

Da África ao Brasil: reflexões histórico-culturais para o ensino antirracista

From Africa to Brazil: historical and cultural reflections for an anti-racist teaching

Camila Beatriz da Silva Araújo, pós-graduanda em Psicopedagogia pelo Instituto Singularidades, graduada em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Atua como professora no Ensino Fundamental I na rede privada da cidade de São Paulo.

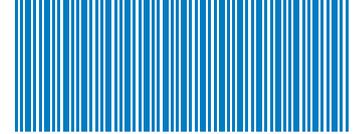
Contato: camila.bsa6@gmail.com

Thais Rotenberg Goldstein é formada na pós graduação de Alfabetização do Instituto Superior de Educação Vera Cruz e graduada em Pedagogia, com especialização em Orientação Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atua como professora no Ensino Fundamental I na rede privada da cidade de São Paulo.

Contato: thaisgoldstein81@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo descrever as etapas de trabalho de uma sequência didática aplicada com o 4º ano do Ensino Fundamental 1, em uma escola particular na zona oeste de São Paulo (SP). O trabalho desenvolvido visa ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o contexto histórico e social na África e América coloniais, ressaltando os principais acontecimentos entre os séculos XVI a XIX, assim como os impactos da diáspora negra na sociedade brasileira contemporânea. Com o intuito de desconstruir preconceitos e despertar a empatia, a sequência didática foi desenvolvida por meio de atividades provocativas, analíticas e reflexivas, sendo possível evidenciar as origens dos elementos culturais afrobrasileiros, os impactos socioeconômicos da escravização e do processo abolicionista para a população negra, o racismo



estrutural no Brasil e a importância da representatividade negra na política e na mídia como forma de resistência.

Palavras-chave: Diáspora negra. Racismo estrutural. Representatividade. Educação antirracista. Ensino Fundamental.

Abstract

This article aims to describe the steps of a didactic sequence applied on students of the 4th grade of an Elementary private School located at the west zone of the city of São Paulo. The work aimed to expand students' knowledge regarding the historical-social context in colonial Africa and America, highlighting the main events that occurred between the 16th and 19th centuries, as well as the impacts of the black di-aspóra on Brazilian contemporary society. In order to deconstruct prejudices and create empathy, the didactic sequence evolved through provocative, analytical and reflective activities, making it possible to highlight the origins of Afro-Brazilian cultural elements; the socioeconomic impacts of slavery and the abolitionist process on the black population; the structural racism in Brazil; and the importance of black representation in politics and in the media as a resistance strategy.

Keywords: Black diaspora. Structural racism. Representativeness. Anti-racist education. Elementary School.

1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo problematizar as desigualdades raciais da sociedade atual, especificamente no cenário brasileiro, e trazê-las para o âmbito escolar, de forma a desenvolver uma educação antirracista. O racismo estrutural mostra-se diariamente presente na sociedade brasileira, devendo ser questionado e combatido por todos. Segundo levantamento feito pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), um núcleo de pesquisa sediado no Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (IESP-UERJ), com base no censo escolar de 2020, menos de 10% dos estudantes matriculados nas 20 escolas particulares brasileiras com a melhor nota no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) se autodeclararam pardos e pretos e mais de 30% não se declararam racialmente. Os dados comprovam que ocorre um processo



cumulativo de exclusão por classe que se relaciona diretamente a uma exclusão racial. Embora o ensino superior tenha ações afirmativas raciais e socioeconômicas, o principal índice de matrículas ainda é de alunos de escolas privadas.

Muitas escolas particulares, diante do crescente debate sobre o ensino antirracista, afirmam criar projetos e políticas afirmativas sobre a representação racial entre os discentes; contudo, os dados do estudo comprovam o contrário. Diante dessa realidade, na qual alunos de escolas particulares não estão em contato com a diversidade racial entre os discentes, é necessário criar situações de aprendizagem, desde os anos iniciais, que favoreçam reflexões sobre a sociedade, as desigualdades e o preconceito racial.

Em consenso com essa ideia, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que entrou em vigor em 2018, traz como competência geral para a educação básica, “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p.11). O exercício da empatia e da cooperação, promovendo o respeito às diferenças e aos direitos humanos em uma sociedade plural, se faz presente também nas competências específicas das ciências humanas. Seguindo essas diretrizes, com o propósito de construir princípios éticos, democráticos e inclusivos, o 4º ano seleciona, como objeto de conhecimento, o surgimento da espécie humana no continente africano, sua expansão pelo mundo e os processos migratórios para a formação do Brasil (os grupos indígenas, a presença portuguesa e a migração forçada dos africanos).

O trabalho educativo, reflexivo e que esteja a serviço da desconstrução de preconceitos e informações de senso comum se faz a partir da pesquisa contínua dos professores, apropriando-se dos conteúdos sob uma perspectiva desvinculada das descrições históricas pautadas no eurocentrismo. Para que se ensine história, é necessário estudá-la, reconhecê-la e refleti-la. Ao se ter como objetivo desconstruir o racismo e pensar de forma democrática e empática como combatê-lo, é imprescindível que o estudo seja baseado na pesquisa de autores e autoras negros, cujas leituras dos acontecimentos históricos são feitas sob um lugar de fala crítico e necessário. Como embasamento teórico para este artigo foram essenciais as contribuições de autores como Frantz Fanon (1925-1961), psiquiatra, filósofo, ensaísta e revolucionário, que escreveu sobre as divisões sociais entre opressores e oprimidos,



o condicionamento do negro pelo branco e a desumanização indígena, contribuições feitas no início do século passado, mas que se mantêm atuais; Lélia Gonzalez (1935-1994), pioneira ao questionar as relações classistas, raciais e de gênero na sociedade brasileira; Nilma Lino Gomes (1961), pós-doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra, que tem vasta publicação sobre relações étnico-raciais e ações afirmativas; e bell hooks (1952) – grafado com letras minúsculas, pseudônimo de Gloria Jean Watkins –, que tece críticas às práticas pedagógicas e às relações culturais referentes a raça, classe e gênero.

