



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPOS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
ESPECIALIZAÇÃO *LATU SENSU* EM ENSINO DE HISTÓRIA

Entre tranças e turbantes: análise de uma experiência decolonial em sala de aula.

Juliane Dias da Silva

Ananindeua

2018

Juliane Dias da Silva

Entre tranças e turbantes: análise de uma experiência decolonial em sala de aula.

Projeto referente ao Trabalho de Conclusão de Curso orientado pela professora Dra. Siméia de Nazaré Lopes, requisito para a conclusão do curso de Especialização *Lato Sensu* em Ensino de História.

Ananindeua

2018

ENTRE TRANÇAS E TURBANTES: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DECOLONIAL EM SALA DE AULA.

Juliene Dias da Silva

RESUMO

A finalidade deste artigo é propor novas possibilidades referentes ao ensino de história africana e afro-brasileira, por meio de projetos educacionais, sendo mensurado seus resultados por meio de produções textuais dos discentes dos sétimos anos do Colégio São José, localizado no município de Castanhal-PA, antes e após a execução de oficinas aplicadas aos mesmos, considerando e destacando a relevância de se trabalhar as questões étnico-raciais em sala de aula. Este artigo tem como objetivo, destacar os resultados e as mudanças ocorridas nos mesmos, e assim ampliar os conhecimentos em relação a propostas de trabalho referentes à história e cultura africana e afro-brasileira, refletir acerca de sua importância para a vida da escola. Discutir e combater o preconceito racial presente no espaço escolar, rompendo o silêncio e a negação que se impôs historicamente sobre essa realidade de modo a positivar as relações étnico-raciais. Para tanto, primeiramente será realizado uma discussão teórica acerca das questões étnico-raciais e educação decolonial e os temas relacionados aos mesmos. Em seguida, será apresentado o produto educacional o qual norteia o presente artigo, e por último será exposto os resultados da aplicação do projeto aos alunos da educação básica do município de Castanhal-PA.

Palavras-chaves: Ensino de história; Educação decolonial; Educação para as relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

O aprofundamento dos estudos historiográficos no processo de desenvolvimento da cientificidade histórica e filosófica, conduz a reflexões no que diz respeito aos níveis graduais de ensino, agregando memória e narrativa nas reflexões que envolvem a história africana e afro-brasileira. Essas ações, despertam uma nova mentalidade nos discentes em relação às problematizações que se manifestam no tecido social, que se referem as relações étnico-raciais e colocam as escolas brasileiras e o ensino da história como responsáveis pela formação da consciência crítica que possibilita a alguns sujeitos a compreensão do processo histórico.

O presente trabalho, pretende desenvolver reflexões que possam fazer com que aconteçam problematizações acerca da temática étnico-racial. Para isso, é necessário que haja no âmbito de sua natureza científica, diálogos teóricos que são utilizados para propiciar tais debates históricos, como nos propõem a lei 10.639/03, a qual tornou obrigatório o ensino de história africana e afro-brasileira. Tal lei, nos proporcionou avanços, como a conscientização e o valor da inclusão e da diversidade na educação e uma flexibilidade no currículo escolar, proporcionando novos debates, referentes ao preconceito, discriminação e igualdade racial, fora e dentro de sala de aula.

Neste contexto, sugerir conteúdos e valores em diferentes práticas docentes em um núcleo intelectual contemporâneo que produza por meio da educação a valorização da diversidade cultural mantendo um generoso debate social, que expressa o impacto em relação a um conjunto de ações psicopedagógicas lúdicas, multidisciplinares e ao trabalho com oficinas. Essas ações terão como finalidade trazer aspectos da cultura afro-brasileira ligando-as ao currículo escolar e amadurecendo a criticidade e as capacitações humanas em sua totalidade.

Quando se trata de questões étnico-raciais, podemos perceber a relevância de tal temática para o ambiente escolar, assim como, para o ambiente social, visto que esse conteúdo escolar não surge em meio acadêmico, nem tão pouco nas próprias escolas, essa temática surge nas salas de aula para atender uma necessidade da própria sociedade brasileira. Graças a um intenso debate social, que expressava um impacto em relação ao programa de ações afirmativas em algumas universidades brasileiras. Estas sugeriam conteúdos e valores diferentes à prática docente vigente, no que se refere à educação para a valorização da diversidade cultural, onde foram feitas críticas ao ensino de história, centrados nas narrativas

etnocêntricas, que determinavam os conteúdos programáticos e suas formas de abordagem. Em 2003, como resposta as críticas feitas por meio desses debates, foi sancionada a lei 10.639/03.

A legislação modificou a LDB nos artigos 26-A e 79-B. O artigo 26-A, tornou obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais ou particulares, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, já o artigo 79-B inclui no calendário escolar brasileiro, o dia 20 de novembro como o dia nacional da consciência negra. Apesar da promulgação de tal legislação, nota-se que, nem todas as escolas incluíram em sua grade curricular essa temática, indicando assim uma educação reacionária. (KRAUSS & ROSA, 2010)

A implementação da lei 10.639/03, proporcionou a garantia do direito e o reconhecimento da diversidade da composição da sociedade brasileira, e a segurança de inserção da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. A alteração ocorrida na LDB em 2003, provocou uma série de mudanças emblemáticas, no âmbito de que muitas crianças sofriam preconceitos e discriminações acerca de sua cor ou etnia e não tinham como se resguardar, ou mesmo, fazendo com que crianças negras não se aceitassem e/ou tivessem vergonha de suas características físicas. (COELHO, 2005, p. 37)

Embora tenha sido revogada em setembro de 2016 por meio da Medida Provisória (MP) 746/2016, é inegável a relevância e desejo social, conjuntamente acadêmico de manter os debates sobre tal temática em sala de aula. Apesar da não obrigatoriedade, a importância da temática é evidente.

Assim, apresentar a história afro-brasileira, gera uma nova consciência histórica consequentemente, social e racial, além de promover uma sociedade mais igualitária e consciente de sua formação étnica. Para isso, é necessário uma consciência crítica, acerca da formação histórica da sociedade brasileira, assim como, o conhecimento histórico em relação as etnias que contribuíram para a formação social e étnica brasileira, conhecimento esse, que não deve se restringir a chegada dos mesmo ao território brasileiro, pois assim, condiciona-se o negro a situação de escravidão, como se o mesmo tivesse a sua gênese à essa condição.

Trazer para sala de aula o debate sobre a cultura e história africana e afro-brasileira, proporcionando um ensino decolonial, faz com que se torne relevante uma parte da história e da cultura que até então se encontrava na periferia dos currículos escolares, e criar demandas de políticas públicas, fazendo com que o governo brasileiro investisse na formação de professores e em desenvolvimento de pesquisas para tratar dessa temática.

O presente texto explana a implementação da lei 10.639/03 no ambiente escolar, destacando resultados e mudanças acerca do conhecimento do ensino de história e

cultura africana e afro-brasileira, temática que põem em discussão a própria formação identitária nacional. Para tanto, historiadores e professores contemporâneos labutam estratégias de ensino e aprendizagem, que tornem possíveis suas aplicabilidades. A exemplo disso, o presente artigo, traz em seu bojo inicialmente, diálogos críticos acerca das questões étnico-raciais e educação decolonial. Em consequente, será apresentada uma estratégia pedagógica, lúdica e multidisciplinar, que traz para o cotidiano dos alunos atividades que remetem a realidade histórica e cultural dos povos africanos. Finalizando com a apresentação dos expostos e dos resultados gerados a partir da aplicação desse projeto na educação básica.

Portanto, perceber os resultados sociais e culturais provocados pelo acesso ao conhecimento histórico-cultural de matriz africana e afro-brasileira se mostra necessário, para que se possa ter ciência da relevância da aplicabilidade da mesma, tanto no âmbito escolar quanto no social, levando a um melhor relacionamento entre os discentes independente de sua etnia, no âmbito social, formando cidadãos conscientes e alheios a preconceitos, sendo a educação um vínculo para superar a exclusão racial.

Debate teórico: o ensino de história afro brasileira na construção da consciência histórica

A formação da consciência nacional apresenta aspectos diversos acerca de sua composição, a própria historiografia brasileira nos remete a um entendimento nacional unilateral, pois, em sua própria formação nos é apresentando uma valorização dos aspectos colonialistas. Dessa forma, se mostra necessário discutir historiograficamente vertentes voltadas para as questões éticos raciais.

Perceber quão fundamental é o debate sobre relações étnico racial em sala de aula, é o primeiro passo para que as mudanças necessárias referentes a nossa sociedade possam acontecer, um dos primeiros grupos sociais em que o ser humano convive é a escola, entendemos assim a importância e a influência da construção social escolar na vida de uma pessoa e a relevância dos progressos proporcionados pela lei 10.639/03, juntamente o que ainda temos a progredir pois,

Sem dúvida, a Lei representa um avanço ao possibilitar a construção de um multiculturalismo crítico na escola brasileira, ao mesmo tempo em que se reconhece uma luta histórica do movimento negro em nosso país, cuja bandeira de luta consiste em incluir no currículo escolar o estudo da história e cultura afro-brasileira. Por outro lado, não podemos nos esquecer que ainda precisamos de muitas ações para que a Lei não se torne letra-morta e contribua, de fato, para uma educação multicultural com o questionamento das relações sociais desiguais. (FELIPE & TARUYA, 2010, p.255)

Para tanto, se mostra necessário formar uma nova representação de educador, preocupado em apresentar em sala de aula essa temática, revelando uma história nacional voltada para as diversidades que compõe sua formação, se desvinculando de uma história eurocêntrica. No entanto, é importante ressaltar que o objetivo da lei não é trocar uma visão eurocêntrica por uma visão afrocêntrica, pois, o problema não está em afirmar uma cultura e sim em negar a outra (KRAUSS & ROSA, 2010, p.861). Conduzindo os docentes a uma necessidade de qualificação para a educação étnico-racial, o que nem sempre é possível e/ou almejado pelos mesmos.

