, emancipatória e de respeito à diversidade, também considerando nossas experiências enquanto docentes da Educação Básica na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro e pesquisadores da temática, apresentaremos a seguir duas experiências teórico-metodológicas, estruturadas como ações pedagógicas que

possivelmente podem se desdobrar em outras atuações que visem ao combate do racismo no espaço escolar.

Experiências e pistas teórico-metodológicas antirracistas na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro.

A primeira experiência relatada se deu no Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira, localizado no bairro Quintino Bocaiúva, Rio de Janeiro, no qual houve a implementação da legislação educacional antirracista por meio de uma metodologia inovadora: o Projeto Político Pedagógico Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra (PRDCN)⁵. Há, hoje, uma produção intensa sobre modernizar a Educação por meio de práticas de metodologias criativas, projetos integradores para formar estudantes críticos, criativos, autônomos e responsáveis, e, acima de tudo, preparados para os desafios dos tempos contemporâneos, mediados pelas tecnologias digitais. As exigências se voltam para as formações continuadas e as constantes atualizações, esquecendo-se que tais metodologias criativas e as tecnologias digitais, ainda que de forma rudimentar, sob a perspectiva atual, nem sempre foram ausentes das salas de aulas de nosso passado recente.

O PRDCN fez o exercício de escovar a História e a Educação a contrapelo, isto é, pensar estes dois campos científicos a partir da perspectiva dos vencidos, dos “derrotados” (negros, mulheres, indígenas, crianças, pardos, dentre outros) de forma rizomática (GUATTARI; DELEUZE, 1995). Isso foi possível pelo perfil do PRDCN ser um campo de experimentação, um espaço de variações criativas e de multiplicidade discursivas. Dentre as ações implementadas pelo PRDCN, em parceria com o Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra – que atuou conjuntamente com o Projeto Político-pedagógico da unidade escolar durante 4 anos (2005-2008) – podemos citar a formação dos estudantes como sujeitos críticos, criativos e autônomos, garantindo uma bagagem de conhecimento que os deixasse aptos à leitura da realidade e ao enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais), de maneira a desembocar em tomadas de decisões éticas e fundamentadas.

Esta metodologia proporcionou à comunidade escolar uma imersão na história que os livros didáticos não contam – como diz o enredo da Estação Primeira de Mangueira de 2019,

⁵ LOPES, Carla Machado. Disponível em: < <http://bdt.d.ibict.br/>>. Acesso em: 23/09/2022.

“História para ninar gente grande” –, além de investigações sobre as diferentes identidades locais e os territórios de pertencimentos nos quais os sujeitos educativos estavam inseridos. Esse avanço se deu graças à imersão ao longo dos anos no percurso formativo construído conceitualmente na perspectiva das metodologias criativas, valorizando a cultura *STEAM*⁶, ou seja, integrando os “diferentes” componentes curriculares por meio de temas geradores, como o Samba, as Escolas de Samba, o Subúrbio Carioca e o Patrimônio Cultural Material e Imaterial. A partir dessa metodologia de uma educação antirracista, o Projeto ramificou-se e deu origem ao Projeto Guardiões da Memória, que, por sua vez, produziu um livro (ARAÚJO; CONDURU; LOPES, 2009) e um vídeo documentário, entre os anos 2006-2009, sobre a Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Estado do Rio de Janeiro, localizada no bairro de Piedade, Rio de Janeiro.

Rompendo com uma tradição escolar de se realizar projetos de pesquisa no componente curricular História, a partir dos grandes vultos do panteão brasileiro, os estudantes do CE Professor Sousa da Silveira foram instigados por meio do Projeto Político-pedagógico a se voltarem para as manifestações da História Africana e da Cultura Afro-brasileira em seu cotidiano. Estando o referido Colégio situado entre Madureira e Pilares, os alunos se viram em uma encruzilhada na escolha do objeto de pesquisa, tendo de um lado o universo do *Hip Hop*, do *Charm* e da *Black Music* – culturas vistas no Viaduto de Madureira – e de outro as escolas de samba Portela, Império Serrano, Caprichosos de Pilares, Difícil é o Nome e Em Cima da Hora, localizadas nos bairros de Madureira, Abolição, Pilares e Cavalcanti.