A partir desse contexto, foi criada e desenvolvida a sequência didática referida com o 4º ano do Ensino Fundamental 1 em uma escola da rede privada de ensino, na zona oeste da cidade de São Paulo (SP), que tem como maioria de sua comunidade famílias economicamente favorecidas. A escola tem cerca de 1000 alunos, desde o berçário até o Ensino Médio, além de um setor específico destinado a alunos de EJA, oferecido gratuitamente, que atende funcionários da escola e público externo.

Trata-se de uma escola trilingue, que tem o português como língua nativa, o inglês como língua de instrução e o hebraico como língua adicional. Dentre seus valores, o trabalho é fundamentado na excelência acadêmica e mentalidade internacional. A missão da escola é oferecer educação de qualidade para formar cidadãos de mentalidade internacional, com o desenvolvimento de competências acadêmicas e valores éticos universais. Sendo assim, o estudo de práticas antirracistas vai ao encontro da missão e valores da escola, estimulando atitudes de respeito e empatia.

A escola, associada ao *International Baccalaureate* (IB), segue as metodologias do *Primary Years Programme* (PYP), tendo como pauta atividades educativas por meio da investigação e de trabalhos transdisciplinares, sendo os alunos agentes do seu processo de aprendizagem, conscientes dos problemas globais da atualidade e criticamente ativos diante deles.

2. Referencial teórico

Brasil e África compartilham relações históricas, comerciais e culturais desde o século XVI. Contudo, compreender essas relações implica reconhecer a violência e o silenciamento das populações africanas escravizadas trazidas ao Brasil e que fazem parte da formação étnica e cultural do país. A diáspora negra, com a



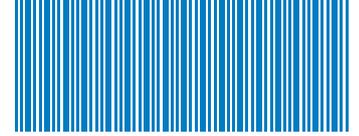
migração forçada de africanos por regimes escravistas europeus, gerou a perda da identidade desses povos, tendo suas histórias contadas sob perspectiva eurocêntrica.

Marina de Mello e Souza (2013), professora do Departamento de História da USP, em seu livro *África e Brasil Africano* ressalta que a perspectiva eurocêntrica dos fatos históricos se fez presente em diversos momentos da história da humanidade, de modo que sociedades e culturas que não correspondam aos seus modelos sejam vistas como subjugadas. Na Europa fundada no cristianismo, por exemplo, as religiões africanas eram demonizadas. Em estudos científicos, os corpos negros foram vistos como uma etapa do desenvolvimento do Homem a partir do Darwinismo. No Brasil, a sociedade foi construída a partir da força de trabalho africana, que implementou seus conhecimentos sobre mineração e agricultura, mas com o apagamento dessas contribuições pelos colonos portugueses, assim como o não reconhecimento de suas culturas.

O início da migração europeia estimulada no século XVIII pode ser lido como uma política de branqueamento da população, reforçando a valorização dessa cultura, com a inferiorização dos africanos escravizados. Da perspectiva europeia, a manutenção das relações com o continente africano indica atraso, retrocesso. A troca da mão de obra implica a marginalização política, econômica e institucional da população negra no Brasil.

Em 2003, a Lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afrobrasileiros, o que representou um grande passo para reparar o apagamento e o silenciamento das culturas africanas e afrobrasileiras, possibilitando que não apenas alunas e alunos negros se apropriem e conheçam a hereditariedade africana na formação da sociedade e cultura brasileiras, mas também que alunas e alunos brancos devem reconhecer e respeitar essas culturas, possibilitando a percepção de que as influências africanas no Brasil são um elemento a ser valorizado e ressaltado e que a escravização, o silenciamento e a opressão vividos por essa parcela da população geram impactos na sociedade atual, estando diretamente relacionados ao racismo e à desigualdade racial. Divulgar a história da África é uma ferramenta de libertação, pois possibilita alternar perspectivas de conhecimento e de compreensão dos fatos, evitando que a história seja contada apenas sob o ponto de vista do colonizador europeu.

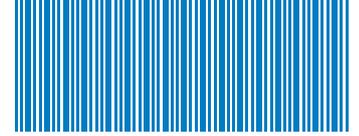
A criação da Lei 10.639/03 foi um passo muito importante e necessário em direção ao reconhecimento e à representatividade



da cultura afrobrasileira, mas trouxe à tona o despreparo dos profissionais da área de educação que, por muitas vezes, não estão apropriados desse conteúdo para ensiná-lo. É necessário um grande investimento em formação de educadores para que estes profissionais não reproduzam a perspectiva branca e eurocêntrica da história, para que não generalizem a pluralidade do continente africano e para que não perpetuem estereótipos, o que contribui para o racismo velado no ensino.

Lélia Gonzáles (1998), em seu artigo *A categoria político-cultural de amefricanidade*, apresenta a nomenclatura *América Ladina* (trocando “t” pelo “d”) afirmando que a sociedade brasileira sofre de um processo de denegação (termo freudiano para referir-se àqueles que formulam e perpetuam seus desejos, rejeitando a realidade à qual pertencem), uma vez que tenta se associar às influências culturais europeias em sua formação, renegando as influências africanas no território. América representa uma nomenclatura democrática, ultrapassando os limites e o distanciamento territoriais, culturais e linguísticos impostos por colonos europeus e reforçados até os dias atuais. A América, em sua totalidade (América do Norte, América Central e América do Sul), é formada por populações africanas que contribuíram para a construção das sociedades desses continentes como conhecemos hoje. Os termos *América* e *amefricanidade* evidenciam não apenas a conexão geográfica entre os dois continentes, mas também exaltam e valorizam a resistência negra e a construção de identidade nos processos históricos colonizadores.