Não distinguindo o nível de ensino e se a escola é pública ou particular, todos os estabelecimentos de ensino devem se propor a ensinar história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. No entanto, muitos desses estabelecimentos não julgam necessário ou importante debater questões étnico-raciais em sala de aula, por acreditar que tal problemática não faz parte de nossa sociedade, ou por não ter preparo e conteúdo para trabalhar tal temática com o corpo discente, lembrando que,

Todo processo educativo envolve, por um lado, alguém com pretensão de modificar comportamentos alheios (educador) e alguém cujos comportamentos se supõem possíveis de serem modificados (educandos). Todo processo educativo envolve, pois, uma relação de poder em seu conceito mais geral, seja em estado potencial, seja em estado atual. (PARO, 2010 p.46)

Em relação a primeira justificativa, pode parecer absurdo pensar que em nossa sociedade ainda existam pessoas que acreditem que vivemos em uma sociedade igualitária e justa, uma suposta democracia racial. De acordo com Darcy Ribeiro, “[...] o fato de ser negro ou mulato, entretanto, custa também um preço adicional, porque, à crueza do trato desigualitário que suportam todos os pobres, se acrescentam formas sutis ou desabridas de hostilidade” (RIBEIRO, 2015, p.177). Ali Kamel (2016) defende, a ideia de que não existe “brancos” e “pretos” em nosso país e sim, fazemos parte de uma sociedade miscigenada, onde todos se originam dessa mistura entre as raças, o autor apresenta um preconceito social e não racial na sociedade brasileira e acusa as comunidades negras de quererem dividir a sociedade em duas cores, alega que na sociedade brasileira é vergonhoso ser racista, o que impede por si só a manifestação de atitudes desse âmbito. Segundo o autor,

Gostávamos de nos ver assim, miscigenados. Gostávamos de não nos reconhecer como racistas [...]. Aqui, após a abolição, nunca houve barreiras institucionais a negros ou a qualquer outra etnia [...]. Somos uma sociedade essencialmente diferente no tocante ao racismo – mais tolerante, buscando, ao menos como propósito, a prevalência da crença de que as cores não tornam ninguém melhor ou pior [...]. (KAMEL, 2006, p.145)

Kamel (2006) não reconhece as dificuldades de inserção social dos negros após o processo de abolição no Brasil, e acredita que a sociedade brasileira é passiva em relação a diversidade racial existente. Pensamentos como esse, leva a desvalorização da importância da educação para relações étnico raciais, já que, utopicamente não existe dificuldades de convivência racial no Brasil. Convém lembrar que,

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de ‘especialistas infalíveis’ que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos (IMBERNÓN, 2011, p. 30)

Segundo o autor, enquanto professores temos a responsabilidade na formação de pessoas com consciência crítica e capazes de perceber a sociedade a qual vivemos, e se responsabilizar pelo desenvolvimento da mesma, para ele, o dever docente vai além do repassar conteúdos, pois, tais metodologias remontam aos tradicionais modelos eurocêntricos, que não se encaixam com a diversidade de nossa complexa formação identitária, justificando assim, a necessidade de metodologias que abordem a história africana e afro-brasileira em suas práxis, como a que pretende esse artigo, na formação da consciências crítica e reflexiva de seus contemporâneos.

Apresentando a origem da construção da noção de “branco” e de “negro” na sociedade brasileira, José D’Assunção Barros (2009), mostra como essa divisão negada pelo por Ali Kamel, influencia as questões sociais, desde o processo de escravidão africana no período colonial até os dias atuais, discute-se a gênese do termo “raça negra” que vem substituir e generalizar as diferenças étnicas existentes no continente africano e como a cor se tornou instrumento de um sistema de domínio em relação a uma significativa parte da humanidade, levando a uma diferenciação social a partir da cor da pele, sendo incorporada a questão da identidade, gerando assim diversos problemas sociais, os quais, segundo o autor, precisa de políticas públicas para serem reparados, na fala do autor.

Em sociedades com irregular distribuição de renda, e onde a desigualdade social esteja conectada com o ensino público e gratuito de baixa qualidade em nível de ensino básico, seria uma balela dizer que, através de vestibulares em iguais condições para todos, o acesso ao Ensino Superior oferece-se em igual nível de facilidade ou dificuldade. Um adolescente que não recebeu educação adequada em sua infância, por desigualdade econômica ou em decorrência de algum tipo de discriminação anterior, já entra em desigualdade de condições em relação ao adolescente rico e socialmente bem situado que, com ele concorrerá para a mesma vaga na universidade. (BARROS, 2009, p. 115)

Desse modo, visualizamos as diferenças sociais promovidas pela desigualdade racial, termos também abordados pelo autor, juntamente com a construção histórico-social que vai levar a essa sociedade dividida por cor, abordando interesse de dominação e lutas de resistências. O processo de formação da história brasileira, apresenta o negro como uma representatividade econômica, deixando de lado sua identidade e sua cultura, marginalizando as ancestralidades dos povos africanos. Resgatar essa cultura por meio de oficinas e práticas educacionais, que propiciem rupturas nas consciências que apresentam qualquer tipo de preconceito referente a cultura e história africana e afro-brasileira, é a problemática a qual se debruça o presente artigo, permite verificar as rupturas e as permanências provocadas pelo ensino da cultura de matriz africana, apresentando as mudanças em meio aos alunos incitados pela valorização da cultura africana, colocando no mesmo patamar todas as nossas origens étnicas.

Já em relação a segunda justificativa, apresentada por Kamel, em relação a inserção do negro na sociedade brasileira após o processo de abolição, o qual, o autor acredita ter ocorrido naturalmente, apresentamos Serrano e Waldman (2007), que trabalham a temática africana voltada para o ambiente escolar. Em sua obra os autores exibem a importância do ensino de uma história da África sem os pressupostos europeus, conduzindo a uma história africana, que ajuda a se tornar mais clara a história brasileira¹, permitindo recuperar aspectos culturais e sociais das nações africanas que contribuíram para nossa formação. Cooperando assim, com as posturas pedagógicas atuais referentes a educação étnico-racial.

¹ A referida obra, procura responder as dúvidas mais frequentes relacionadas à África e ao mundo negro, desconstruindo estereótipos construídos ao longo do tempo, tendo a preocupação de apresentar a África a partir dela mesma, situa o conhecimento sobre o continente com vista ao público brasileiro, sempre se voltando aos vínculos que unem a África ao Brasil.

Serrano e Waldman (2007), procuram se desfazer de imagens que encobrem a história africana e constrói pontes entre a África e o Brasil, vinculando suas histórias e abordando questões que passeiam da escravidão ao racismo contemporâneo. Estudar e debater em sala de aula a história e cultura africana contribui para uma nova ótica do mundo e da sociedade brasileira, é isso que os autores, pretendem em sua obra.

Pensar um diálogo acerca das questões étnico-raciais, é sem dúvida algo de extrema importância para a sociedade, independente de uma legislação que nos obrigue a isso. Se para efetuarmos a escolha dos conteúdos que devem ou não estar presentes nos currículos escolares, temos que levar em consideração a realidade, contexto e contemporaneidade dos discentes, é inegável que essa temática se mostra atualizada acerca do convívio da nossa sociedade como um todo, e assim sendo, também na realidade de boa parte dos nossos alunos.

Para estabelecer tal debate, utilizaremos a autora Sônia L. Nikitiuk e Elza Nadai. Sônia L. Nikitiuk, desenvolve algumas reflexões que envolvem vertentes do próprio ambiente escolar e de toda a complexidade desse espaço de produção de conhecimento. A autora procura despertar uma nova mentalidade nos docentes em relação a visibilidade histórica em sua contemporaneidade, para que seja solucionado questões específicas e contemporâneas, as quais devem fazer parte das especificidades do conhecimento histórico colocando em estudo. Com isso, se destacam as problematizações que sua própria crítica teórica se manifesta, bem como a compreensão do ensino da história e a sua aplicação nas dimensões das escolas brasileiras.

No ambiente escolar, no qual se abrevia o saber, ao mesmo tempo possibilita uma dilatação desses saberes, por meio da observação e da vivência histórico social. Isso se mostra necessário em uma contextualização para se efetuar leituras, e assim ter uma maior compreensão do ambiente histórico o qual se debate, trazendo para a contemporaneidade o discurso que se pretende trabalhar em sala de aula, já que para Sônia L. Nikitiuk.

O conteúdo de história não é o passado, mas o tempo ou mais exatamente, os procedimentos de análise e os conceitos capazes de levar em conta os movimentos das sociedades, de compreender seus mecanismos, reconstruir seus processos e comparar suas evoluções (NIKITIUK, 2012, p.16).

Para a autora, estudar história requer uma compreensão social, não apenas das sociedades estudadas, mas da nossa própria sociedade, compreensão das estruturas as quais compõe essas sociedades e restaurar as metodologias usadas, percebendo permanências e

rupturas geradas por esses processos. Dentro da escola, se percebe muitas vezes apenas reproduções do conhecimento docente, porém, a escola tem o papel de análise, debate e produção de conhecimento, quando não se tem essa percepção o ambiente escolar se torna restritivo em relação a seu desempenho social. Para tanto, o projeto apresentado neste artigo propõe inicialmente, um debate sobre a história africana e o processo de escravidão no Brasil e as políticas públicas realizadas para a inserção do negro na sociedade brasileira, com o objetivo de perceber os conhecimentos prévios existentes entre os docentes em relação a temática.