Por fim, a escolha recaiu sobre o desenvolvimento de um estudo sobre a Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Estado do Rio de Janeiro. Inicialmente havia quinze estudantes que, até o final do projeto, resumiram-se em cinco. Eles alcançaram o feito de produzirem um vídeo documentário com câmeras fotográficas digitais, utilizando softwares livres de edição de áudio e vídeo e computadores do laboratório de informática da unidade escolar, que foram adquiridos com o apoio financeiro da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), edital n° 10/2007, Programa de Apoio à melhoria do ensino nas Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro.

Durante o período de nove meses, este grupo de alunos realizou um verdadeiro intercâmbio com integrantes da Associação, realizando visitas semanais à sede e às quadras de

⁶ A cultura STEAM vem do inglês: *Science, Technology, Engineering, Arts, Math*, ou seja, abrange as áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática.

algumas escolas de samba. Ao mesmo tempo, alguns dos baluartes visitaram a unidade escolar, participando de atividades comemorativas. Durante esta convivência intergeracional, as (os) estudantes foram capacitados para realizarem entrevistas, fazerem produção de texto, edição audiovisual e fotografias. Os resultados pedagógicos advindos da realização do projeto recaem sobre alguns pontos relevantes no processo de construção e implementação de uma educação antirracista, a saber:

1 – A valorização da sabedoria daqueles que vieram antes de nós, os nossos ancestrais, o que foi propiciado pela convivência entre jovens e adultos com os integrantes da Associação, que foram reconhecidos como guardiões da memória suburbana do samba;

2 – A mudança na própria relação com a disciplina de História, pois os alunos passaram a compreender sobre os diferentes usos e sentidos que a História contemplava, principalmente sob a perspectiva da História Oral e da Memória;

3 – A horizontalidade nas relações entre professores e estudantes, pois coletivamente estes se tornaram aprendizes e mediadores dos diferentes saberes e fazeres que envolveram o projeto Guardiões da Memória;

4 – As trajetórias pessoais dos estudantes passaram a ser consideradas relevantes, como origem, família, infância, juventude, estudo, trabalho, cotidiano, lazer, além de terem pensamentos, sentimentos, filosofias de vida correlacionados às transformações sociais, urbanas, econômicas, políticas e culturais que moldaram a história do país e a história local;

5 – As tecnologias digitais foram vistas como necessárias e relevantes para o aprendizado escolar e reivindicadas como parte integrante da escolarização, tendo sido inseridas no cotidiano escolar, ainda que de forma limitada, por pressão dos alunos integrantes do grupo de pesquisa;

6 – A pesquisa de campo favoreceu o desenvolvimento da competência do método científico de pesquisa, proporcionando aos estudantes a aquisição de novos conhecimentos;

7 – O projeto político-pedagógico, Programa de Reflexões e Debates Para a Consciência Negra, demonstrou cientificamente que ter como linha condutora de aprendizagem a implementação dos conteúdos previstos na legislação educacional antirracista, em todos os componentes curriculares durante o ano letivo, privilegiou o dia a dia escolar e os sujeitos educativos por corroborar na construção de uma consistente ação pedagógica antirracista em âmbito escolar;

8 – O currículo escolar deixou de ser um mero elenco de conteúdos sem relação com o projeto de vida de cada aluno e passou a ser identitário, com múltiplos significados, revelando-se como trajetórias e percursos (SILVA, 1999).

9 – As temáticas do Projeto Guardiões da Memória possibilitaram o intercâmbio com os demais componentes curriculares, criando outros projetos interdisciplinares e auxiliando na aquisição de outras habilidades e competências para além das áreas de conhecimento tradicional, como História, Geografia, Antropologia, Sociologia e Filosofia.

