



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ELIVALDO CONCEIÇÃO PEREIRA

COMBATENDO *NECROMEMÓRIAS*:

práticas educativas para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira por meio de um
diálogo entre o livro didático e acervos museológicos virtuais

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA

Novembro / 2022



Elivaldo Conceição Pereira

COMBATENDO *NECROMEMÓRIAS*:

práticas educativas para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira por meio de um diálogo entre o livro didático e acervos museológicos virtuais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa

Linha de Pesquisa: Saberes históricos em diferentes espaços de memória.

São Luís – MA

2022

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

PEREIRA, ELIVALDO CONCEIÇÃO.

COMBATENDO NECROMEMÓRIAS : práticas educativas para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira por meio de um diálogo entre o livro didático e acervos museológicos virtuais / ELIVALDO CONCEIÇÃO PEREIRA. - 2022.

141 p.

Orientador(a): VIVIANE DE OLIVEIRA BARBOSA.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

1. Educação para as Relações Étnico-Raciais. 2. Ensino de História Afro-Brasileira. 3. Livro Didático. 4. Museus Virtuais. I.

Elivaldo Conceição Pereira

COMBATENDO *NECROMEMÓRIAS*:

práticas educativas para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira por meio de um diálogo entre o livro didático e acervos museológicos virtuais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa (Orientadora)
PROFHISTÓRIA – UFMA

Profa. Dra. Mary Angélica Costa Tourinho (Examinadora)
PROFHISTÓRIA – UESPI

Prof. Dr. Raimundo Inácio Souza Araújo (Examinador)
PROFHISTÓRIA – UFMA

A Lipe, filho querido,
amor incondicional.
À dona Vivi,
que me ensinou as primeiras letras.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pai bondoso e misericordioso que tem me abençoado com sabedoria, energia, persistência e coragem para vencer obstáculos e realizar os meus projetos de vida.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio e financiamento deste trabalho.

Aos professoras e professores do ProfHistória – UFMA, em especial à professora Dr^a Viviane Barbosa por aceitar a tarefa de caminhar comigo neste desafio como a minha orientadora neste trabalho, a professora Dr^a Antônia Mota, pela coordenação geral do Programa e por sempre nos orientar nas tomadas de decisões durante o mestrado, ao professor Dr^o Raimundo Inácio Araújo pelas preciosas dicas durante a elaboração do meu projeto e ao professor Dr^o Washington Tourinho Júnior, pela discussões sobre o ensino de história que muito contribuíram para o referencial teórico deste trabalho.

À Maria Claudina e a meu filho Felipe Alves que estiveram comigo nesta caminhada, o apoio de vocês foi fundamental para a consolidação deste trabalho.

À diretora da UEB Saraiva Filho, Suely de Mattos Saraiva, pela sua grandiosa colaboração e apoio para que esta pesquisa se concretizasse e, em seu nome agradeço, a todos(as) os(as) docentes, funcionários(as) e discentes dessa UEB que de forma direta e indireta participaram deste trabalho.

Ao professor Jorge Pereira, meu amigo e diretor do CESJO, e em seu nome agradeço aos(às) demais amigos(as) e professores(as) dessa escola pelo apoio, incentivo e força que me deram ao longo desta jornada.

Ao meu mestre e amigo, professor Dr^o Alan Kardec Pachêco Filho, meu incentivador de sempre que abriu para mim as portas da pesquisa acadêmica.

Aos amigos e amigas que participaram comigo desta jornada como integrantes da primeira turma do PROFHISTÓRIA – UFMA, o apoio mútuo foi fundamental para a nossa caminhada até aqui.

À professora Aurileide Macedo, que veio como luz, inspiração e energia me incentivando na escrita deste trabalho e me apoiando no momento de grande dificuldade para concluir este mestrado.

Finalmente, aos meus irmãos e irmãs, cunhadas, sobrinhos, amigos e amigas, que sempre estiveram apoiando e me incentivando nesta árdua caminhada.

A todos(as) meus sinceros agradecimentos!

Ganância veste terno e gravata
Onde a esperança sucumbiu
Vejo a liberdade aprisionada
Teu livro eu não sei ler, Brasil!
Mas o samba faz essa dor dentro do peito ir embora
Feito um arrastão de alegria e emoção o pranto rola
Meu canto é resistência
No ecoar de um tambor
Vem ver brilhar
Mais um menino que você abandonou
(GRES Beija Flor, 2018)