A função da escola não é tão somente repassar conteúdos pré-estabelecidos, que levem os discentes a absorção de conhecimentos prontos e acabados e tidos como oficiais, (NIKITIUK, 2012). A escola tem por obrigação formar pessoas aptas a pensar, analisar e criticar sua própria sociedade, compreendendo assim suas mazelas e dificuldades a partir de sua realidade, de seu cotidiano, compreendendo os acontecimentos de seu dia-a-dia por meio dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Para tanto, é necessário romper com o domínio do saber acadêmico levando propostas mais contingentes com a realidade de nossa sociedade e dos alunos. A escola e os conteúdos históricos se mostram extremamente importantes na formação de uma identidade nacional comum, mais ainda quando se trata da formação identitária de crianças em formação ideológica (NIKITIUK, 2012).

Elza Nadai, ao analisar o ensino de história no Brasil e a inserção da disciplina no currículo escolar, aborda a situação contemporânea, assim como apresenta propostas nesse aspecto. Antes de iniciar a discursão relativa a construção da disciplina história no Brasil, a autora traça um panorama da história como disciplina e de sua importância para a formação e consolidação das nações europeias e do Brasil a qual se encontrava em desenvolvimento social e educacional.

Dessa forma, percebe-se a grande influência da história europeia em relação a história brasileira e seu processo de formação, porém, uma das grandes questões apresentadas, seria, o que se ensinar na disciplina História? No decorrer da história, a função da disciplina no Brasil era sintetizar as representações de nação e de cidadão brasileiro. (NADAI 1992). A disciplina história se apresenta a serviço do Estado, ocultando personagens de nossa história, segundo a autora.

“O fio condutor do processo histórico centraliza-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas.

Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios os legados pela tradição liberal europeia” (NADAI, 1992, p. 149).

Para Nadai, houve uma negação histórica das diferentes etnias formadoras da nação brasileira, assim com as condições de trabalho das mesmas, deixando de lado a dominação europeia em relação as etnias negra e indígena. Essa forma de abordagem da história brasileira não é inocente, pois, a mesma é fundamental para se construir a ideia de nação brasileira que se queria legitimar por meio da escola (NADAI,1992). Para a autora, essa funcionalidade da história explica a visão que se tem até hoje do processo de escravidão negra, com passividade do mesmo ao processo de escravidão.

Com essa configuração de história sendo ensinada nos bancos escolares por décadas, se tem como resultado a visibilidade de um país inexistente, sem desigualdades, democrático e sem a dominação de uma etnia sobre a outra. Com o passar do tempo, mais necessariamente na década de 70, apresenta-se uma nova visão da história, uma perspectiva mais crítica, tirando a história do passado e trazendo para uma análise contemporânea. Essas mudanças sofreram diversas modificações no decorrer da história, mas abriram portas para novas análises dos conteúdos do currículo da disciplina História, possibilitando em 2003, a obrigatoriedade do ensino de História da África e Afro-brasileira.

Trazer a questão negra para a nossa contemporaneidade, é mostrar que o negro foi muito além de escravo, apresentar sua cultura, sua religião, seus hábitos e costumes, “descoisificar” os objetos trazidos em navios tumbeiros para a América e humaniza-los como parte de nossa identidade, como elemento fundamental do que somos, tirar o negro de dentro das senzalas, as quais se mostram retidos. (CARRETERO, 2010). Percebendo assim, por meio da contextualização da história afro-brasileira, realizada inicialmente no projeto, que esses navios negreiros não trouxeram apenas mão de obra, mas sim, uma diversidade cultural, distinta das já existentes no território brasileiro.

Percebermos esse negro nos dias atuais é de extrema importância. Os negros só se tornaram compreendidos por meio de um entendimento histórico, gerados através de uma compreensão e reflexão acerca da consciência crítica voltada para o seu papel de protagonismo na história e em nossa sociedade contemporânea. Para tanto, a compreensão temporal histórica se mostra necessária. Assim, Mário Carretero afirma que:

Apesar de parecermos comodamente instalados no mais atemporal presente, na realidade o passado nos rodeia. O futuro, por outro lado, nos espreita, mas está tão

relacionado ao passado que, muitas vezes, é indistinguível, embora isso represente um paradoxo (CARRETERO, 2010, p.31).

Ainda com base no autor, o passado que nos rodeia traz consigo muito de nós, do que fomos, do que foram por nós, traz muito dos que foram antes de nós, e auxiliaram na construção do que somos. O passado está presente em nosso dia a dia na maior parte dos lugares onde frequentamos, dessa forma, compreender o passado nos faz conhecedores de nós mesmos e interpretes do nosso presente.

Partindo dessa ótica, a história se mostra fundamental para a compreensão do nosso cotidiano e de nós mesmos, nossas raízes, nossos comportamentos, nossas formas de pensar, e interpretar o mundo em que vivemos. Mas de que história estamos falando? Que passado queremos representar? Nas palavras de Mario Carretero:

É possível propor a existência de três representações do passado, situada de modo muito distinto na experiência social do indivíduo e das instituições. Por um lado, o registro da história que aparece na escola; por outro lado, o da história cotidiana, como elemento de uma memória coletiva que, de uma forma ou de outra, inscreve-se permanentemente, experiência e formação mediante, na mente e nos corpos dos membros de cada sociedade, e articula relatos compartilhados em torno da identidade, dos sistemas de valores e das crenças comuns. Por último, existe a história acadêmica ou historiográfica, prezada pelos historiadores e pesquisadores sociais, conforme a lógica disciplinar de um saber instituído sob condições sociais e institucionais específicas (CARRETERO, 2010, p.33).

Percebemos assim, as representações do passado de acordo com as heterogêneas formas de registros históricos possíveis. Não nos cabe nesse trabalho, estabelecer qual desses seria o mais importante ou mais viável para a construção e desenvolvimento do processo historiográfico, já que, as três definições de história, são registros importantes e essenciais para a produção histórica, apesar de distintos, sendo inviável se abster de qualquer uma das definições citadas a cima. Enquanto a história cotidiana se apresenta relacionada as lembranças de um grupo, ao saber popular, a história escolar se apresenta vinculada à instituição estatal, transposta do saber acadêmico, a qual é responsável pela produção dos conteúdos que serão ministrados nas escolas sofrendo adequações ao novo ambiente proposto (CARRETERO, 2010, p.35),

Quando se trata de questões étnico-raciais, podemos perceber a excursão nessa temática sobre as três definições de história, visto que esse conteúdo escolar não surge

em meio acadêmico, nem tão pouco nas próprias escolas, essa temática vem para as salas de aula atender uma necessidade da própria sociedade brasileira.

Voltando a temática étnico-racial para as definições de história, notamos uma relação entre as três vertentes. A história cotidiana nos apresenta uma visão da realidade social vivida no Brasil, em que as questões de preconceitos e de discriminação são percebidas em nosso presente. Essas abordagens tangenciam uma necessidade de discursão e de análise acadêmica acerca das questões étnico raciais e as problemáticas geradas em torno desse tema para o cotidiano da sociedade vigente. Essa história também oferece uma admissão acerca da identidade e da cultura debatidas até aqui, institucionalizando e legitimando esse saber. Diante disso, esse conteúdo chega às escolas como o discurso oficial das experiências vividas, criando assim um sentimento de pertencimento para o grupo. Sabemos que é na escola que se ganha e/ou se aprofunda a formação da identidade pessoal e coletiva, destacando desse modo a importância do debate étnico racial nos conteúdos escolares, já que o mesmo auxilia a formação e conscientização da construção da população brasileira.

A construção ideológica de povo, auxiliou na formação da ideia de nação, a história assim assume duas vertentes, fornecedora crítica de conhecimento do passado e fornecedora de lembranças sentimentais de uma identidade nacional, como aponta Carretero.

Conforme vimos, o modo como os registros acadêmicos, cotidiano e escolar de estudo do passado se entrelaçaram na atualidade mostra, por si só, até que ponto a história é, precisamente desde o século XIX, muito mais que uma disciplina acadêmica: trata-se insistirmos, de uma ferramenta cultural organizadora de experiências temporal da vida com a capacidade de fixar identidades (CARRETEIRO, 2010, p. 37).

A compreensão da produção do conhecimento histórico que acontece em vários âmbitos, apresenta uma ligação entre esses processos, para Carmem Tereza se mostra indissociável entender a história escolar sem compreender a história científica, já que:

(...) a história ensinada nas escolas brasileiras e pela qual o conhecimento histórico ensinado é avaliado exclusivamente a partir dos critérios da ciência histórica, isto é, das regras de produção desse conhecimento fixadas no âmbito da comunidade acadêmica, desconsiderando as contingências e exigências presentes no processo de sua contextualização didática (ANHON, 2012, p.188).

A história escolar e a história científica, se mostram interligadas, porém, não pode ser ignorado a necessidade de um realinhamento entre uma e outra para que se alcance os

bancos escolares. É importante salientar que a história científica não nega a história escolar. A defesa da especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar não pressupõe a negação da cientificidade da história, nem tampouco da importância dessa dimensão quando lidamos com esse conhecimento em contexto escolar (ANHON, 2012, p.189).

Desse modo, percebe-se que, uma complementa a outra dentro de suas especificidades e pluralidades, dentro de um processo de reconfiguração essencial para a aplicação da história escolar. Na perspectiva da autora Carmem Tereza, a narrativa seria uma importante categoria para contribuir no processo de reelaboração didática para a compreensão do conhecimento histórico ensinado aos discentes. Fazendo desse modo da narrativa um instrumento para a melhor compreensão e absorção e aprendizado. Levando em consideração a influência da dinâmica social que influencia diretamente da dinâmica histórica, já que a própria história advém do contexto social, tornando assim, essa mesma história dinâmica. Proporcionando modificações no próprio conteúdo historiográfico.