No ensino básico, é imprescindível considerar e apresentar aos alunos a hereditariedade africana no continente americano, porém, de modo a exaltar os valores e riquezas em sua diversidade, ou seja, apresentar os grandes impérios e reinos africanos, suas organizações sociais, as variações linguísticas, a influência árabe no norte do continente, as especificidades das regiões subsaarianas, as relações desses povos com o relevo, com o deserto, a importância comercial dos rios e inúmeros outros aspectos, considerando que a história da África tem centenas de milhares de anos e não pode ser limitada à diáspora negra. Por conta disso, Gonzáles (1988), como teórica decolonialista, acredita na desconstrução do pensamento e da produção de saber pautado na hierarquização étnico-racial dos povos colonizadores que se colocam em posição de superioridade moral, ética e intelectual em relação aos povos colonizados. Segundo Frantz Fanon (2008), o colonialismo fez com que os povos colonizados estivessem sempre em uma posição subjetiva de inferioridade, normalizando



a violência, o silenciamento, o apagamento e a superioridade dos colonos. O colonialismo se sustenta no racismo para justificar suas intervenções de modo a garantir que as ideologias segregacionistas sejam validadas e difundidas na sociedade, sendo os colonos os únicos detentores de legítimos valores civilizatórios.

Portanto, entende-se que a desconstrução do pensamento racista e a decolonização do ensino de história se faz não apenas necessária, mas urgente. Como garantir o espaço de reflexão nas salas de aula para que essa transformação de fato aconteça? A educação como prática da liberdade é uma pauta defendida por bell hooks (2017), teórica norte-americana que tece em suas obras análises contundentes e reflexões a partir de suas experiências enquanto aprendiz em um contexto de segregação racial nos Estados Unidos. Para ela, o ensino não pode ser utilizado como uma ferramenta de dominação, mas sim como ferramenta de libertação. Acredita, inspirada por Paulo Freire, patrono da educação brasileira, em uma pedagogia engajada, como prática da liberdade, em que todos os indivíduos envolvidos no processo educativo sejam ativamente participativos. Os professores são responsáveis por sua atualização e reciclagem constante nas metodologias e estratégias de ensino, uma vez que, apenas como aprendente, o educador consegue colocar-se como ensinante. A autora, ao se apropriar da obra de Paulo Freire em sua totalidade, elabora comparações com suas experiências vividas na infância, identificando inúmeras situações em que a escola era um espaço utilizado para condicionar e aprisionar o pensamento, apresentando discursos de autores e autoras brancos, sem contemplar referências à ancestralidade negra.

Mais adiante, enquanto professora, bell hooks rompeu com o tradicionalismo em suas aulas, colocando em pauta o debate sobre a negritude e sobre uma educação libertadora de forma bastante entusiasta e, ao perceber resistência de parte de seus alunos, conclui que o estímulo ao entusiasmo é um ato de transgressão. Uma sala de aula transgressora valoriza e conhece cada um dos estudantes, garante um ambiente seguro e acolhedor, assim como o protagonismo do aluno, que compartilha suas vivências, trajetórias e experiências subjetivas. O entusiasmo na sala de aula precisa ser um esforço coletivo entre professores e alunos. Além dos aspectos entusiastas no ensino, bell hooks adotará perspectivas anticolonialistas, feministas e críticas. O pensamento conservador, colonial, machista, elitista e majoritariamente branco só poderá se desconstruir por meio do debate e do diálogo em espaços seguros e acolhedores, com o compartilhamento de



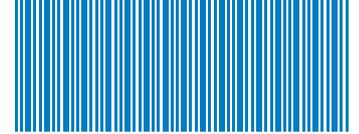
múltiplas perspectivas para garantir um estudo mais potente e acima de tudo antirracista.

Para criar uma sala plural, diversa e democrática é necessário apresentar outras formas de ver e compreender o mundo, com referências atuais, negras, femininas, progressistas para através desses pensadores propor-se o pensamento crítico. Chimamanda Ngozi Adichie (2018), escritora nigeriana, em sua palestra *The danger of a single story*, compartilha como, quando criança, a ausência de referências negras nos livros de literatura infantil aos quais tinha acesso fez com que não fosse possível encontrar identidade nas histórias, ou fazia com que se identificasse com elementos que não pertenciam à sua cultura. Conhecer autores nigerianos fez com que ela pudesse se identificar e perceber sua cultura, hábitos e costumes presentes nas histórias. As narrativas construídas ao longo do tempo carregam discursos das mais variadas origens, muitas vezes enviesados, que podem fazer com que os sujeitos apenas os reproduzam, perpetuando estereótipos relacionados, por exemplo, à pobreza, à masculinidade, ao gênero, à raça, à etnia. Nesse sentido, a representatividade é a ferramenta para que não se propaguem histórias únicas e unilaterais que contribuam para a manutenção de preconceitos.

Por fim, se faz necessário ressaltar as contribuições essenciais de Paulo Freire (1968) para que seja possível, na atualidade, pensarmos sobre justiça, igualdade e diversidade na educação. É necessário que todos os indivíduos envolvidos no processo educativo, dentro, no entorno e fora da escola, sejam ativos para traçar os caminhos de sua própria aprendizagem.

Por isso é que, para nós, o risco da investigação não está em que os supostos investigadores se descubram investigadores, e, desta forma, “corrompam” os resultados da análise. O risco está exatamente no contrário. Em deslocar o centro da investigação, que é a temática significativa, a ser objeto da análise, para os homens mesmos, como se fossem coisas, fazendo-os assim objetos da investigação. Esta, à base da qual se pretende elaborar o programa educativo, em cuja prática educadores-educandos e educandos-educadores conjuguem sua ação cognoscente sobre o mesmo objeto cognoscível, tem de fundar-se, igualmente, na reciprocidade da ação. E agora, da ação mesma de investigar (FREIRE, 1968, pp.138-139).