Ainda sobre os resultados da implementação de uma educação antirracista, segue a declaração da voz de um dos participantes do processo aqui descrito, um aluno formado no ano de 2005 que, como estagiário, vivenciou a realização do Projeto Guardiões da Memória:

Hoje considero o ensino de História e cultura africana preconizada pela lei 10.639, importantíssima para o desenvolvimento e conscientização da sociedade brasileira, esta que tem uma relação íntima com a África, não uma relação de escravidão, mas uma relação de construção do brasileiro, de sua identidade, de sua cultura entre outras coisas. A lei 10.639 é uma conquista do movimento negro do Brasil e sua aplicação é um dever de cada instituição de ensino (*apud* LOPES, 2010, p. 47).

Outra experiência pedagógica antirracista ocorreu no projeto de intervenção em turmas de Educandos Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica do Colégio Estadual Dom Pedro I, localizado em Mesquita/RJ. Inicialmente será feito um breve relato a fim de contextualizar o leitor da situação na qual foi desenvolvido o projeto. Em seguida, discutir-se-á os questionários aplicados juntos aos estudantes e, por último, analisaremos as produções finais dos discentes.

CRONOGRAMA	TEMA	ESTRATÉGIA METODOLÓGICA
Aula 1	O que sabemos sobre a África hoje?	Preenchimento do questionário racial e dinâmica: a África por meio de palavras e frases. Os estudantes escrevem palavras ou frases com giz de cera colorido em uma folha de papel 40 quilos, para assim termos um diagnóstico dos conhecimentos que eles têm sobre o referido continente. Sempre iniciar as aulas conversando sobre esse quadro.
Aula 2	Localização geográfica e os aspectos físicos do continente africano	Apresentar aos estudantes o mapa-múndi, contextualizando o continente africano no mundo e, num segundo momento, o mapa físico da África a fim de discutir inicialmente a posição geográfica do continente africano, bem como os fatores (latitude,

		longitude) que influenciam nos aspectos físicos (relevo, hidrografia, clima e vegetação) do referido continente. Isso se faz necessário pois, ao longo desses três anos trabalhando na EJA, observa-se uma grande defasagem de conhecimentos básicos de Geografia para compreender questões mais complexas. Apresentação através de slides de imagens de cada país africano e discussão dos elementos geográficos que compõem cada imagem.
Aula 3	O Imperialismo europeu na África	Fazer um breve histórico do processo do Imperialismo e suas consequências, que perduram até hoje. Discutir/Ilustrar por meio de mapas “cronológicos”, mostrando os acordos firmados no Congresso de Berlim, documentos afins à referida questão.
Aula 4	O continente africano no contexto da Segunda Guerra Mundial, durante o Pós-guerra e a Guerra Fria	Discutir os fatores que levaram à descolonização dos países africanos, além de pontuar o continente como palco das disputas dos principais países (EUA e URSS) envolvidos na Guerra Fria. Debater essa questão com o filme <i>Hotel Ruanda</i> . Aqui, já iniciar a discussão sobre o papel da África no mundo globalizado.
Aula 5	O desenvolvimento agropecuário	Por meio de mapa temático (agropecuária, mineração e industrialização), discutir o processo histórico da agropecuária (tradicional e modernizada) e seus condicionadores territoriais.
Aula 6	A economia da mineração	A questão da mineração e as multinacionais. Neste item utilizar o filme <i>Diamante de Sangue</i> , a fim de problematizar e discutir a questão.
Aula 7	A industrialização tardia e incompleta	Discutir o processo histórico-espacial da industrialização e das principais áreas em que essa atividade se estabeleceu no continente africano, além de sua relação com a urbanização.
Aula 8	A política do <i>Apartheid</i> e o papel de Nelson Mandela	O processo histórico-social e territorial do <i>Apartheid</i> ; a biografia de Nelson Mandela, relacionando-a à luta contra o <i>Apartheid</i> . Assistir ao filme <i>Nelson Mandela: a luta pela liberdade</i> e discutir como se encontra África do Sul após o <i>Apartheid</i> , etapa auxiliada pelo texto “Dez anos sem o <i>Apartheid</i> : o que aconteceu em uma década de democracia sul-africana” ⁷ .
Aula 9	A política do <i>Apartheid</i> e o papel de Nelson Mandela	Texto “Quem é e como vive Nelson Mandela”. Edição Especial Revista Época, 24 de maio de 2010. Editora Globo.
Aula 10	A Copa do Mundo de 2010 e seu legado para o continente africano	Discutir esse assunto por meio da Edição Especial Revista Época, 24 de maio de 2010. Editora Globo.