Quando se refere à sala de aula e ao ensino de história, se torna relevante questionar: O que deve ser ensinado na disciplina história? O currículo escolar ao longo dos anos, passou por diversas modificações, incidindo por momentos de crise, de dúvidas relativas aos conteúdos educacionais referidos à disciplina história (ANHON, 2012).

No ano de 2003, foi implantado a lei que torna obrigatória o ensino de história africana e afro brasileira, conteúdos até então não explicitados em sala de aula, ou se abordados, seria na perspectiva e desejo do professor, a ausência de matérias e preparo dos docentes também dificulta essa abordagem. Retornamos aos questionamentos. Mesmo com a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro brasileira nas escolas, esse conteúdo estaria sendo aplicado? Ou simplesmente engrossou os conteúdos presentes nos currículos de história? A autora Carmem Tereza, aponta que existe uma resistência por parte dos professores da disciplina história, levando ao fracasso da implementação das novas propostas curriculares (ANHON, 2012).

Apesar de tal fator não ser item de análise da autora, é importante ressaltar que, a implementação de um conteúdo a ser estudado vai muito além da boa vontade do professor da disciplina, inúmeros elementos externos como, preparo, formação continuada,

materiais didáticos, orientação acerca dos conteúdos, disponibilidade da instituição de ensino a qual se trabalha, entre outros, devem ser levados em consideração.²

O fato é que, para a autora os novos conteúdos a serem abordados ou as novas formas de se abordar os conteúdos, devem levar a uma melhor compreensão da nossa contemporaneidade, deve influenciar nossa vida e nosso cotidiano, para a autora. Aplicação

O reconhecimento da necessidade de partir do presente ao invés de correr atrás dele como ponto de chegada nunca alcançado, como o faz uma história ensinada ritmada pela cronologia do mais antigo ao mais recente, não é uma postura nova entre os profissionais da área. Aliás, essa preocupação vai ao encontro dos discursos pedagógicos acerca da aprendizagem que defende a ideia de ‘conteúdo significativo’ e a condicionam a processos de ensino-aprendizagem que levem em conta a ‘realidade do aluno’ (ANHON, 2012, p.203).

Estudar história e deixá-la no passado, não faz o menor sentido, os conteúdos devem estar relacionados à vida cotidiana dos alunos e ao seu contexto. Essa relação é o principal desafio dos profissionais de história, a saber: problematizar a vivência dos discentes, trazendo o conteúdo trabalhado para sua realidade, fazendo o aluno enxergar a história no seu presente.

Trabalhar as questões étnico-raciais em sala de aula proporciona a compreensão de uma triste realidade da nossa sociedade, o preconceito e a discriminação racial, realidade essa vivida por muito jovens de nossa sociedade. Debater essa temática é propiciar a esses jovens uma consciência crítica da sociedade em que vivemos, a realidade enfrentada levando ao reconhecimento e/ou respeito ao outro. Nesse mesmo modo, o uso da narrativa se mostra extremamente relevante, vinculado ou não aos conteúdos e conceitos apresentados em sala de aula, a configuração narrativa da história pode ser uma didática auxiliadora no processo de ensino aprendizagem da disciplina história e essencial para o despertar de uma consciência histórica, pois, a sala de aula é um momento de troca de aprendizagem e conhecimento do próprio aluno e do meio em que convive, alargando assim a concepção de ensino-aprendizagem

² Em uma pesquisa acadêmica anterior, no Instituto Federal do Pará-IFPA intitulado: “A aplicabilidade da lei 10.639/03 nas escolas estaduais do bairro Apeú, no município de Castanhal-PA”, referente ao trabalho de conclusão do curso de pós-graduação *latu-sensu* em Educação para as relações étnico raciais, no ano de 2011, como resposta de questionamentos feitos a um quadro de professores das escolas estaduais no bairro Apeú do município de Castanhal-PA, obtivei como resultado que a principal motivação da não aplicabilidade da lei, seria o fato do não conhecimento de estratégias pedagógicas que permitisse tais práticas. Por esse motivo, me propôs a apresentar neste trabalho algumas alternativas para a materialização da referida lei.

escolar (SCHMIDT & GARCIA, 2005). É necessário levar em consideração o ensino de história que para Maria Auxiliadora e Tânia Maria se voltam para a percepção de

Vertentes historiográficas que entendem a história como o estudo da experiência humana no tempo. Essa concepção permite entender que a história estuda a vida de todos os homens e mulheres, com a preocupação de recuperar o sentido de experiência individuais e coletivas. Este pode ser um dos principais critérios para a seleção de conteúdos e sua organização em temas a serem ensinados com o objetivo de contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas numa perspectiva crítica. (SCHMIDT & GARCIA 2005, p.299).

As experiências individuais e coletivas vividas por homens e mulheres, devem influenciar diretamente nas escolhas dos conteúdos a serem abordados em sala de aula, levando a novas abordagens necessárias para o compreender a sociedade em que vivemos, enfatizar a chamada história problema e trazer a luz personagens até então coadjuvantes para a história. Porém, eles são essenciais para a formação dessa consciência histórica, como por exemplo a figura do negro no território brasileiro.

(...) a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem em uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica (SCHMIDT & GARCIA, 2005, p.301).

Por isso, a importância de reconhecer a identidade histórica a partir dos elementos consequentes da consciência histórica, faz-se perceber o passado no seu presente, tendo uma visibilidade do futuro por meio das atividades contemporâneas. Esses elementos nos fornecem uma nova ótica acerca da realidade do negro na sociedade, e esse reconhecimento muitas vezes surge na identidade do próprio aluno, realidade essa, que pode ser percebida quando as atividades culturais são desenvolvidas em meio as oficinas propostas pelo projeto, apresentado nesse artigo.

Os conceitos utilizados pelas autoras, (SCHMIDT & GARCIA, 2005) nos conduzem na percepção de que as temáticas desenvolvidas em sala de aula, quando articuladas de forma crítica, mobilizam o passado para as experiências vividas no presente, e proporcionam

um novo olhar sobre a realidade, desenvolvendo uma consciência histórica, pois, o conhecimento histórico vai além do conseguir reter dados, informações, datas e fatos. Ele exige uma nova postura do profissional de história, tanto na perspectiva do produzir conhecimento histórico, quanto na perspectiva do ensinar história.

Em seu artigo os autores Marco Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca, analisam o desenvolvimento e a construção da disciplina história destacando sua importância e o papel assumido pela mesma no decorrer da história da disciplina. Entretanto, eles enfatizam que ainda hoje a disciplina enfrenta dificuldades em seu cotidiano atual, uma dessas dificuldades apresentadas é o ensino de história africana e afro-brasileira. É de extrema relevância percebermos a importância da disciplina história, por isso os autores expõem que:

Os textos dos documentos curriculares “prescritos” são reveladores de objetivos, posições políticas questões teóricas que configuram não apenas o papel formativo da História como disciplina escolar, mas também estratégias de construção/ manipulação do conhecimento histórico escolar (SILVA & FONCECA, 2010, p.16).

Ensinar história, vai muito além que relatar conteúdos, perpassar a perspectiva do enxergar a realidade cotidiana por uma ótica diferenciada acerca dos acontecimentos estudados. Manipular os conteúdos contidos nos currículos escolares de história é manipular as janelas sociais que iram se abrir para que os educandos consigam visualizar suas próprias realidades pois, o currículo escolar deve ser produzido a partir das escolhas, interpretações e concepções as quais se julgue necessário para a realidade do discente. Para os autores acima citados, “o quê da cultura e da História que o Estado brasileiro considera necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina obrigatória ‘História’” (SILVA & FONCECA, 2010, p.17). Em relação aos PCN’s, os autores concluem a intencionalidade de reforçar a construção identitária, juntamente com a ideia de cidadania, respeito e democracia, conceitos ricos para a manutenção da nação e progresso da mesma. Porém, para eles, ao analisarem os reflexos da disciplina história na sociedade percebem que:

Ao revisitar a problemática da disciplina na história dos últimos anos do século XX e da primeira década do século XXI, outro movimento relevante merece ser registrado e analisado: as demandas dos grupos sociais. Como é amplamente conhecido da sociedade brasileira, a partir da década de 1970 intensificou-se entre nós, de modo particular, a mobilização de mulheres, negros e indígenas entre outros grupos, contra o racismo, os preconceitos, a marginalização e as diversas práticas e formas de dominação e exclusão (SILVA & FONCECA, 2010, p.20).

Nas décadas estabelecidas pelos autores, nota-se as motivações sociais para o estabelecimento dos conteúdos trabalhados na disciplina História, minimizando o seu caráter nacionalista e destacando os elementos críticos para despertar uma análise social e motivar transformações sociais como a legislação de proteção a mulher (Maria da Penha lei 11.340/06) e a legislação que torna obrigatório o ensino de história africana e afro-brasileira nos currículos escolares (lei 10.639/03). Assim como, sua alteração que inclui o estudo das população indígenas (lei 11.645/08) e a modificação da data do dia da Consciência Negra, do dia 13 de maio, data referente a assinatura da lei Áurea, para o dia 20 de novembro em memória da morte de Zumbi dos Palmares, tal modificação resulta de reivindicações do movimento negro, que apresenta uma maior identificação com a figura de Zumbi dos Palmares do que com a princesa Izabel. Os autores ressaltam que não é uma questão de destacar essa ou aquela etnia, mas sim, proporcionar o acesso a todas as etnias que fizeram parte da formação do povo brasileiro, condicionando a uma análise e debate crítico acerca da contribuição de cada uma para o estabelecimento da identidade nacional brasileira (SILVA & FONCECA, 2010, p.23).