O ensino dos diversos conteúdos propostos pela escola precisa ser relevante para os alunos, questionados e refletidos para que se construa um espaço democrático de trocas e aprendizados. A escola como prática da liberdade se baseia na



construção de diálogos como pontes que ampliem os saberes e os conhecimentos, não apenas para os alunos, mas também para os educadores.

3. Procedimentos metodológicos da pesquisa

A sequência didática referida neste artigo foi desenvolvida ao longo de aproximadamente 7 semanas, dedicando, em média, 2 aulas de 40 minutos por semana para o trabalho com o eixo principal da investigação que tratou da progressão histórica. Paralelamente, outras áreas de conhecimento desenvolveram atividades relacionadas ao eixo principal, caracterizando o trabalho transdisciplinar. A unidade de investigação desenvolvida tem como ideia central compreender como os valores apreendidos definem o indivíduo e a coletividade da qual ele faz parte, subdividindo o estudo em três linhas de investigação, sendo elas: a diversidade cultural e étnica do povo brasileiro, o papel da população negra na formação da identidade cultural do Brasil e as marcas da escravização do negro no Brasil.

As propostas descritas abaixo foram divididas em blocos que visam garantir a apresentação, a apropriação e a reflexão dos novos conteúdos apresentados. Para isso, as aulas são organizadas de modo que, a cada novo momento de aprendizagem, os alunos possam inicialmente apresentar seus conhecimentos prévios e hipóteses sobre o tópico estudado, descobrir e se apropriar de novas informações de modo investigativo e, ao final de cada aula, refletir sobre o que aprenderam realizando registros das mais variadas formas, seja por textos escritos, por vídeos, por levantamento de perguntas, de modo a permitir que os professores acompanhem o que foi compreendido pelos alunos e os pontos que merecem atenção, revisão e retomada.

3.1 Atividades disparadoras

Para levantar conhecimentos prévios e promover o engajamento dos alunos, é prática comum a utilização de atividades provocativas, disparadoras que gerem reflexões, questionamentos e, sobretudo, instiguem a curiosidade dos alunos a respeito dos conceitos e conteúdos que serão abordados. Pretendendo tornar visível a quantidade de conhecimentos distorcidos que circulam sobre o continente africano, sua população e cultura, os alunos preencheram um *Google Formulário* no qual estavam listadas



afirmações de senso comum sobre o continente africano. Eles deveriam analisar as frases categorizando-as como falsas ou verdadeiras. Na sequência, compartilhou-se com os alunos o fato de que todas as afirmações eram falsas, levando à problematização dos motivos pelos quais muitos dos alunos haviam assinalado algumas das frases como verdadeiras. A título de exemplificação, é possível observar as afirmações compartilhadas com os alunos na tabela abaixo.

A África é um país com uma enorme cultura.	Falso	A África é habitada por animais selvagens por toda parte.	Falso
Na África não há desenvolvimento tecnológico.	Falso	Na África, as pessoas vivem em tribos e guerreiam entre si.	Falso
A língua falada na África é o africano.	Falso	A África é muito pobre e tem muita violência.	Falso
A África é um grande deserto quente.	Falso	Na África não tem patrimônios culturais.	Falso
Somente negros vivem na África.	Falso	Na África há epidemias de doenças perigosas.	Falso

A segunda atividade proposta consistiu na leitura do livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (1986). Porém a história foi contada sem que as crianças pudessem ver as ilustrações dos personagens. Os alunos seriam os responsáveis por desenhá-los ao final da leitura de acordo com o que imaginassem ao ouvir a história. Ao término das ilustrações feitas pelos alunos, foi possível observar que, em sua grande maioria, haviam feito registros de meninas brancas com um laço de fita na cabeça. Poucos alunos fizeram desenhos nos quais a personagem principal da história fosse negra, e os que o fizeram afirmaram já terem tido contato com o livro anteriormente. Após contemplarem os desenhos uns dos outros, apresentou-se aos alunos a capa do livro e puderam folheá-lo para observar as características dos personagens, o que gerou surpresa para alguns deles. Questionou-se os alunos por quais motivos eles haviam representado a personagem da história daquela maneira e, para ampliar as discussões, assistiram à palestra de Chimamanda Adichie (2009), *The danger of a single story*, para compreender o porquê de suas escolhas ao desenharem e a importância de livros como o de Ana Maria Machado (1986), com protagonismo de personagens negros para que todos estejam representados na literatura.



3.2 Contextualização da África Colonial

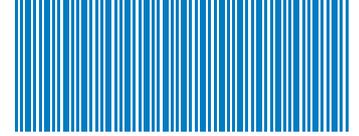
Em etapa anterior ao desenvolvimento da sequência apresentada neste artigo, os alunos já haviam investigado o processo de colonização do Brasil, com a contextualização teórica da Europa no final do século XV, a expansão marítima, as rotas mais importantes, os navegadores que influenciaram a chegada dos portugueses ao continente americano, a exploração dos recursos naturais e a escravização e apagamento dos povos indígenas, traçando um comparativo com os espaços ocupados pelos povos indígenas na sociedade brasileira atual.

Partindo desse conhecimento prévio, retomou-se a linha do tempo a partir do século XVI para contemplar os acontecimentos que marcaram o continente africano naquele período. Ao apresentar o contexto histórico e cultural da África nos séculos XV e XVI, se fez necessário ressaltar as riquezas minerais e naturais, as organizações e relações das sociedades africanas, os grandes impérios e reinos com os quais os europeus colonizadores negociavam, enfatizando a pluralidade cultural do continente. Ao introduzir as primeiras relações de povos africanos com os portugueses, distingue-se a prática da escravização entre povos africanos, que visava garantir a dominação do território de reinos e impérios vencidos de guerra, das motivações comerciais, visando o lucro dos europeus ao escravizar e traficar pessoas.