⁷ SILVA, Axé. Discutindo a Geografia. Ano 1, n. 1, v. 1. São Paulo: Ed. Escola, 2004.

Aula 11	Desconstruindo o mito da democracia racial	Breve histórico dos fatores socioeconômicos que possibilitaram a referida situação e a construção do Mito da Democracia Racial ⁸ , bem como da ideia de raça ⁹ .
Aula 12	Histórias africanas	Solicitar aos discentes que enumerem os mitos, as fábulas, os contos e suas origens (os de seus conhecimentos). Depois, apresentar aos alunos histórias de origem africana ¹⁰ .
Aula 13	Histórias africanas	Apresentar a história lendária-ambiental do Baobá ¹¹ , “árvore-símbolo da África”, bem como palavras de origem africana presentes em nosso vocabulário.
Aula 14	Os afro-brasileiros	Discutir a herança cultural de origem africana no Brasil por meio da culinária, da musicalidade, das danças e da religiosidade presentes em nosso cotidiano ¹² .
Aula 15	Avaliação final	Avaliar o processo de ensino/aprendizagem - Produção de texto individual sobre a seguinte questão: O que eu aprendi sobre o continente africano e sua relação com o Brasil?

Análises e resultados a partir das experiências pedagógicas antirracistas: do ideal ao real.

Aqui, apresentaremos uma breve análise sobre as atividades realizadas. Com relação ao questionário, a fim de levantar informações iniciais sobre o continente africano no primeiro dia de aula, este recurso levou em conta que, principalmente na EJA, o docente precisa discutir a partir dos conhecimentos dos discentes. Lembramos que estudantes jovens e adultos são sujeitos já imbuídos de vivência educacional, política, econômica, social e cultural anteriores e que, na prática pedagógica, precisam ser levadas em conta.

A professora e historiadora Mônica Lima (2006) aponta para o cuidado que devemos ter em nossas práticas pedagógicas, principalmente em relação às questões raciais e aos assuntos relacionados aos povos africanos e afro-brasileiros. Isso para não cairmos na armadilha

⁸ Coleção Geografia Homem e Espaço – A organização do Espaço Brasileiro. 6ª série, 17ª edição. São Paulo: Ed. Saraiva, 2007.

⁹ SOUZA, Marina de Mello. O negro na sociedade brasileira contemporânea. *In: África e Brasil Africano*. São Paulo: Ática, 2008. p.121

¹⁰ SISTO, Celso. Mãe África: mitos, fábulas e contos. São Paulo: Paulus, 2007.

¹¹ ‘A árvore de cabeça para baixo (uma história da Costa do Marfim)’ e ‘A mesma árvore e seus muitos nomes’. *In: A semente que veio da África*. LIMA, Heloisa Pires; GNEKA, Georges; LEMOS, Mário. São Paulo: Salamandra, 2005. p. 14-17 e p. s/n

¹² SOUZA, Marina de Mello. O Negro na Sociedade Brasileira Contemporânea. *In: África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2008.p.121 e ARAUJO, Kelly Cristina. A Capoeira. *In: Áfricas no Brasil*. São Paulo: Scipione, 2003. p.41

burocrática de apenas realizar ações tangentes à Lei 10.639/03, já que não é imposta, mas fruto de reivindicações de muitas décadas do povo preto. Além disso, não podemos ser ingênuos ao ponto de achar que a apresentação de aspectos culturais africanos é o suficiente para derrubar o mito da democracia racial.