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma discussão sobre a adoção da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar a partir da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Problematisa a invisibilidade dos negros no livro didático e as limitações desse material para ensinar a história e a cultura afro-brasileira nas escolas. Considerando essas reflexões, propõe uma metodologia de ensino para a educação das relações étnico-raciais que visibilize positivamente a trajetória dos afro-brasileiros no ensino de História. A metodologia aqui desenvolvida foi elaborada a partir do uso de materiais disponíveis em museus virtuais, associados ao que os livros didáticos já trazem de significativo sobre o tema. Também envolveu a pesquisa participativa, pois contou com os(as) alunos(as) do sexto, sétimo, oitavo e nono anos da UEB Saraiva Filho, vinculada a rede municipal de educação de São Luís-MA. Para a elaboração dessa metodologia de ensino, analisamos as representações (ou processos de invisibilização) sobre a história e a cultura afro-brasileira em livros didáticos e o modo como essas representações têm aparecido em acervos de museus virtuais. A escolha se deu por entender que a combinação entre conteúdos qualitativos dispostos nos livros didáticos e acervos de museus devem, de modo aliado, ser usados para a adoção de práticas de ensino e aprendizagem eficazes, voltadas para o tema da história e cultura afro-brasileira e, por conseguinte, à promoção da educação para as relações étnico-raciais. Para o contexto brasileiro atual, é necessário que o ensino de História venha a corroborar com a desconstrução de discursos e práticas racistas contra os afro-brasileiros, promovendo uma formação crítica dos processos históricos e culturais que envolvem esses grupos e uma compreensão cidadã que engloba o respeito à diversidade nacional. Apresento, no quarto capítulo, em forma de proposta didática, a metodologia aqui desenvolvida, pois é onde descrevo todas as etapas realizadas em sala de aula e os resultados das pesquisas dos(as) alunos(as) nos acervos museológicos virtuais.

Palavras-chaves: Ensino de História Afro-Brasileira; Educação para as Relações Étnico-Raciais, Livro Didático; Museus Virtuais.

ABSTRACT

This dissertation presents a discussion about the adoption of Afro-Brazilian history and culture in the school curriculum from Law No. 10639/203 and The National Curricula Guidelines for the Ethnic-Racial Relationship Education and to History Teaching of African and Afro-Brazilian Culture. It problematizes the invisibility of black people in the didactical books and the limitations of this material to teaching history and Afro-Brazilian culture at schools. Considering these reflections, it is presented a teaching methodology for ethnic-racial relationship education which enables positively the trajectory of the Afro Brazilian in History teaching. The methodology developed here was elaborated from the usage of materials available in virtual museums related with what didactical books have already significantly presented about the theme. In this methodology was used the participatory research, because it was taking into consideration the opinion of students from elementary education of sixth, seventh, eighth and ninth levels from the UEB. Saraiva Filho linked to the municipal network of education of São Luis- Ma. In order to elaborate this teaching methodology, it was analyzed the representations (or the invisibilities process) about the Afro Brazilian history and culture in the didactical books and the way these representations have appeared in virtual museums collections. It was made this choice because it is understood that the combination between qualitative contents showed in the didactical books and museums collections should be used in an ally mode to the adoption of an effective practice of teaching and learning facing the theme of history and culture of Afro Brazilians and therefore the promotion of education for ethic racial relationship. To the current Brazilian context, it is necessary that history teaching could corroborate with the deconstruction of racial speeches and practices against Afro Brazilians, thus promoting a critical formation of the historical and cultural processes which embraces those groups and a citizen comprehension that englobes the respect of a national diversity. It is presented in the fourth chapter, a didatic proposition, the methodology here developed, as it is where was described all the steps performed in the classroom and the results of the students researches in the virtual musicological collections.

Keywords: Afro-Brazilian History Teaching; Education to ethic racial relationship; Didactical book; Virtual museums;

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Capa do livro didático do sexto ano.....	81
Imagem 2 – Jogadores da seleção brasileira.....	82
Imagem 3 – Pessoas e suas culturas.....	82
Imagem 4 – Crianças brincando de amarelinha.....	83
Imagem 5 – Pessoas representando religiosidade judaica, islâmica e cristã.....	84
Imagem 6 – Cronologia da vida de pessoas.....	84
Imagem 7 – Calendário dos índios Kayab.....	85
Imagem 8 – Crianças brincando.....	85
Imagem 9 – Família de pessoas negras.....	86
Imagem 10 – Criança entrevistando idoso.....	86
Imagem 11– Vendedor ambulante.....	87
Imagem 12 – Imagens da atividade.....	88
Imagem 13 – Capa do livro didático do sétimo ano.....	90
Imagem 14 – Personalidade negras.....	92
Imagem 15 – Mapa da África	94
Imagem 16 – Mulheres escrava e livre.....	94
Imagem 17 - Número de escravizados desembarcados no Brasil.....	95
Imagem 18 – Banda Didá.....	96
Imagem 19 – Roda de capoeira.....	98
Imagem 20– Cotidiano no quilombo.....	98
Imagem 21 – Bloco Afro Filhos de Gandhi.....	100
Imagem 22 - Capa do livro didático do oitavo ano.....	102
Imagem 23 – Negros abolicionistas.....	104
Imagem 24 – José Bonifácio Bernardes Pedra.....	104
Imagem 25 - Capa do livro didático do nono ano.....	106
Imagem 26 – Negra e negro idosos.....	108
Imagem 27 – Negros no jornal O Clarim.....	108
Imagem 28 – Personalidade negras.....	109
Imagem 29 – Integrantes da Frente Negra.....	110
Imagem 30 – Ator Orlando Guy e atriz.....	110
Imagem 31 - Página inicial do museu afro-brasileiro – MAFRO (BA).....	131
Imagem 32 - Página inicial do museu AfroDigital – MAD (RJ).....	135