Com a revogação da lei 10.639/03 juntamente com a lei 11.645/08, lança-se sobre o professor a responsabilidade e/ou desejo de trabalhar ou não essas disposições. Julgando não ser importante ou mesmo não ser interessante para os discentes, o governo federal retira da Base Nacional Comum Curricular parte da história da formação do povo brasileiro, alegando desinteresse dos jovens pelo conteúdo. Argumentam os professores Marise Ramos e Gaudêncio Frigoto em seu ensaio³ que:

Diante do exposto, é preciso novamente perguntar que jovens disseram que se interessavam por este tipo de escola? Que jovens se interessam por tão pouco? Querem a metade da educação a que eles têm direito? Quem disse que os jovens não se interessam pelo ensino de ciência, de artes, de filosofia, de sociologia, de educação física, de história da África, e de outras línguas estrangeiras além do inglês (que passa a ser a única língua obrigatória a ser oferecida aos estudantes do ensino médio)? O que há na verdade, é um jogo de linguagem, um jogo ideológico querendo nos convencer de que os interesses dos jovens são fugazes, que eles não têm projetos ou que esses são superficiais e instáveis oferecendo-lhes, assim, a promessa de uma satisfação imediata tipicamente de uma lógica pós-moderna. (RAMOS & FRIGOTO, 2017, p. 12)

³ Ver: “Medida provisória 746/2006: a contrarreforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016” (RAMOS & FRIGOTO, 2017, p. 12).

Os autores apreendem a necessidade de se ter cuidado quando se apresenta a falta de interesse dos jovens para justificar a alteração dos currículos escolares, visando que os mesmos jovens podem ter interesse deformadores, o que não justifica ou condiciona a presença desses conteúdos em meios educacionais. Da mesma forma, os currículos escolares não podem ficar à mercê das mudanças e das transformações econômicas e políticas, a incorporação das disciplinas para uma ampliação dos conteúdos que iram promover um amplo entendimento crítico e reflexivo produzido na escola não poderão ser limitados e/ou subtraídos por interesses políticos. Existe alguma dúvida que o conhecimento é necessário para o desenvolvimento humano, intelectual e social?

Sabemos que, o ensino em nosso país desenvolve-se em uma estrutura onde o aluno é levado por meio dos conteúdos curriculares, a reflexão, criticidade e problematização das diversas áreas do conhecimento, ademais, transitar conhecimento científicos teóricos metodológicos utilizando a ludicidade para facilitar o ensino de história, com a execução de atividades artísticas, uma das metodologias utilizada no projeto proposto, agrega valores sociais ao diálogo acerca dessas problematizações.

É importante que possamos compreender que a especificidade e a diversidade estabelecida em nosso tecido social fazem com que o compromisso docente assuma uma grande responsabilidade social que está intimamente ligada ao desenvolvimento das capacidades dos sujeitos de interagir socialmente, atenuar seu conhecimento histórico transformando-o em um sujeito intelectualmente preparado para o mundo.

Portanto, a história nos mostra que ao longo do tempo os desafios do processo de aprendizagem vêm colocando professores e alunos em um universo onde os direitos humanos fundamentais são mediados por vertente educacionais complexas, na qual, a tolerância, o respeito, a diversidade e a formação cognitiva do sujeito perpassam os muros da escola. No entanto, é preciso desenvolver um currículo que possa abranger de forma eficaz a amplitude dessas expressões e práxis no cotidiano escolar. Assim como, exemplificar mediante a pesquisas e estudos, como a própria formação desse currículo vem acontecendo de forma deficiente pelo processo de construção historiográfico, que traz no seu bojo pedagógico uma historicidade rasa quanto a respeito da cultura africana e suas influências no processo histórico. Debates os quais serão exemplificados e aprofundado respectivamente nos itens a seguir, que iram assimilar progressivamente os saberes necessários para a realização desse projeto.

Teoria em ação: Metodologias utilizadas na prática da pesquisa.

A aprendizagem concreta do sujeito assume a forma de relação entre o que é ensinado e o que é aprendido como experiência que vem ocorrendo de forma cada vez mais complexa na assimilação de informações essenciais na formação humana. Se mostrando necessário para o desenvolvimento do projeto a descrição de cada fase da aplicação do mesmo, em suma pode-se dizer que saberes construídos progressivamente durante um período de aprendizagem poderão propiciar, dimensão temporal acerca desses conhecimentos, competências, aptidões e atitudes diferenciadas referentes as relações étnicas raciais.

O reconhecimento identitário, ou mesmo, o respeito à identidade do outro, se torna uma atividade necessária, sobretudo, no âmbito social e escolar, deste tópico do trabalho, será apresentado as fases de aplicação do projeto juntamente com a descrição das oficinas e o discurso acerca do respeito e compreensão da cultura e peculiaridades do outro, conduzindo os discentes a perceberem uma nova perspectiva referente a uma cultura heterogenia da qual os mesmos estão acostumados.

Para isso, será realizado um levantamento bibliográfico do objeto de estudo e se utilizará o contato com os alunos, procurando as ações referentes ao conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira, recolhendo assim dados que auxilie na interpretação e conhecimento da realidade dos alunos acerca do cenário escolar antes e depois do processo de aplicação e conhecimento em relação a cultura e história africana e afro-brasileira.

Para tal, foi desenvolvida junto aos discentes dos sétimos anos do Colégio São José, localizado no município de Castanhal-Pará, atividades lúdicas e multidisciplinares acerca da cultura africana e afro-brasileiro, afim de despertar nos mesmos um maior interesse e conhecimento sobre essa parte da nossa história tão omitida e/ou esquecida.

Antes mesmos da explanação do conteúdo referente as primeiras civilizações africanas e formas de resistências negra, no Brasil colonial os discentes do sétimo ano do Colégio São José, foram conduzidos a uma produção textual, onde foram orientados a dissertar sobre o preconceito racial no Brasil, os mesmos, não eram obrigados a se identificar nas

redações, dessa forma, poderiam escrever o que realmente pensam sobre o assunto, depois da produção das redações, se dá prosseguimento a aula.⁴

Após parte do conteúdo explanado e intensos debates em sala de aula, sobre as sociedades africanas, suas organizações e cultura, os discentes tiveram a oportunidade de conhecer uma comunidade remanescente de quilombolas denominada Itaboca, localizada no município de Ihangapi-Pará. Ao chegarem à comunidade, exploraram o local⁵ e conheceram um pouco da história do local, por meio de narrativas de alguns membros da própria comunidade, logo em seguida, foram desenvolvidas as oficinas das bonecas Abayomi, de turbantes e de tranças africanas.

Nas oficinas das Abayomi, inicialmente é apresentada a boneca pronta⁶ e se conta a história da mesma,⁷ esclarecendo que ela é muito além de um brinquedo, mas sim um ícone da resistência negra em meio ao cruel e desumano processo de tráfico negreiro, levando as crianças a uma reflexão crítica da nossa história, do conteúdo abordado em sala de aula e da presença da população negra em nossa sociedade contemporânea, juntamente despertando o conhecimento e interesse pelos contos africanos.

Depois dos debates, orienta-se a produção das bonecas, os tecidos são levados previamente cortados⁸ sendo distribuídos às crianças aos poucos, os nós vão sendo dados até a construção da boneca, os alunos são orientados a não permanecerem com as bonecas, assim como as mães negras nos navios tumbeiros, as crianças são convidadas a presentear alguém especial com a boneca, contando a história da mesma. Dessa forma, dinamiza e incentiva os alunos a conhecerem mais sobre a história africana e levar para além dos muros da escola o que foi sentido e apreendido.

⁴ As primeiras redações produzidas pelos discentes, apresentaram um caráter consciente em relação ao preconceito racial existente em nosso país, porém, o conhecimento sobre o assunto se apresentou de forma superficial e em algumas redações pode-se notar dúvidas acerca de algumas políticas públicas voltadas para a população negra ou mesmo, de sua necessidade ou eficácia, nota-se também um discurso equivocado em relação as comunidades quilombolas e as atividades realizadas por seus membros.

⁵ Ver ilustração em apêndice 1.

⁶ Ver ilustração em apêndice 2.

⁷ As bonecas Abayomi, foram inicialmente produzidas pelas negras nos navios negreiros, durante a vinda para a América e Europa. Devido seu baixo valor comercial, crianças quando começavam a chorar, por conta das condições insalubre a qual se encontravam, eram agredidas ou mesmo lançadas ao mar. Para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros, as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias, seu único bem material, e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção, assim as crianças continham o choro e com um simples brinquedo as mães salvavam a vida de seus filhos. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa 'Encontro precioso', em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim, a Abayomi não possui fisionomia, pois, apesar de ser de origem Ioruba, representa todas as etnias negras que passaram pelo processo de resistência a escravidão.

⁸ Ver ilustração em apêndice 3

Com o objetivo de evidenciar a memória e a identidade popular do povo brasileiro, valorizando tanto a diversidade cultural a produção das Abayomi conduz a um aprendizado artesanal e artístico, quanto a uma discussão acerca da importância histórica e social entorno das bonecas. Estes elementos conduzem a uma dimensão da importância das bonecas Abayomi para história do Brasil e a sua relação com o continente africano. Elas se colocam como elemento de afirmação das raízes da cultura brasileira e também do poder e determinação das mulheres negras.