Nós nos acostumamos a ver as manifestações culturais de origem africana confinadas ao reduto do chamado ‘folclore’. Este conceito de folclore que remete às tradições e práticas culturais populares não tem em si nenhum aspecto que o desqualifique, mas o olhar que foi estabelecido sobre o que chamamos de ‘manifestações folclóricas’ sim. [...] Logo, se não problematizarmos a inserção da cultura africana neste registro, correremos o risco de não criarmos identidade nem estimular o orgulho de a ela pertencermos. Podemos desmistificar a ideia de folclore presente no senso comum e também mostrar o quão completa e sofisticada é a nossa cultura negra brasileira. Envolve saberes, técnicas e toda uma elaboração mental para ser elaborada e se expressar. E, assim como nós, está em permanente mudança e não é nada óbvia. Podemos estar dando um caráter restrito à história africana se a retivermos nos limites das manifestações culturais mais aparentes (LIMA, 2006, p. 77).

Levando isso em conta, precisam ser discutidas/construídas práticas pedagógicas que tenham como centralidade o sujeito brasileiro em todos os seus âmbitos culturais, econômicos e políticos (africano, asiático, europeu e indígena), para assim rompermos com a visão burguesa eurocêntrica que despreza e desprestigia as demais contribuições na formação da nação brasileira. Uma das formas de começar a esboçar essa pluralidade é a partir da Lei 10.639/03. Contudo, como salienta Vazzoler (2006, p. 175), “a tarefa de fazer cumprir a lei não será tão simples assim”. Acrescente a isso outro fator: “jogar capoeira, se fazer ver na companhia de pessoas negras, usar adereços, indumentárias, penteados de inspiração africana, não serão indicativos de reconhecimento da história cultural e dignidade dos negros” (SILVA, 2003, p. 45). Portanto, é preciso investir em formação continuada dos docentes, não como fim, mas como um dos meios para que ocorra, de fato, a efetivação da Lei 10.639/03.

Um dos primeiros passos para ser construir uma educação antirracista é compreender a estreita relação entre a África e o Brasil. A população brasileira, especialmente a enorme parcela preta, precisa compreender que tem uma origem positiva e complexa dentro da formação da sociedade deste país. Para isso, as Ciências Humanas podem, convocando as disciplinas apontadas na Lei 10.639/03, contribuir para essa discussão, bem como a Geografia, já que o seu papel

[...]na construção de referenciais posicionais do indivíduo no mundo – e, aqui, falamos de ‘mundo’ como uma noção que atenta para a complexidade espaço-temporal das relações sociais do/no espaço vivido, relações que o constroem, o influenciam, são influenciadas por ele, enfim, o constituem, bem como são por ele e nele constituídas, numa relação de imanência que torna indivíduo e mundo algo tão indissociáveis quanto estrutura (social, econômica, espacial etc.) em relação à experiência. É neste sentido que apontamos, aqui, que, se acreditamos que a raça é um elemento que regula as relações sociais, de alguma forma suas manifestações estão imbricadas na Geografia, e por isso seu ensino deve atentar para tal fato social em suas múltiplas espacialidades. (SANTOS, 2007, p. 25)

Compreender a História da África, bem com a sua Geografia é relevante à medida que resgata a autoestima dos alunos pretos, pois os demais povos que contribuíram na construção e formação da sociedade brasileira são, em muitos momentos, lembrados e lutam para preservar suas tradições. A importância do continente não se limita apenas à população brasileira, conforme Lima (2006):

E ainda devemos lembrar que a história da África é parte indissociável da história da humanidade, na sua expressão mais completa. A África é o berço da humanidade, lá surgiram as primeiras formas gregárias de vida dos homens e mulheres no nosso planeta. Em toda sua longa história, os nativos do continente africano estiveram relacionando-se aos habitantes de outras regiões e continentes. Seus conhecimentos, produtos, criações e ideias circularam o mundo, assim como os seus criadores (LIMA, 2006, p. 74).

E se a “África tem uma História¹³”, essa história foi escrita e se materializou em determinado espaço, pois “o estudo do território africano confunde-se com o tempo como produto histórico, evidenciando-se uma íntima relação entre o espaço geográfico e os eventos da História” (ANJOS, 2008, p. 171). Ainda que a Lei 10.639/03 dirija-se especialmente às áreas de conhecimento de História, Arte e Literatura, o que se propõe aqui é que esse debate se estenda às outras áreas de conhecimento, à Geografia, por exemplo.