Por meio de uma apresentação de slides, com imagens e textos como referência, e a partir de perguntas norteadoras dos professores, os alunos fizeram registros em gráficos organizadores sobre os navios negreiros e as condições precárias e violentas do transporte de africanos escravizados. Além da intensificação das relações comerciais escravocratas no Brasil, que se tornou o país que mais recebeu escravos nas Américas, de modo que quatro em cada dez dos escravizados que cruzaram o Atlântico até a segunda metade do século XIX tiveram como destino o Brasil, sendo um total de 4,8 milhões de africanos.

3.3 Dos navios negreiros aos quilombos

Aos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental 1, o ensino de História do Brasil pode ser muito denso e pouco palpável por conta do distanciamento dos fatos ocorridos e a complexidade das relações entre colonizadores e populações escravizadas, como aprofundado na fundamentação teórica deste artigo. Por isso, se



faz necessária a diversificação das situações de aprendizagem utilizando diferentes recursos e linguagens que possibilitem a reflexão. Para dar continuidade ao trabalho, aplicaram-se duas dinâmicas em aula com o intuito de gerar novos questionamentos que seriam respondidos em momento posterior.

A primeira delas recebe o nome de *Gallery Walk*. Para esta proposta é possível utilizar objetos e imagens a serem observados e sequencialmente analisados. Nesta sequência didática, foram escolhidas obras de Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, que registraram, ainda que sob a perspectiva de um olhar europeu embranquecido, as relações existentes entre colonos e africanos escravizados, evidenciando a relação de subalternidade dessa parcela da população. A partir da observação das imagens, os alunos participaram de uma Rotina de Pensamento (estratégia baseada em perguntas planejadas pelos professores para gerar a participação ativa dos alunos em discussões levando-os à reflexão), chamada “Eu vejo, Eu penso, Eu me pergunto”, devendo registrar o que estavam observando nas imagens, o que eles pensavam sobre elas ou sobre as situações apresentadas, e perguntas que pudessem impulsionar a investigação.

A partir das reflexões e perguntas levantadas pelas crianças, retomou-se a discussão sobre o tráfico negreiro e as condições nas quais as pessoas eram retiradas de suas terras de origem e transportadas nos navios. Muitas das perguntas feitas na Rotina de Pensamento indagavam os motivos pelos quais as populações africanas foram escravizadas, quais os tipos de trabalhos realizavam ao chegar em um novo continente, por que não revidavam ou simplesmente fugiam dos lugares onde estavam e como os colonizadores eram capazes de tratá-los daquela maneira.

Para esclarecer e aprofundar a investigação, os alunos assistiram a alguns vídeos da série *500 anos: o Brasil colônia na TV*, produzido pela TV Escola (2000) em parceria com a companhia de teatro Mão Molenga, nos quais são utilizados fantoches para representar os acontecimentos históricos do período, apresentando também a perspectiva dos homens e mulheres escravizados, utilizando uma linguagem adequada à faixa-etária dos alunos e uma abordagem lúdica. Por meio dos vídeos, torna-se mais evidente para os alunos que sempre houve formas de resistência, acalmando a inquietação que rondava seus pensamentos ao questionarem o motivo de não haver fugas ou lutas.



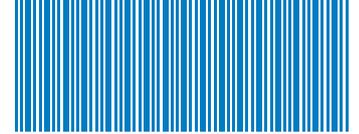
Além dos vídeos, os professores, após realizarem pesquisas em sites com referenciais teóricos confiáveis, elaboraram um *Google Sites* no qual inseriram diversas informações sobre a organização dos engenhos de cana-de-açúcar, como eram as senzalas, quais formas de trabalho eram executadas pelos negros escravizados e quais estratégias eles utilizavam para resistir e possibilitar a manutenção de suas culturas, sendo alguns exemplos as greves, sabotagens, revoltas, além de expressões culturais como a capoeira, rituais religiosos e a formação dos quilombos. Nesse contexto é imprescindível reforçar que essas atividades estão em constante vigilância dos senhores de engenho e seus feitores, precisando ser veladas ou sofreriam violenta repressão. É neste momento também que os alunos são apresentados a figuras históricas e símbolos da resistência negra como Zumbi dos Palmares e Dandara, quais foram suas histórias, por que foram importantes e o que representavam para a sociedade na época.

Como estratégia para que os professores possam analisar a compreensão dos alunos após tantos diálogos e novas informações, os alunos acessaram o site *Padlet*, que consiste em um mural interativo no qual puderam registrar, por meio de uma rotina de pensamento, duas novas informações que aprenderam e uma conclusão a que chegaram.

3.4 O processo abolicionista

Pelo viés teórico que embasa esta sequência didática, é sabido como o movimento abolicionista no Brasil é controverso e favoreceu a perpetuação do regime escravocrata por mais de 200 anos. Portanto, tem-se o objetivo de que os alunos, desde o primeiro contato com as leis abolicionistas, compreendam as suas falhas e manipulações para que a escravidão não se findasse de fato. É preciso que os alunos entendam que não houve um encerramento abrupto, mas sim um processo lento decorrente de inúmeras pressões políticas internas e externas, além da insatisfação da população escravizada para que a liberdade fosse legal. Por outro lado, deixa-se claro que o fim da escravidão não era de interesse dos grandes senhores de engenho e donos de fazenda, que pressionavam o governo de modo contrário a esse movimento.

Nesta proposta, os alunos trabalharam em grupos para proporcionar o debate, a troca e o compartilhamento de ideias que os levasse a refletir a ineficiência da Lei Eusébio de Queirós,



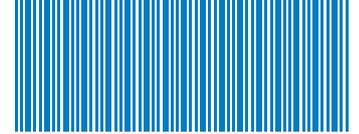
a Lei do Ventre Livre, a Lei dos Sexagenários e a própria Lei Áurea. Ao ler a consigna de cada uma das leis, os alunos foram convidados a refletir quais impactos positivos elas de fato geram para a população negra escravizada e, no caso da ausência de aspectos positivos, o que deveria ser feito para que a lei garantisse a liberdade. Após as reflexões foram orientados a registrar suas hipóteses em uma ficha impressa para posterior discussão com o grupo todo.