Imagem 33 - Página inicial do museu Afro Brasil – MAB (SP).....	138
Imagem 34 - Página inicial do Museu Histórico Nacional – MHN (RJ).....	140
Imagem 35 – Entrada da UEB Saraiva Filho.....	145
Imagem 36 – Pátio da UEB Saraiva Filho.....	145
Imagem 37 – Aula sobre a Campanha Abolicionista na turma do 8º ano.....	170

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Descrição do objeto, temática, acervo, coleção e museu pesquisado pelas turmas.....	148
Tabela 02 – Identificação dos objetos dos acervos pesquisados no MAFRO.....	153
Tabela 03 - Descrição das fontes que os grupos pesquisaram.....	153
Tabela 04 – Questões que os alunos responderam sobre o museu.....	155
Tabela 05 - Temática, museu e fontes históricas pesquisadas pelas equipes.....	159
Tabela 06 – Dados sobre os(as) escravizados(as) pesquisados no MHN.....	161
Tabela 07 – Ofícios dos(as) escravizados(as) representados(as) nas pinturas de Debret.....	163
Tabela 08 – Atividades realizadas por escravos(as) nos registros de Briggs.....	164
Tabela 09 – Repostas sobre a importância do museu como local de pesquisa histórica.....	166
Quadro 10 – Resposta sobre o que os(as) alunos aprenderam acerca dos escravizados.....	166
Tabela 11 – Importância de pesquisar sobre a escravidão a partir de imagens.....	167
Quadro 12 – A fonte considerada mais importante para apreender sobre a escravidão.....	168
Tabela 13 - A temática, acervo, coleção e museu a ser pesquisado pelas equipes.....	172
Tabela 14 – Estética do(a) escravizado(a) associado à sua atividade cultural.....	173
Tabela 15- Formas de resistência dos(as) escravizados(as) na litografia de Briggs.....	175
Tabela 16 – cultura e sociabilidade dos escravizados nas representações de vários autores.....	176
Tabela 17 – Estética dos(as) escravizados(as) nas litografias de Briggs.....	178
Tabela 18 – Importância do museu como lugar de aprendizagem.....	179
Tabela 19 – Aprendizagens dos(as) alunos(as) sobre os escravizados(as) através da pesquisa museológica.....	180
Tabela 20 – Importância das imagens dos acervos museológicos para a aprendizagem sobre a escravidão.....	181
Tabela 21 – Fontes escolhida pelas equipes e justificativas dos(as) alunos(as).....	181
Tabela 22 – Personalidades afro-brasileiras escolhidas pelas duplas.....	185
Tabela 23 – Atividades desempenhadas pelas personalidades afro-brasileiras.....	186
Tabela 24 – Olhares dos(as) alunos(as) sobre a importância dos museus.....	187

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AHMA – arquivo Histórico de Moçambique
ANB – Associação dos Negros Brasileiros
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CECAN – Centro de Cultura e Arte Negra
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FNB – Frente Negra Brasileira
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
ICOM – Estatuto do Conselho Internacional de Museus
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAB – Museu Afro Brasil
MAD – Museu Afro Digital
MAFRO – Museu Afro-Brasileiro
MHN – Museu Histórico Nacional
MEC – Ministério da Educação
MNU – Movimento Negro Unificado
NTICs – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
ONGs – Organizações não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PCNs – Os Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROFHISTÓRIA – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEDUC-MA – Secretaria de Educação do Estado do Maranhão

SEMED-São Luís – Secretaria Municipal de Educação de São Luís

SISLAME – Sistema para administração e controle escolar

TEN – Teatro Experimental do Negro

UDN – União Democrática Nacional

UEB – Unidade de Educação Básica

UENF – Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

UHC – União dos Homens de Cor

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
 1 - ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL	32
1.1 A luta dos movimentos negros por uma educação inclusiva e antirracista	41
1.2 Educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história pós-Lei 10.639/2003	49
1.2.1 A educação para as relações étnico-raciais nas legislações e nas diretrizes.....	50
1.2.2 A educação das relações étnico-raciais na perspectiva de pesquisadores(as) e professores(as).....	55
 2 - LIMITES E POSSIBILIDADES DE UM LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	68
2.1 Necromemórias sobre a história e cultura da população negra nos livros didáticos.....	70
2.2 O livro didático: um campo de disputas sociais, políticas e econômicas.....	75
2.3 A coleção História, Sociedade & Cidadania: limites e possibilidades para uma educação das relações étnico-raciais	79
2.3.1 Livro do 6º ano	81
2.3.2 Livro do 7º ano.....	89
2.3.3 Livro do 8º ano.....	101
2.3.4 Livro do 9º ano.....	105
 3 - MUSEUS VIRTUAIS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	113
3.1 O museu como lugar de memória e possibilidades pedagógicas	114
3.2 Representações da história e cultura afro-brasileira em documentos museológicos e museus virtuais	119
3.3 Como aliar conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira presentes nos livros didáticos a conteúdos de museus virtuais?	127
3.3.1 A história e cultura afro-brasileira em exposições museológicas virtuais	130
a) Museu Afro-Brasileiro – MAFRO (Bahia)	130
b) Museu Afro Digital – MAD (Rio de Janeiro).....	134