Dessa maneira, estudar a relação entre o nosso país e o referido continente – lançando estratégia e conteúdo de diferentes áreas do saber – significa compreender e analisar um jeito distinto de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar por uma cidadania plena. Para além do entendimento, atentar para essa relação constitui aspectos da justiça social, isto é, e

¹³ Com esta frase, o grande historiador Joseph Ki-Zerbo, nascido em Burkina Fasso (África Ocidental), abriu a sua introdução à Coleção História Geral da África, organizada e patrocinada pela UNESCO nas décadas de setenta e oitenta do século XX (LIMA, 2006, p. 80).

“diz respeito ao direito dos afro-brasileiros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, a valorização de sua identidade étnica-histórica-cultural, de sua identidade de classe, de gênero, de faixa etária, de escolha sexual” (SILVA, 2005, p. 152-153). No entanto, de acordo com Silva (2005), alguns pontos precisam ser cumpridos para que se efetive uma pedagogia antirracista. São eles:

- Diálogo, em que seres humanos distintos miram-se e procedem intercâmbios, sem sentimentos de superioridade ou de inferioridade;
- Reconstrução do discurso e da ação pedagógica, no sentido de que participem do processo de resistência dos grupos e classes postas à margem, bem como contribuam para afirmação da sua identidade e da sua cidadania (ENSLIN, 1990);
- Estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira, que nos encontros e desencontros de umas com as outras se refizeram e, hoje, não são mais jejes, nagôs, bantos, portugueses, japoneses, italianos, alemães, mas brasileiras de origem africana, europeia, asiática (SILVA, 2005, p. 156).

Nossa sociedade é estruturalmente racista. Linguagens, expressões, acessos, relações e violências simbólicas perpassam a realidade brasileira em diversas esferas e dimensões, seguindo e perpetuando o padrão privilegiado de pessoas brancas em detrimento do apagamento e silenciamento de culturas e diversidades de pessoas negras. Nesse sentido, é imperativo escrever a história a contrapelo, como aponta Ribeiro (2019) que traz à tona a contribuição do filósofo Walter Benjamin¹⁴.

Quando criança, fui ensinada que a população negra foi escrava e ponto. Como se não tivesse existido uma vida nas regiões de onde essas pessoas foram retiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que ‘aceitou’ a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores, como diz Walter Benjamin. O que não me contaram é que Quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido *escravizada*, e não era escrava – palavra que denota que seria uma condição

¹⁴ BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação do outrem (RIBEIRO, 2019, p. 5).

Ribeiro (2019) sintetiza bem a essência de uma prática antirracista. As práticas pedagógicas que apresentam essa estratégia buscam, a partir de diversos recursos e suportes, instrumentalizar os estudantes negros para a percepção das lutas e conquistas de direitos da população africana e afro-brasileira. Esses recursos podem ser desde a apresentação das leis implementadas, dos direitos alcançados, e da importância do exercício da cidadania, até as histórias da formação do mundo e o outro lado de fatos construídos pelo colonizador. Ribeiro (2019) ainda assinala a necessidade de não apenas ser antirracista, mas de exercer vigilância e cobrança contínuas, sobretudo no âmbito de execução dos dispositivos legais. É significativo, por fim, denotar que, como num processo, a prática da ética, da política e da cidadania foram desenvolvendo complexas formas a favor de uma educação antirracista, desembocando numa educação para a igualdade racial.

Conclusão

Sem dúvida a Lei 10.639/03, fruto da luta do Movimento Negro no Brasil, que completou 20 anos em janeiro de 2023, é uma conquista importante para a sociedade brasileira, uma vez que a mesma trouxe para o campo educacional intensas e importantes reflexões e, ao mesmo tempo, impôs sobre o espaço escolar o desafio de combater o racismo e contribuir na construção de uma sociedade livre de preconceitos, em especial o racial.