Já na oficina de turbantes, os tecidos coloridos são expostos despertando a curiosidade dos discentes, explica-se o que são os turbantes, seu papel nas sociedades africanas e a suas diversas utilidades, ressaltando que os turbantes vão muito além de um simples adereço de cabelo, ou mesmo um elemento de moda, em meio às sociedades africanas eles possuíam diversas representatividades e simbologias, como a origem de uma tribo ou casta, identificar a religião da pessoa ou mesmo a posição social a qual ela pertencia ou, simplesmente, como um utensílio doméstico, já que em algumas sociedades africanas, são utilizados para transportar as crianças junto ao colo da mãe.

Em seguida, as crianças são orientadas a escolherem o tecido o qual mais lhe chamou a atenção, o que achou mais bonito ou que acha que combina com seu estilo, logo após são orientadas a realizar o passo a passo para a sua confecção. Os alunos devem realizar os movimentos com os tecidos sempre produzindo as amarrações até que tenham confeccionado os turbantes em suas próprias cabeças.⁹ É importante oferecer mais de uma possibilidade de modelo de amarração, para que a criança se identifique e se sinta confortável com o turbante, provocando uma inserção e assimilação de parte da cultura africana.

Entre as atividades realizadas, também ocorreu uma oficina de tranças¹⁰ africanas, onde inicialmente, ainda em sala, em meio as aulas de literatura, foi analisado a obra “As tranças de Bintou”, da escritora franco-senegalesa Sylviane A. Diouf, contida no livro didático dos discentes na disciplina literatura. A obra resalta a cultura africana e seus valores. Nessa perspectiva, foram considerados os questionamentos atinentes à cultura africana que é representada a partir do contexto social que se passa no Senegal. Na narrativa, a temática principal gira em torno do sonho da personagem Bintou, que almeja ter tranças, mas há uma proibição, pois, na sociedade em que a personagem vive, as crianças não podem usar tranças.

⁹ Ver ilustrações apêndice 4

¹⁰ Ver ilustração apêndice 5

Assim, foram discutidas as questões de preconceito, discriminação e valorização cultural, ressaltando a representação da cultura e da identidade negras. Em meio a retomada dos debates e do conto, foi sendo realizado a confecção dos penteados, com tranças africanas, despertando a compreensão dos envolvidos quanto aos temas debatidos e a importância em disseminar a cultura africana.¹¹

É de extrema importância ressaltar que, as atividades podem ser realizadas de forma respectiva, como apresentada acima, ou de forma simultânea, dividindo as turmas em grupos menores e realizando uma rotatividade entre as atividades propostas. Não deixando de ressaltar também, que como forma de culminância foi realizado um lanche festivo envolvendo as crianças e os membros da comunidade. Por fim, já de volta à escola, os alunos foram orientados a realizarem uma segunda redação, com a mesma temática indicada na primeira redação antes dessas atividades na comunidade, com intuito de ter bases para a elaboração de uma observação comparativa e analítica acerca do que foi apreendido durante a aplicação da atividade descritas acima.

Acredita-se que esta pesquisa é uma produção de conhecimento voltada para a aplicação no meio social que vivemos, buscando assim, solucionar possíveis dificuldades existentes. Ela procura interpretar e analisar os resultados socioculturais da aplicação da lei 10.639/03 no ambiente escolar, por meio de projetos educacionais. É pertinente ressaltar os desdobramentos, as interpretações e as controvérsias desse tema. Deve-se expor que a temática dos estudos africanos é vasta, neste caso, selecionou-se um fragmento desse universo de possibilidades, ou seja, a aplicação da então lei 10.639/03 nas aulas de história, utilizando-se de projetos voltados para as relações étnicos raciais narrados e descrito, para melhor entendimento da aplicabilidade do projeto.

A presente pesquisa, utilizou-se de produções textuais e através dessas redações e por meio desses relatos coletados, a partir do contato com os alunos analisaremos as modificações e/ou permanências referentes ao auto reconhecimento, convivência e relacionamento escolar e social, garantia de direitos de igualdade e diversidade cultural, promovidos pelo debate de questões étnicos-raciais gerados pela aplicação da lei 10.639/03. A

¹¹ Aqui podemos exemplificar a relevância do processo ensino aprendizagem ser conduzido visando mais do que apresentar conteúdos, levando em consideração o cotidiano dos discentes proporcionando uma nova visão em relação aos assuntos trabalhados, conduzindo-os a uma nova percepção do mundo e de sua realidade, dessa forma, acredita-se que os conteúdos escolares devem ser trabalhados a partir das escolhas, interpretações e concepções as quais se julgue necessário para a realidade do discente, assim como a temática étnico racial.

seguir, vamos analisar essas redações e os discursos apresentados nas mesmas, promovendo uma analogia entre as falas dos alunos em decorrência da aplicação do projeto.

Decorrências da aplicação das oficinas.

Perceber a importância da educação decolonial, torna o processo educacional um elemento fundamental para a construção social brasileira, já que a mesma, busca aprofundar os conhecimentos em relação a história africana e afro-brasileira conduzindo nossa sociedade a um patamar mais instruído acerca de sua própria formação étnica e preceptora de suas raízes, entender as transformações ideológicas geradas pela aplicação desse lei são os motivadores desse momento do texto.

A experiência histórica transita e ultrapassa os muros da escola. Ela transforma o senso cognitivo na concretização de vivências e na produção de memória e traz não só o conteúdo proposto a cada ano escolar, mas possibilita os acessos à experiência física, vivida entre os discentes, tornando mais profundo a absorção da temática proposta. Dessa forma, se torna relevante analisar os conteúdos das redações produzidas pelos discente envolvidos no projeto, trazendo suas falas, mudanças e permanências acerca do processo de aplicação do projeto proposto. Todo e qualquer acontecimento histórico do passado, possível de se trazer resquícios para a vivência dos discentes, causa um aprofundamento no conhecimento, gerado em meio a nova proposta de ensino.

Os discentes já estão habituados a uma educação enciclopédica e a naturalização do conhecimento, onde o interesse na escola, em uma grande parcela das vezes, é passar de ano, sem se atentar ao processo de ensino-aprendizagem. Vamos observar esse processo por meio da análise comparativa dos títulos dados pelas crianças e as produções textuais, antes e depois da aplicação do projeto, assim como, por meio de uma análise comparativa de fragmentos dos textos e alguns textos completos, produzidos pelos discente, igualmente antes e depois da aplicação do projeto proposto por esse artigo. Apresentando os resultados e resposta dados por esse trabalho, a partir da aproximação do conteúdo escolar com a realidade de nossa sociedade, conscientizando e valorizando a inclusão da diversidade na educação básica, conduzindo a novos debates acerca da igualdade racial, discriminação e preconceito.

O resultante da experiência e da transformação cognitiva produzida pelo presente projeto, foi apresentado com clareza devido as produções textuais propostas aos discentes, sendo a primeira redação uma visão de senso comum em relação a sua leitura de

mundo referente ao preconceito racial existente no Brasil, as diferenças apresentadas entre as duas redações, as discussões e as falas dos discentes antes e depois das oficinas, foram de extrema relevância para poder demonstrar a modificação cognitiva a respeito da temática proposta ainda em sala de aula.

A coleta dos dados acerca dos textos produzidos pelos alunos, exemplificam a relevância da vivência proposta. Entretanto, nos exemplifica também, o quão delicado é o processo de ensino-aprendizagem pois, mostrou como é presente alguns pensamentos preconceituosos e/ou racistas ainda existentes em nosso meio educacional, por não terem a oportunidade de discutirem tal temática no meio escolar e/ou no meio social em que vivem.

As redações desenvolvidas anteriormente às oficinas, apresentaram em seus títulos, quase que em sua totalidade, apenas representações que constituem na repetição do tema proposto, e uma visão comum, acerca da profundidade que se correlaciona com o tema “Preconceito racial no Brasil”, podemos apresentar como exemplos: “Preconceito racial no Brasil”, “Preconceito racial”, “Preconceito no mundo” e “Preconceito no Brasil”, que como podemos observar, são quase que reproduções do tema proposto e sem um aprofundamento da ideia almejada.

Essas redações expuseram uma contextualização rasa e muitas vezes preconceituosas e repetitivas, como podemos observar nos exemplos a seguir: “O preconceito não é legal ele é uma coisa muito ruim para as pessoas que sofrem o preconceito só por causa da cor da sua pele”; “... eu até tenho amigos negros...”; “Cota racial: eu acho isso errado os pretos os negros terem uma vaga privada e os brancos terem uma vaga pública relações étnico raciais eu não sei o que é isso e eu não tenho nada a ver”; “Infelizmente as vezes eu tenho um certo preconceito as vezes quando eu vejo um negro só as vezes, porque tem negros bonitos as vezes eu desvio deles por puro racismo, mas depois como uma pessoa normal eu me arrependo”.

A leitura das primeiras produções textuais, nos faz perceber um racismo muitas vezes velado e em alguns momentos explícito, discursos desorientados e uma ausência de domínio sobre a proposta feita a eles. Algumas exceções puderam ser observadas, crianças que já apresentavam um senso crítico em relação ao racismo, por já terem sofrido o mesmo, ou terem visto alguém próxima sofrer.

Após a experiência histórica que a atividade a qual esse artigo se debruça foi realizada, foi constatado que a leitura de mundo e a nova produção textual desenvolvida, apresentou aspectos de criticidade e reflexividade, exemplificando os saldos acerca da novas produções textuais desenvolvidas pelos mesmos alunos após a aplicação do projeto, temos como exemplos de títulos: “Uma luta contra o racismo”, “Bullying com as pessoas”, “Ser negro é

bom?”, “Que tal chocolatinho!”, “ Absurdo racial”, “Sobre o preconceito”; podemos identificar que tanto os títulos quanto a contextualização do tema proposto, haviam sofrido uma modificação crítica e profunda acerca de seu desenvolvimento e de sua estrutura.