c) Museu Afro Brasil – MAB (São Paulo)	137
d) Museu Histórico Nacional – MHN (Rio de Janeiro).....	140
 4 - VISIBILIZANDO MEMÓRIAS SILENCIADAS NA UEB SARAIVA FILHO.....	143
4.1 A Unidade de Educação Básica Saraiva Filho: espaço de ensino e aprendizagem de afro-brasileiros(as)	143
4.2 Metodologias e práticas de ensino de história e cultura afro-brasileira na UEB Saraiva Filho	147
4.2.1 Ações desenvolvidas com os(as) estudantes do 6º ano	149
4.2.1.1 Resultados das pesquisas realizadas pelas equipes	152
4.2.2 Ações desenvolvidas com os(as) estudantes do 7º ano	156
4.2.2.1 Resultados das pesquisas realizadas pelas equipes	160
4.2.3 Ações desenvolvidas com os(as) estudantes do 8º ano	169
4.2.3.1 Resultados das pesquisas realizadas pelas equipes	173
4.2.4 Ações desenvolvidas com os(as) estudantes do 9º ano	182
4.2.4.1 Resultados das pesquisas realizadas pelas duplas de alunos(as).....	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS	193
APÊNDICES	206

INTRODUÇÃO

[...] um professor ou um educador numa classe é como um ator único num cenário único. Apesar de o conteúdo da mensagem ser o mesmo para todas as classes, ele precisa adaptar sua encenação ao espírito de cada classe, senão será prejudicada a comunicação e a mensagem não será igualmente transmitida e entendida por todos.

Kabengele Munanga

Começamos este trabalho pelas sábias palavras do antropólogo e professor congolês, radicado no Brasil, Kabengele Munanga, pois sintetizam bem a reflexão que devemos fazer ao começar qualquer planejamento pedagógico para uma determinada classe escolar. Dentre as várias dimensões que envolvem os(as) estudantes com quem lidamos no espaço escolar nunca podemos desconsiderar os referenciais socioeconômicos e étnico-culturais. Nossa caminhada na docência nos tem feito refletir se os temas históricos ensinados e as metodologias trabalhadas têm contemplado as necessidades de aprendizagem dos(as) nossos(as) estudantes e se tem sido significativos para eles(as). Ao ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História- ProfHistória da UFMA já trazíamos esta reflexão. Através deste Programa, temos buscado preencher uma lacuna que ficou aberta durante nossa formação no curso de licenciatura em História, isto é, conciliar a teoria e os conteúdos estudados na graduação com a prática de ensino na educação básica.

Um dos nossos objetivos no ProfHistória foi melhor compreender como fazer dos saberes adquiridos na graduação algo que pudesse ser significativo para os(as) nossos discentes, considerando que eles(as) se apresentam como um grupo heterogêneo do ponto de vista socioeconômico e cultural. No mestrado, as disciplinas nos permitiram fazer reflexões sobre a nossa prática docente e, por outro lado, nos estimularam a desenvolver novas metodologias de ensino. Pensar em metodologias inovadoras é refletir sobre os temas históricos que já ensinamos e como ensinamos, e, a partir disso, nos propor o desafio de repensá-los de maneira que dialoguem com o universo dos(as) estudantes e sejam significativos para eles(elas). Assim, devemos adaptar a nossa “encenação” pedagógica à realidade vivida por eles, considerando que seus referenciais identitários são diversos.

Desconsiderarmos essa diversidade é abortar qualquer ação e proposta pedagógica em sua fase embrionária. Ao longo de nossa carreira no magistério, a diversidade sociocultural dos(as) estudantes tem trazido inquietações, pois, de certa forma, percebemos que nossas ações como professor e os materiais que temos para ensinar

história, principalmente o livro didático, apresentam limitações e não contemplam a polifonia do ambiente escolar. Essa polifonia não é harmoniosa, apresenta-se dissonante. São ecos de vozes discordantes, timbres que expressam diferentes visões de mundos. Diante disso, algumas questões sempre nos acompanharam, principalmente duas: como ensinar história de maneira a contemplar a diversidade sociocultural de sala de aula? Por que nossa prática pedagógica parece tão distante do mundo real em que nossos(as) alunos e alunas vivem?

Foram essas questões, companheiras no nosso cotidiano escolar, que nos trouxeram ao ProfHistória. Elas têm nos feito entender que um(a) professor(a) nunca deve conformar-se com o que já sabe. A docência exige formação continuada, pois só assim podemos amenizar as nossas dificuldades em trabalhar com a diversidade escolar que a cada dia se torna mais complexa e desafiadora. Ensinar é a arte onde os desafios são intermitentes e a necessidade de aprender também. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998, p. 80) ressaltam que

É tarefa do professor estar continuamente aprendendo no seu próprio trabalho, procurar novos caminhos e novas alternativas para o ensino, avaliar e experimentar novas atividades e recursos didáticos, criar e recriar novas possibilidades para sua sala de aula e para a realidade escolar. (BRASIL, 1998)

A profissão professor(a) exige uma formação contínua, que o(a) estimule a novas experimentações no seu fazer pedagógico. Elisa Paim (2005, p. 160) afirma que “o fazer-se professor é entendido como um processo ao longo de toda a vida, e não situado em um dado momento ou lugar – universidade”. Para nós, que começamos a lecionar sem ter passado por nenhuma experiência significativa desse “fazer-se professor” durante a graduação, ao deparar-nos com a complexidade sociocultural da sala de aula, percebemos que nossa formação tinha seguido, predominantemente, o caminho das metodologias do historiador pesquisador, sem nos deixar seguro e à vontade para ser historiador professor.