Em relação à Lei Áurea, especialmente, os alunos foram convidados a problematizar as condições nas quais os negros escravizados foram libertos. As crianças levantaram problemáticas como a ausência de estudo, o analfabetismo, a falta de moradia e de condições seguras de habitação e a falta de oportunidades que essa população enfrenta. Esses questionamentos foram registrados em um mural coletivo para que as perguntas levantadas fossem respondidas nas aulas seguintes.

3.5 Cultura afrobrasileira, racismo e desigualdade racial na atualidade

Após resgatar os questionamentos realizados sobre as leis abolicionistas, os alunos foram provocados a compreender as consequências da Lei Áurea para a população negra nos dias atuais, por meio do trabalho com o vídeo *Dois minutos para entender a desigualdade racial no Brasil*, produzido pela revista *Superinteressante* (2016). Como proposta reflexiva, apresenta-se a pergunta: é possível encontrar uma relação entre a escravização da população negra no Brasil e a desigualdade racial na atualidade?

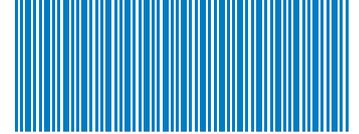
Nesse ponto da investigação, um cuidado se fez necessário, uma vez que se trata de um trabalho de extrema importância, sendo preciso refletir o lugar de fala e de pertencimento dos alunos e professores. Como mencionado na introdução deste artigo, em escolas particulares de elite na cidade de São Paulo, os alunos negros representam menos de 10% das matrículas. Na escola em que este projeto foi desenvolvido, não há alunos negros nos grupos do 4º ano. Portanto, os educadores precisam estar atentos para que as discussões e reflexões não levem os alunos a desenvolverem um olhar de superioridade em relação às populações negras, seja por meio do sentimento de piedade, ou pela associação direta à falta de acesso a recursos e à pobreza. O propósito é que os alunos estejam conscientes das relações de poder que mantiveram a escravização ativa por séculos e



que percebam, a partir dessas relações, os seus privilégios. Obviamente, por conta da idade dos alunos, considera-se aqui um trabalho consistente de reflexão e empatia, garantindo questionamentos e o uso de vocabulários adequados à compreensão dos alunos. Ao compreenderem a existência das desigualdades e do racismo na sociedade, os alunos reforçam a importância dos direitos humanos e pensam em alternativas para quebrar o ciclo do racismo estrutural da sociedade brasileira.

Uma frente importante deste projeto é também o reconhecimento e a valorização dos elementos de matrizes africanas para a formação da cultura afrobrasileira, incluindo as influências nas mais diversas áreas. Os alunos realizaram uma pesquisa com base em informações compartilhadas pelos professores no *Google Sites* criado para a investigação e, a partir da observação de imagens e vídeos e da leitura de textos, registraram as informações que julgaram mais relevantes. Em música e dança, os alunos puderam conhecer e revisitar ritmos com influência dos atabaques africanos e identificar as regiões africanas de onde esses instrumentos e movimentos se originaram. Na literatura, conheceram autores e autoras negros de importância na atualidade, conectando com as reflexões já feitas anteriormente sobre a importância dessas narrativas. Puderam também reconhecer elementos culinários tradicionais na cozinha brasileira, compreender as formas de produção artística como esculturas e artefatos com marcantes padrões geométricos, distinguindo-os das produções artísticas europeias. Esse trabalho preocupa-se em exaltar as produções artísticas e as manifestações culturais afrobrasileiras também como forma de resistência à opressão ao longo dos séculos.

Como finalização da sequência e com o objetivo de proporcionar o diálogo, o aprendizado e dar visibilidade às pessoas negras da comunidade escolar, alguns funcionários de diferentes setores da escola foram convidados para participar de uma mesa redonda com os alunos, para que pudessem compartilhar suas vivências, experiências e perspectivas e também para que os alunos pudessem ouvi-los, compreendendo e respeitando o lugar de fala, para fazerem perguntas, tirar dúvidas e debater os assuntos que geraram inquietações durante a unidade de investigação. Para compor a mesa, foram convidados: um professor de língua portuguesa e literatura do Ensino Médio, uma gerente de almoxarifado que se coloca como ativista, um operador de manutenção que realiza um trabalho como cantor fora do ambiente escolar, e uma professora de língua inglesa do Ensino



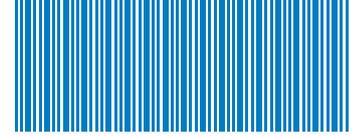
Fundamental I, com formação em história, sendo ela a única convidada branca. Abaixo, encontram-se listadas algumas das perguntas feitas pelos alunos que geraram uma reflexão coletiva:

- Vocês conseguem conectar o processo de escravidão com algum acontecimento atual?
- Vocês acham que a desigualdade racial no Brasil está conectada com a pobreza? Qual é a relação entre eles?
- Vocês sabiam que a maioria da população brasileira é negra e mesmo assim eles não têm as mesmas oportunidades que os brancos? O que vocês pensam sobre isso?
- Vocês já viram alguém sofrer preconceito? O que vocês fizeram nessa situação?
- Você sabe de algum movimento que luta pelos direitos dos negros nos dias de hoje?
- Qual é a responsabilidade da população e do governo para que o racismo acabe? Vocês acham que seria positivo ter um presidente negro no Brasil? Por quê?
- Por que você resolveu cantar? Você traz na música alguma coisa especial da cultura negra?
- Quais influências africanas podemos encontrar na língua portuguesa? Você sabe a origem das comidas que você come? Alguma tem influência africana?
- Que mudanças estão acontecendo no Brasil em relação à desigualdade racial? O que podemos mudar no Brasil para que não seja mais um país racista?