Em seguida podemos observar o resultado dessa experiência com recortes das produções textuais dos discentes: “Estamos sempre rodeados de muita gente, dentre essas pessoas estão aquelas que sofrem por serem negras...”, “O preconceito é algo lamentável, ser considerado pior pela cor da sua pele não é agradável, por volta do século XV, no período da colonização os portugueses faziam os africanos de escravos aqui no Brasil, pois eles se achavam e o mesmo foi com os índios.”; “Apesar da grande miscigenação de brancos, negros, índios e etc no Brasil, os negros ainda sofrem muito racismo por serem um grande parte pobre do país...”.

Algumas crianças ainda fizeram referências diretas ao processo ensino-aprendizagem: “A minha professora me falou sobre cotas, que por sinal eu nem sabia o que era...”; “As pessoas que se dizem humanos não sabem ser humanos. Essas ‘pessoas’ deveriam saber mais sobre essa cultura africana. Pra ver o quão maravilhosa ela é.”

Trazer a discussão acerca da epistemologia que compreende a formação da nacionalidade e da identidade brasileira, perpassa as discussões simplórias acerca das perspectivas positivistas que se articulam com a história dos negros no Brasil. No entanto, o preenchimento dos conteúdos historiográfico da aprendizagem contemporânea, nos revela profundas contradições no processo ensino-aprendizagem presentes nos materiais didáticos e no tecido social, já que, se mostra muito claro uma disparidade entre os conteúdos voltados para a história europeia e os seus conteúdos, quando existentes, voltados para a história africana, nos planos pedagógicos e materiais didáticos.¹²

A problematização das ideias no processo de ensino e aprendizagem como podemos ver ao longo desse artigo, propicia a reflexividade que norteia nossas práticas pedagógicas, reproduzir criticamente a historiografia revelando a importância de se trabalhar conceitos da história da África e dos povos subalternos transitando os focos e a dinâmica no processo de construção do identitário brasileiro. Entretanto, este estudo também revela o drama que envolve as permanências coloniais no ideário nacional.

O artigo também nos aponta, uma proposta para realizar um processo educacional ausente de colonialismo, que segundo Oliveira (2010), ainda se encontra presente em nossa sociedade. Como bem nos esclarece Luiz de Oliveira e Vera Candau,

¹² Debate o qual foi desenvolvido no início do projeto.

O colonialismo é mais do que uma imposição política, militar jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega as raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. (OLIVEIRA & CANDAU, 2010, p. 18)

Os autores apresentam uma ambiguidade no conceito de colonialismo, afirmando que apesar do término do processo de colonização territorial, ainda se mantem um processo de colonização ideológico, o qual eles denominam colonialidade, esse processo se observa nos currículos escolares, que privilegiam a presença da história e cultura do colonizador, à história dos colonizados. Tais influências, afetam a formação da consciência histórica nacional a medida em que remontam no território nacional tradiçõs e organizações sócio políticas e culturais eurocêntricas com caráter hegemônico.

O processo de colonização se debruça sobre a nossa historiografia, a mesma é construída sobre um viés herdado da colonização, a qual, passamos engendrados por três séculos, apresentando uma invisibilidade histórica aos demais personagens que fizeram parte de nossa história, já que, processo de formação da consciência nacional, inicia privilegiando aspectos europeus.

A temática de decolonialidade nos leva a pensar de qual maneira a historiografia brasileira foi sendo constituída?, as estruturas políticas de poder são estruturas que estabelecem o controle educacional e social, que apresentam ainda hoje uma estrutura colonizadora, não se preocupando assim, em desconstruir esse método ao longo do processo educacional consequentemente social, cabe as estruturas educacionais se sobreporem e estabelecerem processos que apresentem as culturas e tradições dos povos marginalizados no nosso processo de formação, dando a uma vertente ignorada em nossa história uma nova visibilidade.

A legislação explorada nesse artigo, assim como a proposta do mesmo, vem na contramão desse processo, pois apresenta possibilidades de metodologias para uma educação decolonial, a qual aborda por meio da ludicidade e multidisciplinaridade alcançar maior interesse dos discentes em relação a uma cultura até então discriminada e marginalizada em nossa sociedade, pois a lei

Versa sobre o currículo escolar como possibilidade do aprofundamento das discussões e das mobilizações para a decolonização dos currículos escolares, decolonização entendida aqui como o enfrentamento e a desconstrução da colonialidade por meio

das mobilizações e das proposições (pensamento de fronteira e de desobediência epistêmica) dos Movimentos Sociais Negros. (SILVA, FERREIRA & SILVA, 2013 p.4)

A cultura educacional, insere consciente ou inconscientemente, conceitos sociais transformando o interior de nosso sistema social, moldando assim a sociedade as culturas dominantes. Com a proposta apresentada pela lei referida nesse trabalho, nos possibilita tender para outras abordagens culturais presentes na formação do nosso povo, pretendendo assim formar cidadão mais conscientes de sua própria origem e formação como percebemos por meio da análise comparativa das produções textuais ponderadas nesse artigo.

Dessa forma, apresentamos aqui, uma proposta para a decolonização da educação, onde se valoriza e se destaca a cultura e a história africana e afro-brasileira, em meio a história e a cultura do colonizador. A decolonialidade é a resposta a consciência do processo colonial, o qual faz parte da nossa história estabelecida em nossa construção étnica, tornando perceptível assim nossa formação múltipla, muitas vezes negada por meio de discursos que defendem uma unidade identitária imaginária.

CONCLUSÃO

A valorização da cultura africana e afro-brasileira, conduzidos por meio de projetos educacionais, propiciam a possibilidade de uma formação social destituída de preconceitos e discriminação, pela oportunidade de se ter acesso ao conhecimento de uma outra cultura em suas reais faces. É papel da educação e da história propiciar acessos a essa nova construção histórica, a qual não supervaloriza simplesmente a cultura africana, mas apresenta de forma igualitária todas as vertentes de nossa formação étnica.

Em 2003, o Governo Federal através da criação de um dispositivo legal, a Lei 10.639/2003, tornou obrigatório o ensino da história e cultura africanas, nas escolas brasileiras. O principal objetivo deste marco legal é o de promover a inclusão real de afrodescendentes na escola e na sociedade brasileira, ao mesmo tempo, procura combater o racismo, herança nefasta do sistema escravista a eles imposto, gerando a este segmento, mais oportunidades e positivando sua autoimagem (GUEDES et al, 2013; OLIVEIRA, 2012).

O processo de desvalorização das matrizes africanas se estendeu por mais de trezentos anos no Brasil, demonstrando que ainda estamos muito longe de sanar essa dívida. Entretanto, as pesquisas historiográficas se debruçam nas problematizações políticas, sociais e culturais, pondo em observação aspectos ligados ao ensino, o qual assume a responsabilidade

de atenuar a invisibilidade dos povos africanos em meio a nossa história e sociedade. Percebido quando vislumbramos atividades que nos remetem a cultura africana e afro-brasileira, sendo desenvolvidas em meios educacionais, como propõem o presente artigo. Observando os alunos participantes do projeto, nos permiti perceber por meio de suas falas, uma nova percepção acerca do negro em meio a sociedade, sobre tudo referente a sua cultura e relevância na construção étnica nacional.

O caminho é longo e caminhamos a passos curtos, o que não nos desanima, mas nos fortalece e nos instiga a buscar novas práticas de superação do racismo e do preconceito. A ludicidade africana aparece como uma estratégia de ensino para reverter esse quadro de maneira prazerosa e agradável. Assim, passamos a conhecer o que desconhecíamos em nossa cultura sobre os valores civilizatórios e as heranças africanas encobertas pelo modelo eurocêntrico vigente por séculos, modelo este, o qual, fez com que ofuscasse em nosso meio a importância das raízes africanas na construção da identidade nacional.

A efetividade da Lei 10.639/03, não é somente um desafio para as escolas, mas um compromisso necessário em nível de políticas institucionais. Os resultados das ações desenvolvidas apontam caminhos para se trabalhar a história africana e afro-brasileira em sala de aula, pois as oficinas podem ser realizadas também dentro do ambiente escolar, possibilitando de forma mais dinâmica a apreciação dos debates acerca das questões étnico raciais, promovendo entre os discentes como podemos observar, uma maior percepção sobre a questão negra em nossa sociedade, formando cidadãos, ao mesmo tempo em que é problematizado o racismo, educando os alunos para a compreensão da diferença e para a cidadania. No entanto, para além dos ditames legais, a realidade retrata um resultado de omissão e descumprimento da lei por parte da grande maioria das escolas do país (LOPES, 2013; FREITAS, 2008). Acreditamos, porém, que a escola como um espaço de discussão e diálogo precisa incorporar o enfrentamento a esses elementos constitutivos e estruturantes das grandes desigualdades brasileiras ligadas a questão da raça.

Podemos encontrar nesse artigo, indícios e evidências concretas, da importância da quebra de tais paradigmas, quando mesmo após as oficinas alguns discentes permanecem realizando o uso dos turbantes e/ou tranças, ou simplesmente se mostra favorável a políticas públicas que favoreçam a população negra, pois, um esforço sistemático e uma fundamentação teórica renovadora, nos proporcionou avançar nos posicionamentos e afirmações de tal campo de ensino, revelando interesses, projetos identitário e a constituição do conhecimento escolar. Por fim, este estudo constitui um esforço de investigação a fim de

questionar mitos redutores sobre a lei 10.639/03, que dentre outras perpassam a compreensão e o direito de afrodescendentes e um todo social na superação da desigualdade e do racismo.