No início, fomos construindo o nosso “fazer-se professor” inspirados nas práticas do historiador pesquisador. Assim, desenvolvemos com nossos(as) discentes práticas de ensino que priorizavam a pesquisa em outras fontes que não fosse somente o livro didático. O lado bacharelesco da graduação nos apontou uma alternativa fundamental que sempre entendemos como importante em sala de aula, ou seja, o ensino de história na Educação Básica tendo como metodologia a execução de projetos pedagógicos vinculados à pesquisa histórica. Mas não aquela pesquisa que costuma ser realizada na

escola como uma alternativa de nota, sem quase nenhum critério de cientificidade. Não o tradicional “trabalho de pesquisa”, marcado pela duplicidade das ações “copiar” e “colar”, que pouco estimula uma produção intelectual consistente por parte dos(as) alunos(as).

O modelo de pesquisa que desenvolvemos nas nossas ações com os(as) estudantes sempre teve como referência as metodologias que dialogam com a teoria e a prática na ciência histórica, que estimulam a autonomia e uma produção do conhecimento significativa para eles(as). Algo onde pudéssemos percebê-los(as) como produtores(as) do conhecimento histórico e valorizássemos a sua capacidade de reflexão sobre os temas, problemas e questões estudados. Um trabalho de pesquisa no qual fosse mensurada a aprendizagem dos(as) alunos(as) vinculada à formação de uma consciência histórica¹, que os(as) estimulasse a intervir na sociedade em que vivem. Porém, sabíamos da necessidade de teorizar e refletir sobre essa prática a partir de uma discussão acadêmica que orientasse as próximas ações aplicadas em sala de aula. Essa foi uma necessidade que nos fez ingressar no ProfHistória.

Assim, diante das reflexões sobre os limites das nossas metodologias de ensino e dos materiais pedagógicos, enveredamos pelos projetos de pesquisa, no sentido de ampliar o conhecimento dos(as) estudantes sobre determinado conteúdo ensinado em sala de aula e contemplar as necessidades deles(as), que são sujeitos diferenciados em origens, culturas, e visões de mundo. Muitos dos(as) nossos discentes têm suas histórias de vida diretamente relacionadas aos grupos humanos excluídos socialmente da história oficial, a exemplo dos(as) negros(as) brasileiros. Além disso, os livros didáticos tendem a um fazer pedagógico homogêneo, desconsiderando os aspectos históricos e culturais dos grupos considerados minoritários. Para superar esses silenciamentos e invisibilidades, consideramos fundamental uma educação voltada para as questões étnico-raciais a partir de uma metodologia inovadora que dialogue com o livro didático e outras fontes de saberes históricos, tendo como foco a história e a cultura afro-brasileira.

Como professor vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA) e à Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED-São Luís), atuando em duas escolas públicas, onde visivelmente a maior parte dos(as) estudantes são negros(as), sempre buscamos fazer da nossa prática de ensino algo que dialogasse com os referenciais identitários desses(as) alunos(as). Assim as temáticas sobre história e cultura afro-brasileira continuamente ocuparam um lugar de destaque em nossos planos

¹ Trabalho aqui a ideia de consciência histórica a partir dos autores Estevão de Rezende Martins (2019) e Jörn Rüsen (2001).

de aula. Outro impulso para o trabalho com essas temáticas foi a necessidade de colocar em prática as determinações da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004c).

Temos seguido as orientações dessas Diretrizes para pensar a educação para as relações étnico-raciais, pois elas afirmam que devemos trabalhar na “formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas [...]” (BRASIL, 2004c, p. 9). Mas ao longo deste trabalho, dialogamos com outros(as) autores(as), a exemplo de Luiz Alberto Gonçalves (1985), Petronilha Beatriz e Silva (2007; 2018) e Nilma Lino Gomes (2005; 2007; 2008; 2012), a fim de empreender discussões sobre discriminação racial, ensino de história e cultura afro-brasileira, e educação para as relações étnico-raciais nas escolas brasileiras.

Em função de que este trabalho versa sobre a tríade ensino de história, livro didático e pesquisa museológica, fundamentamos a discussão acerca desses elementos a partir de alguns(mas) autores(as). Assim, para discutir a primeiro elemento dessa tríade são importantes os estudos de Circe Bittencourt (2004), Selva Fonseca (2009) e Holiem Bezerra (2020), dentre outros. Com relação ao livro didático, foram importantes as colaborações de autores(as) como Alain Choppin (2002), Margarida Dias de Oliveira (2013) e Washington Tourinho Júnior (2015). Em relação à pesquisa museológica como ferramenta de aprendizagem histórica, utilizamos os estudos de Lisandra Machado e Maria Angélica Zubarán (2013), Myrian Sepúlveda dos Santos (2004; 2016), Tereza Scheiner (2014) e Alena Jahn (2016).