Os alunos se mostraram muito envolvidos com a proposta e apropriados dos conteúdos trabalhados, demonstrando interesse e respeito pelas colocações feitas pelos convidados, que puderam se posicionar, se expressar e sentiram-se reconhecidos por seus trabalhos e por suas trajetórias.

3.6 Conexões transdisciplinares

Valorizando a diversidade presente no Brasil, premissa necessária para superar o preconceito, nas aulas de língua portuguesa foram desenvolvidas algumas propostas que conectassem o trabalho de língua com as investigações feitas na unidade. No eixo de produção

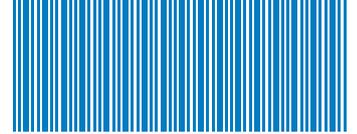


escrita, os alunos entraram em contato com os contos africanos, identificando suas características e especificidades, ampliando o repertório de contos conhecidos, comparando-os, levantando semelhanças e diferenças. Realizaram atividades de leitura e interpretação de contos extraídos do livro *O príncipe medroso e outros contos africanos*, de Anna Soler-Pont (2009).

A forte influência musical, especialmente no surgimento do samba, foi também ressaltada. A cada semana, para ampliar o repertório musical dos alunos, foram apresentadas diferentes músicas desse gênero. Foram momentos extremamente ricos, pois as crianças tiveram contato com um ritmo musical com o qual não estão acostumadas. Primeiramente, manifestavam certo estranhamento e, ao escutarem com atenção, se entregavam à batida, interagindo com a música, cantando e até mesmo levantando-se para dançar. Puderam entrar em contato com o trabalho de músicos e compositores como Cartola, Demônios da Garoa, Adoniran Barbosa, Arlindo Cruz, Beth Carvalho, Jair Rodrigues, Martinho da Vila, Sandra de Sá, Zeca Pagodinho, Gilberto Gil, entre outros.

Em língua portuguesa, para o trabalho com o gênero biográfico, realizou-se a leitura do livro *Mandela: o africano de todas as cores*, de Alain Serres (2014). A leitura desse livro possibilitou aos alunos compreender como se organizavam os governos com medidas de segregação como o apartheid, compreendendo as muitas políticas governamentais racistas, em diferentes lugares do mundo. O trabalho permitiu trazer o racismo como conceito relacionado à pauta de discussão para que também pudesse ser confrontado com acontecimentos atuais, como os recentes casos internacionais (George Floyd) e nacionais (João Alberto Silveira Freitas). Episódios como esses, refletidos no movimento “Vidas Negras Importam”, foram amplamente noticiados, inclusive pela mídia especializada no público infante-juvenil. O jornal JOCA, adotado pela escola, é distribuído quinzenalmente aos alunos com a apresentação de notícias atuais e relevantes, que promovem o debate crítico em sala de aula. Em 2020, o JOCA trouxe inúmeras notícias relacionadas à morte de George Floyd, as repercussões, as denúncias de racismo em diversas partes do mundo, o crescimento do movimento “Vidas Negras Importam” e reflexões sobre o racismo na sociedade brasileira, sendo um importante objeto de estudo para a discussão.

Nas aulas em língua inglesa, foi realizado um estudo sobre o trabalho escravo em outros países, reforçando mais uma vez



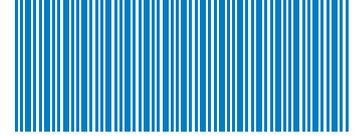
a ideia da migração forçada dos povos africanos para diversos lugares do mundo. Isso permitiu também a comparação do tempo de duração da escravização no Brasil e em outros lugares do mundo, de modo que os alunos conseguissem entender como esse processo foi longo no país. Ainda em língua inglesa, fez-se uma pesquisa sobre manifestações racistas e antirracistas ao redor do mundo, destacando personalidades como Martin Luther King e Rosa Parks.

Ao longo de todo o processo, durante as sete semanas, como já mencionado, os alunos acessaram um *Google Sites*, alimentado processualmente com materiais produzidos pelos professores, assim como outras fontes de pesquisa (vídeos e infográficos) que os auxiliassem no processo de aprendizagem. O site funcionou como fonte de consulta livre para aqueles que desejassem fazer revisão, estudar e tirar dúvidas sobre os assuntos trabalhados. No contexto remoto vivido durante o ano de 2020, o uso dessa estratégia foi de extrema importância, pois os alunos tinham livre acesso ao conteúdo a qualquer momento que desejassem.

4. Considerações finais

Durante essa sequência, as crianças foram imersas em uma viagem histórica para compreender as origens do racismo estrutural existente no Brasil na sociedade contemporânea. De acordo com o Portal Geledés (2020), do Geledés Instituto da Mulher Negra, o racismo é um conjunto de práticas de determinada raça/etnia que, estando em situação de favorecimento social, coloca outra(s) raça(s) em situação desfavorável. Sendo assim, o objetivo principal deste projeto era que, desse lugar de favorecimento social e privilégio, fosse possível aos alunos desenvolverem a empatia para reconhecer a necessidade de garantir direitos a todos os cidadãos, mesmo que isso signifique que algumas parcelas da sociedade precisarão de políticas de reparação que proporcionem a diminuição das desigualdades.

Através do conhecimento histórico e científico, compreendem-se as origens de muitos dos problemas socioeconômicos da sociedade brasileira e é por meio do conhecimento que será possível desconstruir pensamentos colonialistas e racistas. É necessário conscientizar crianças e jovens desde cedo, porque as diferenças e desigualdades já começam a ser percebidas e vividas muito cedo. É preciso assumir que o racismo existe e é problema de todos. Pedir aos alunos das escolas particulares para que

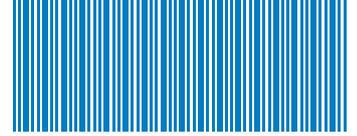


olhem à sua volta nos lugares que frequentam e reflitam sobre a diversidade das pessoas presentes e que papel elas desempenham nesses locais é uma forma de sensibilizá-los para a problemática da desigualdade racial.