BIBLIOGRAFIA

- ANHORN, Carmen Tereza Gabriel. Teoria da História, Didática da História, e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista brasileira de história*. São Paulo, v.32, nº 64, p.187-210 (2012)
- BARROS, José D'Assunção. *A Construção Social da Cor: Diferenças e desigualdades na formação da sociedade brasileira*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 10.639/2003. Governo Federal. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/L10.639>> 27 de Jan. de 2017.
- BRASIL. Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº1.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 de set. 2016.
- CARRETERO, Mario. *Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010. Capítulo 1. (Três sentidos da História)
- CERRI, Luís Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: editora FGV, 2011. p.7-128
- COELHO, Wilma de Nazaré Baia. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970 1989*. 2005. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.
- DIOUF, Sylviane .A. *As tranças de Bintou*. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.
- FELIPE, Delton Aparecido. TERUYA, Tereza Kazuko. Nota sobre as políticas em prol do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação escolar. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.39, p.250-266, set.2010.
- FREITAS, Ludmila Fernandes de. *Cumpra-se a lei: um estudo dos processos contra as escolas que não implantaram a Lei 10.639 de 2003*. 26ª Reunião Brasileira de Antropologia. Bahia, 2008.
- GUEDES, L.; NUNES, P.; ANDRADE, T. O uso da Lei 10.639/2003 em sala de aula. *Revista Latino-Americana de História*. V.2; n. 6. 2013.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. *O conhecimento profissional do docente*. In: *formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- KAMEL, Ali. *Não somos racistas: Uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

KRAUSS, Juliana Souza. ROSA, Júlio César da. A importância da temática de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Dissertação de Mestrado, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 857-878 Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses> > 20 de fev 2017.

LOPES, Carla Joelma de Oliveira. A aplicabilidade da lei 10.639/2003 no ensino de geografia: um estudo na EEEFM Oneide de Souza Tavares em Ananindeua/PA. Trabalho de Conclusão de Curso. UFPA. 2013.

MARTINS, Lena. Boneca Abayomi: histórico da boneca Abayomi. Rio de Janeiro: 1987. Disponível em: <<http://www.bonecasabayomi.com.br>>. Acesso em: 29 set. 2017.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. Capítulo III. Os saberes que ensinam: o saber escolar. & Capítulo IV: A história ensinada: construções conceituais, analogias e temporalidades. In: Professores de história: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. Pp. 81-112. & pp. 129-144.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** *Educ. rev.* [online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.

OLIVEIRA, Sonia Terezinha Duarte. A Cultura Afro no Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso. UFRS. 2012.

PARO, Vitor. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS & FRIGOTO. “Medida provisória 746/2006: a contrarreforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016”, 2017

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. 3. ed. – São Paulo: Global, 2015.

SANTOS, D. de L; SANTANA, R. B. de J; SILVA, R. de L. da. O turbante como representatividade da identificação negra. RELAcult- revista latino-americanade estudos em cultura e sociedade. Santos, SP,v.7,2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia M.F. Braga. A formação da consciência história de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. Cadernos CEDES (Impresso), Campinas, São Paulo, v.67, n.1, p.297-308, 2005.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. Memória D’África: A temática Africana em sala de aula. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SILVA, J.F. da; FERREIRA, M. G; SILVA, D. J. da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, v.7, no.1, p. 248-272, mai. 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>

SILVA, Marcos Antônio. FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: Revista Brasileira de História. vol. 31, nº 60, p. 13-33. São Paulo, 2010.

VIEIRA, Kauê. Bonecas Abayomi: Símbolo de assistência, tradição e poder feminino. Disponível: <<http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolode-resistencia-tradicao-e-poder-feminino>>. Acesso em 29 set. 2017.

APÊNDICE 1- Discentes explorando a comunidade remanescente de quilombolas Itaboca.



(foto: Clarisse Ferreira Souza)



(foto: Clarisse Ferreira Souza)

APÊNDICE 2- Oficina Boneca Abayomi



(foto: Juliene Dias da Silva)



(foto: Maria José Lima Lopes Monteiro)



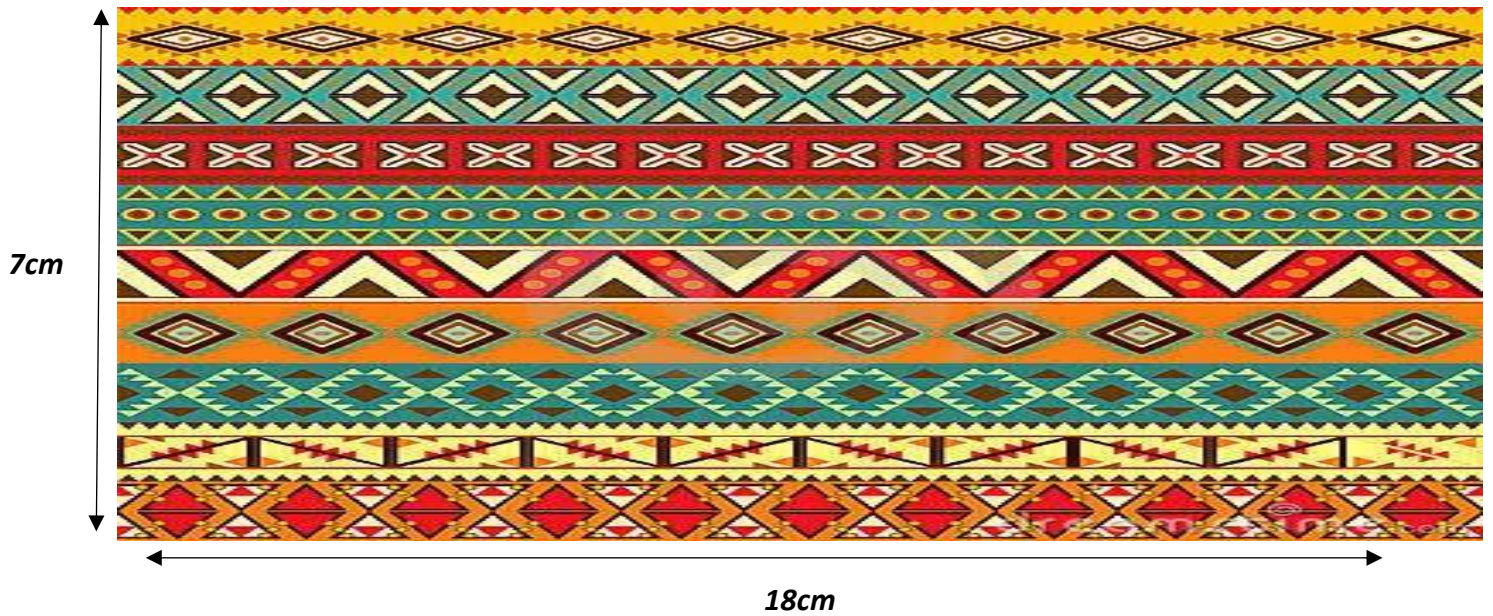
(foto: Maria José Lima Lopes Monteiro)



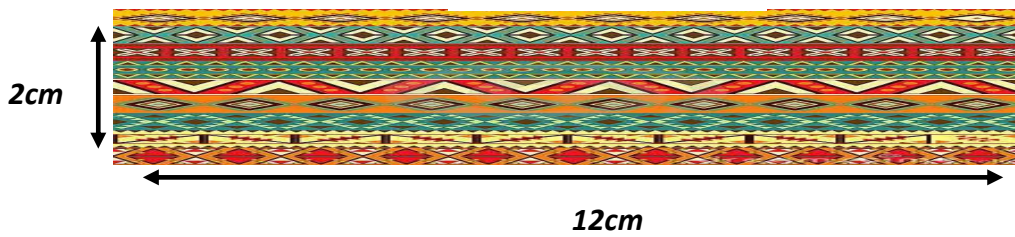
(foto: Maria José Lima Lopes Monteiro)

APÊNDICE 3- Moldes para a produção da Abayomi

Vestido



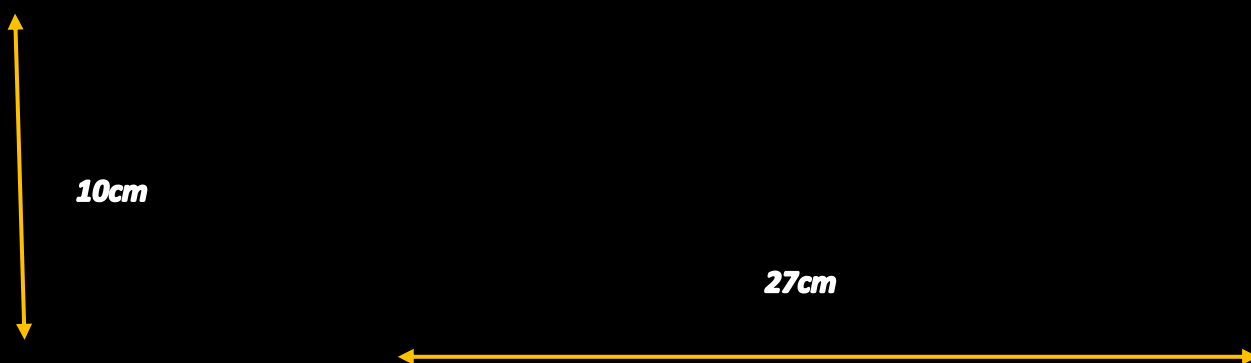
Turbante



Braços



Corpo



APÊNDICE 4- Discentes realizando as amarrações e produção de turbantes.



(foto: Maria José Lima Lopes Monteiro)



(foto: Clarisse Ferreira Souza)

(foto: Clarisse Ferreira Souza)



(foto: Clarisse Ferreira Souza)

APÊNDICE 5- Oficinas de tranças africanas.



(foto: Clarisse Ferreira Souza)



(foto: Juliene Dias da Silva)