Além de uma reflexão sobre os acervos museológicos e as representações dos(as) negros(as) nesses espaços, apresentamos uma discussão sobre o silenciamento da história e cultura afro-brasileira no âmbito escolar. Devido a esse silenciamento nas propostas curriculares e compreendendo a importância social da escola, o Movimento Negro Unificado (MNU) travou com o Estado brasileiro reivindicações e negociações no sentido de incluir o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, e uma das conquistas dessa luta veio através da promulgação da Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008. Mesmo transcorridas quase duas décadas da promulgação daquela Lei ainda são tímidas as propostas educacionais que promovem uma educação das relações étnico-raciais, no sentido de desconstruir preconceitos e estereótipos há muito

naturalizados sobre a população afro-brasileira, e a fim de construir um entendimento profundo da história e cultura dessa população.

Sabemos que trabalhar em sala de aula com temas que priorizam os(as) negros(as) e a cultura afro-brasileira, na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais, é algo complexo. Exige, especialmente, um compromisso com a divulgação de uma história invisibilizada até bem pouco tempo no nosso país e um percurso criativo que, considerando as inovações teóricas e metodológicas, nos possibilite compreender e refletir com olhar crítico as experiências dos(as) afro-brasileiros(as) e sua matriz cultural. Para tanto, devem ser levados em consideração inovações metodológicas de ensino e o uso de materiais diversificados que estejam ao alcance do(a) professor(a). Nesse sentido, lugares de memórias sobre a história e cultura negras, como os museus físicos e virtuais, são, com efeito, espaços de grande potencial para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que devem ser explorados pelos(as) professores(as) de História, a partir de planejamento e metodologias adequadas.

Diante do exposto, este trabalho apresenta reflexões e contribuições para a promoção da educação para as relações étnico-raciais como forma de enfrentar preconceitos, estereótipos e discriminações que historicamente vem marcando os(as) negros(as) e a cultura afro-brasileira. Em consonância, apresentamos uma proposta de ensino que aponta metodologias a partir de um diálogo entre o livro didático e os objetos e iconografias presentes em acervos museológicos.

Reconhecemos o desafio que é criar metodologias de ensino que sejam inovadoras, assim como o de deixar de lado metodologias convencionais de ensino e aprendizagem que fazem do livro didático a única fonte na sala de aula. Rafael Ruiz (2020, p. 76) ressalta que “O processo de conhecimento é a grande aventura e o grande desafio que o educador enfrenta quando prepara as suas aulas e quando as desenvolve com os seus alunos”. Dessa forma, propor inovações no ensino de história, de maneira que dialoguem com outras fontes, como o uso de objetos e iconografias a partir de acervos museológicos, é um desafio pois rompe com uma tradição de ensino em que a “História era ensinada como se se tratasse de quadros já acabados. Cenas que eram apresentadas aos alunos como se fossem ‘slides’, para, a partir daí, tecer algumas considerações sobre como se chegou a essas mesmas cenas”. É desafiador porque ao fugir dessa tradição traz a inovação “de ensinar aos alunos não a contemplar o ‘edifício da História’ como algo já pronto, mas de ensinar-lhes a edificar o próprio edifício” (RUIZ, 2020, p. 77).

Assim,

Ensinar a edificar o próprio ponto de vista histórico significa ensinar a construir conceitos e aplicá-los diante das variadas situações e problemas; significa ensinar a selecionar, relacionar e interpretar dados e informações de maneira a ter uma maior compreensão da realidade que estiver sendo estudada; ensinar a construir argumentos que permitam explicar a si próprios e aos outros, de maneira convincente, a apreensão e compreensão da situação histórica; significa, enfim, ensinar a ter uma percepção o mais abrangente possível da condição humana, nas mais diferentes culturas e diante dos mais variados problemas. (RUIZ, 2020, p. 77-78).

Nessa perspectiva, ensinar deve priorizar a autonomia dos(as) estudantes de modo a que eles(elas) sejam protagonistas e construtores do conhecimento. Para isso é fundamental também a interdisciplinaridade, que possibilita aos(as) discentes desenvolverem o senso crítico, construir argumentações, apresentarem propostas de intervenção na sociedade em que vivem, de maneira a contribuir para a solução dos problemas que ela apresenta. Os PCNs apontam nessa direção pois orientam que o ensino de história deve “propor aos alunos que organizem suas próprias soluções e estratégias de intervenção na realidade (organização de regras de convívio, atitudes e comportamentos diante de questões sociais, atitudes políticas individuais e coletivas etc.)” (BRASIL, 1998, p. 77).