Espera-se que diante dessas reflexões histórico-culturais e práticas antirracistas dentro da escola, seja possível desenvolver entre os alunos o movimento de multiplicar tais atitudes e o conhecimento adquirido. Durante a implementação da sequência acima referida, observou-se na comunidade escolar a semente de transformação tida como objetivo central. Alguns pais de alunos manifestaram-se, em reuniões pedagógicas, enfatizando a importância que davam ao fato de seus filhos estarem envolvidos em assuntos socialmente tão relevantes para a formação de cidadãos conscientes e críticos. Funcionários de diferentes setores da escola procuraram a equipe pedagógica para elogiar o trabalho de valorização de diferentes culturas, mesmo aquelas que parecem mais distantes dos alunos, e ofereceram-se para participar em atividades futuras, contribuindo com seus conhecimentos.

Em relação aos alunos, foi possível perceber que, com o desenrolar da investigação, envolviam-se profundamente nas narrativas, fazendo questionamentos e buscando conexões entre a história do país e dos povos com os acontecimentos de dias atuais. Esse interesse perdurou posteriormente ao término da sequência e inclusive nos anos subsequentes. Como finalização do Ensino Fundamental 1, no 5º ano, os alunos produzem um trabalho de pesquisa. Inicialmente, escolhem temas de relevância global e trabalham por cerca de quatro meses em busca de novas descobertas que, ao final, devem ser compartilhadas com a comunidade escolar. É recorrente o surgimento da pauta de racismo, preconceito e desigualdades entre os assuntos mais escolhidos pelos estudantes. Por fim, segundo relatos da equipe de gestão do Ensino Fundamental 2, nos anos que se seguem, os alunos continuam fazendo referência ao que foi visto anteriormente e aplicando em diferentes situações, por exemplo, reconhecendo a importância dos direitos humanos e a necessidade de conhecer diferentes pontos de vista de uma mesma situação para compreender os acontecimentos em sua totalidade.

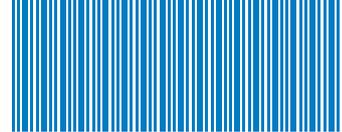
O racismo, ainda hoje, organiza e determina as relações sociais, tornando cotidiano e corriqueiro o fato de que escolas particulares tenham poucos ou nenhum estudante negro, enquanto os porteiros, seguranças e faxineiros são majoritariamente negros e negras, muitas vezes invisibilizados. Em contrapartida, nas



escolas públicas, a maioria dos alunos é negra. Esse retrato da desigualdade na educação se construiu de maneira histórica e sistemática, tendo a questão racial como base, constituindo o chamado racismo estrutural, que se perpetua de geração em geração em um ciclo vicioso que necessita de políticas públicas afirmativas e efetivas para ser quebrado. Números do portal Geledés (2020) comprovam:

- 55% dos negros afirmam já ter sofrido preconceito por cor ou raça;
- 75% das vítimas de violência policial são negros;
- Brancos que se formaram na universidade ganham, por hora, 45% a mais do que os negros que têm a mesma escolaridade;
- No mercado de trabalho, apenas 29% dos cargos mais altos, de gerência, são ocupados por negros;
- A taxa de negros que se formam no Ensino Médio é de 61,8%, enquanto a de brancos é de 76,8%.

O ambiente escolar é fundamental nesse processo, pois é nele que, geralmente, as crianças negras sofrem os primeiros episódios de racismo e exclusão. A transgressão da educação, como diria bell hooks, precisa ocorrer em todos os ambientes educativos. A branquitude tem sua parcela de responsabilidade diante das situações de racismo cotidiano e os educadores dessa branquitude, ainda jovem, são os responsáveis por gerar os incômodos necessários para que as próximas gerações compreendam o seu papel antirracista na sociedade, respeitando os espaços e o lugar de fala na negritude e se posicionando diante de injustiças. É preciso falar a respeito e instruir, propor ações e demonstrar que diferenças raciais não justificam tratamentos desiguais ou desumanos.



REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. *The danger of a single story*. Youtube, 7 de outubro de 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>>. Acesso: 11 ago. 2021.

CAMPOS, Luiz Augusto. *Desigualdade racial nas escolas privadas de alto desempenho*. Boletim GEMAA. Rio de Janeiro: v.9, 2021. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2021/05/Desigualdade-racial-nas-escolas-privadas-de-alto-desempenho-v2-1.pdf>>. Acesso: 12 ago. 2021.

500 anos: o Brasil colônia na TV. TV Escola, 2000. Disponível em: <<https://tvescola.org.br/>>. Acesso: 20 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

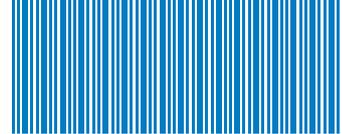
FREIRE, Paulo. *A pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 73. ed, 2020.

GOMES, Nilma Lino. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?* Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>>. Acesso: 20 out. 2020.

GONZALEZ, Lélia. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, No. 92/93 (jan./jun.). 1988, pp. 69-82.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MACHADO, Ana Maria. *Menina Bonita do Laço de Fita*. São Paulo: Melhoramentos 1986.



PORTAL GELEDÉS, Instituto da Mulher Negra, 2020. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/>>. Acesso: 20 mai. 2021.

SERRES, Alain. *Mandela: o africano de todas as cores*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

SOLER-PONT, Anna. *O príncipe medroso e outros contos africanos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SOUSA, Fernanda Kalianny Martins. *Tornar-se sujeito na diferença: reflexões sobre questões raciais no ambiente escolar*. In: *Interdisciplinaridade, interculturalidade e interseccionalidade: faces negras na escola* / Ana Maria Klein; Claudia Maria Ceneviva Nigro, Monica Abrantes Galindo (Orgs). - 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e o Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2013.

Dois minutos para entender a desigualdade racial no Brasil. Superinteressante: 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0>>. Acesso: 25 mai. 2021.