Levando isso em conta, aqui se defende que esse debate seja ampliado para além das disciplinas de História, Artes e Literatura – as que estão circunscritas na Lei 10.639/03 –, e que considere os demais componentes curriculares, como a Geografia. Nesse sentido, a efetivação da mencionada Lei, configura-se como uma ferramenta importante ao trabalhar conteúdo da história e cultura afro-brasileira, possibilitando a escola romper com construções ideológicas e estruturantes das relações sociais brasileiras, apontando as contradições abertas no processo de formação sócio espacial deste País.

Assim, descolonizar o ensino de Geografia é imperativo, pois desconstrói a visão eurocêntrica que monopoliza a constituição de visões de mundo que estrutura a leitura espacial de mundo, estruturando a mentalidade individual e coletiva. Portanto, se faz urgente

reconfigurar os currículos e as disciplinas escolares e a Geografia tem muito a contribuir nesse debate a partir das análises sobre o espaço geográfico a partir da contribuição da população negra brasileira.

A Lei que torna obrigatório o ensino de História da África é um passo importante no sentido da valorização cultural dos afrodescendentes brasileiros, o que os torna visíveis para a sociedade e para si mesmos. A invisibilidade intelectual do negro no Brasil tem sua origem na desinformação sobre a África e sobre a história dos africanos escravizados que foram obrigados a silenciar o seu conhecimento e prestigiar a cultura do colonizador. Assim, medidas para uma distribuição mais justa do conhecimento são urgentes, de modo que o ensino brasileiro não se aprisione ao mercado e direcione a educação para a formação de sujeitos capazes, que busquem a equidade social e a quebra de preconceitos tacanhos e inconcebíveis.

Portanto, ressaltando a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação, experiências pedagógicas que têm como enfoque o trabalho com educação e relações raciais, são ações estratégicas de combate ao racismo no interior da escola, que, por muitas vezes, extrapola os muros escolares, possibilitando aos educandos conhecer sua posição no mundo, conhecer a estrutura social da sociedade na qual está inserido e, tomar posição neste mundo, frente as opressões conscientes dos seus direitos e histórias, contribuindo para uma sociedade inclusiva, democrática e justa.

Referências

ANJOS, R. S. A. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, K.(org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 169-180.

ARAÚJO, G.; CONDURU, R.; LOPES, C. (org.). *Guardiões da Memória: a Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro*. 1. ed. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2009.

ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N.L. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-130.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 20 de set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-*

LOPES, Carla e DIONÍSIO, Dionísio.
Histórias Para Ninar Gente Grande: ações pedagógicas antirracistas na Rede pública estadual do Rio de Janeiro

raciais e para o ensino de História Africana e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, out. 2004.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte, Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

LIMA, M. História da África: temas e questões para sala de aula. In: OLIVEIRA, I.; SISS, A. (orgs). *Cadernos PENESB, População negra e educação escolar*. Nº. 7. Niterói: EDUFF, 2006. p.71-106.

LOPES, C. M. Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra: uma experiência de implementação da Lei nº 10.639 de 2003. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LOPES, N. *Dicionário escolar afro-brasileiro*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006.

OLIVEIRA, A. U. de. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). *Para onde vai o ensino da geografia?* 4. ed. São Paulo: Pinski, 1994. p. 135-144.

SANSONE, L. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2003.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. Editora Schwarcz, São Paulo, 2019.

SANTOS, R. E. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10.639. In: *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil*. SANTOS, R. E.(org). Rio de Janeiro: Autêntica, 2007.

SILVA, P. B. G. Aprendizagens e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o Racismo na Escola*. 2005. p. 151-168.

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

VAZZOLER, L. S. As categorias Geográficas como fundamentos para os Estudos sobre a População Negra. In: OLIVEIRA, I.; SISS, A. (org.). *Cadernos PENESB, População negra e educação escolar*. n. 7. Niterói: EDUFF, 2006. p.171-222.

Artigo recebido em 21/05/2023

Artigo Aceito em 16/08/2023