No ensino de história isso é possível a partir de aprendizagens históricas que introduzem o uso de fontes variadas que possibilitam aos(as) alunos(as) contatos com diferentes narrativas históricas. Mas utilizar fontes históricas na sala de aula, sejam elas de qualquer natureza, não deve ser apenas mais um recurso. O uso didático de qualquer fonte histórica deve seguir os rigores de uma análise crítica sobre os elementos e produção dessas fontes e considerar os aspectos culturais, políticos, sociais e econômicos do tempo em que elas foram produzidas. Para Carla Pinsky (2018), ao serem questionadas, as fontes revelam histórias sobre as sociedades as quais pertencem e influenciam na criação de uma narrativa explicativa sobre os desdobramentos dessa análise. Os PCNs orientam que o uso de documentos em sala de aula exige do “professor conhecer e distinguir algumas abordagens e tratamentos dados às fontes por estudiosos da História. Requer dele a preocupação de recriar, avaliar e reconstruir metodologias do saber histórico para situações de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 79).

A utilização de documentos em sala de aula possibilita “o confronto entre o que os documentos apresentam e outros aspectos de determinada sociedade: aspectos sociais, políticos econômicos” e, a partir da observação dessa relação de confronto, devemos

objetivar que os(as) alunos(as) façam suas interpretações e montem um quadro sociocultural de uma determinada sociedade estudada (CANO, 2012, p. 24).

Quando se desenvolve uma metodologia de ensino de história baseada na produção de pesquisa por parte dos(as) estudantes, o que se pretende “é a promoção do pensar, questionar, refletir, comparar versões, ler diferentes possibilidades de interpretação acerca dos eventos humanos”, conforme compreendem Crislane Azevedo e Aline Lima (2011, p. 57). Para essas autoras

É importante salientar que o objetivo das atividades que envolvem princípios de pesquisa não é o de transformar o aluno do ensino fundamental em um pequeno historiador, capaz de escrever uma monografia ou mesmo um artigo científico. A questão não é essa. Trabalhar pesquisa na educação básica em História é desenvolver no aluno o olhar investigativo, a dúvida, que o levará, se bem conduzido, à elaboração de hipóteses e a possíveis explicações, até mesmo conclusões para determinados eventos históricos. Além disso, ao expor suas opiniões, mesmo que em frases curtas apenas, o aluno estará pouco a pouco se desenvolvendo e criando condições de ser um cidadão social, capaz de refletir sobre sua própria vida inserida em diferentes contextos. A aproximação do ensino com a pesquisa na educação básica, por meio do uso de diferentes linguagens e fontes, [...] revela possibilidades de se substituir ou confrontar a única linguagem oficial do livro didático. (AZEVEDO; LIMA, 2011, p. 57-58)

Com efeito, o uso de fontes históricas na sala de aula apresenta várias contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem do(a) estudante. O trabalho com documentos exige um cuidado crítico-metodológico que deve ser observado pelo(a) professor(a), o(a) qual deve instruir os(as) alunos(as) sobre esse cuidado antes de definir a temática da pesquisa e o tipo de fonte histórica que deve ser analisada. Estas fontes não devem ser usadas apenas como ilustrações das aulas, sem haver um “trabalho de reflexão sobre a sua natureza, especificidades, limites e elementos históricos que as constituem” (AZEVEDO; LIMA, 2011, p. 59).

Conforme ressalta Circe Bittencourt (2008, p. 333),

Outra exigência para o uso de fontes históricas é o cuidado para com suas diferentes linguagens. Os documentos [...] são registros produzidos sem intenção didática e criado por intermédio de diferentes linguagens que expressam formas diversas de comunicação. São muito variados quanto à origem e precisam ser analisados de acordo com as suas características de linguagens e especificidades de comunicação. Como recursos didáticos, distinguem-se três tipos de documentos: escritos, materiais (objetos de arte ou do cotidiano, construções...) e visuais ou audiovisuais (imagens fixas ou em movimento, gráficas, musicais).

Dentre essas classificações das fontes como recurso didático, neste trabalho exploramos com os(as) alunos(as) os objetos de arte ou cotidiano da cultura afro-brasileira e as fontes visuais, com destaque para imagens fixas (fotografias de José Christiano de Freitas Júnior, pinturas de Jean-Baptiste Debret, gráficas como as litografias de Johaan Moritz Rugendas e dos estúdios de Frederico Briggs). Para cada tipo de fonte, é necessária uma breve observação sobre seu uso em sala de aula como fonte histórica.

Todas essas fontes encontram-se abrigadas em acervos museológicos, conforme será especificado mais adiante. Como acervos museológicos, os que “compõem a cultura material são portadores de informações sobre costumes, técnicas, condições econômicas, ritos e crenças de nossos antepassados” e isso deve ser evidenciado mediante a análise desses objetos quando transformados em documentos históricos, como observa Bittencourt (2008, p. 353). Na perspectiva da cultura material quando considerado o objeto como uma produção do passado, é importante que o(a) aluno(a) compreenda o objeto pesquisado como integrante de uma “organização social, de parte da vida cotidiana, dos rituais, da arte de determinado grupo social”. Dessa forma, os objetos dos acervos museológicos devem sempre ser relacionados a outros objetos. Isto para que o(a) aluno(a) possa estabelecer comparações, observar as semelhanças e diferenças entre o conteúdo e forma de diferentes objetos, a fim de elaborar hipóteses e ter uma atitude inquisitiva sobre as informações contidas em um determinado objeto museológico (BITTENCOURT, 2008, p. 358).

Seguindo esse percurso, o uso de imagens como recurso didático também exige certos cuidados, pois “independentemente da origem da imagem, o problema central que se apresenta para os professores é o tratamento metodológico que esse acervo iconográfico exige” (BITTENCOURT, 2008 p. 360). Diante da popularização das imagens como recurso didático, Bittencourt (2008, p. 363) indica que o uso do conceito de representação relacionado às iconografias “visa superar a concepção de que as imagens fixas ou em movimento tem sido a base da informação considerada como real, como o fato histórico”. Peter Burke (2004, p. 17) apresenta uma discussão sobre a atitude que devemos ter diante da imagem como fonte de pesquisa e afirma que “a imagem, assim como textos e testemunhos orais, constituem-se em importantes evidências históricas”. Para Eduardo Paiva (2006, p. 31), “ler uma imagem sempre pressupõe partir de valores, problemas, inquietações e padrões do presente, que, muitas vezes, não existiram ou eram muito diferentes no tempo e da produção do objeto, e entre seu ou seus produtores”.

Quando trazemos para sala de aula as imagens como recurso didático, devemos estar atentos(as) a essas observações e conhecer o lugar social do artista para melhor compreender os aspectos que influenciaram e estão subentendidos em suas produções. Neste trabalho, exploramos como fontes históricas produções artísticas de Jean-Baptiste Debret², Johann Moritz Rugendas³, Frederico Briggs⁴ e José Christiano de Freitas Júnior⁵. A produção de Debret, além de ser um inventário com representações da realidade vivida no Brasil na primeira metade do século XIX, representa a sua personalidade e a sua formação como pessoa e artista na França revolucionária. Para Valéria Lima (2004, p. 8), a sua obra é uma revelação das “suas intenções e das opções possíveis em um determinado momento da história política e cultural do nosso país”. Porém, para essa autora, a obra de Debret intitulada *A viagem pitoresca e histórica do Brasil* não deve ser compreendida “como retratos fiéis do Brasil oitocentista, mas como um grande exemplar de pintura histórica, que traz em si os indícios de um apurado e cuidadoso processo de composição” (LIMA, 2004, p. 8).

Na citada obra, Debret deixa transparecer claramente o seu pensamento moldado pelo lugar social que ocupava, as marcas de sua formação sociocultural francesa e as influências do pensamento do seu tempo. Isso fica evidente quando se propõe a descrever a “marcha progressiva da civilização no Brasil”, referindo-se aos nativos como “selvagens” ao afirmar que eram comprados “na costa da África escravos dóceis” e ao generalizar que “tudo assenta, neste país, no escravo” (DEBRET, 1972, p. 85). Além disso, ressalta que o mulato “tem mais energia do que o negro e a parcela de inteligência

² Jean-Baptiste Debret (Paris/França, 1768-1848) foi pintor, desenhista, decorador e professor. Estudou na Academia de Belas Artes da França a partir de 1775. Participou da Missão Francesa ao Brasil, chegando ao Rio de Janeiro em 1816. Realizou serviços de decoração, cenografia e ornamentação para eventos oficiais da corte e foi professor de pintura histórica da Escola Real de Artes e Ofícios (MAB, 2021). “Entre 1789 e 1797, em meio ao tumulto revolucionário, segue seu aprendizado artístico, adaptando-se às condições política da época” (LIMA, 2004, p. 8-9).

³ Johann Moritz Rugendas (Augsburg, Alemanha, 1802 – Weilheim, Alemanha, 1858) foi pintor, desenhista e gravador. Em 1817, começou a estudar na Academia de Belas Artes de Munique. Participou de expedições com o objetivo de documentar sobre o continente americano e tem um importante trabalho iconográfico de paisagens e costumes brasileiros do século XIX. Viveu no Brasil entre 1822 e 1825 (ITAÚ CULTURAL, 2021).

⁴ Frederico Guilherme Briggs (Rio de Janeiro, 1813-1870) foi pintor, litógrafo e desenhista. Inicia seus estudos em 1826, frequentando a Academia Imperial de Belas Artes – AIBA. Fundou em 1832, em sociedade com o artista francês Édouard Philippe Rivière, a Litographia Rivière e Briggs (ITAÚ CULTURAL, 2021).

⁵ José Christiano de Freitas Henriques Júnior (Ilha das Flores, Arquipélago de Açores, Portugal 1832 - Assunção, Paraguai 1902) foi fotógrafo. Imigra para o Brasil em 1855 e fixou-se em Maceió, onde começa a atuar como fotógrafo. No início da década de 1860, transferiu-se para o Rio de Janeiro e se associou a Fernando Antônio de Miranda no estúdio Photographia do Commercio (ITAÚ CULTURAL, 2021).

que lhe vem da raça branca serve-lhe para orientar mais racionalmente as vantagens físicas e morais que o colocam acima do negro” (DEBRET, 1972, p. 108).

O artista alemão Johann Moritz Rugendas chegou ao Brasil em 1822, em uma missão que objetivava retratar as paisagens e peculiaridades encontradas no “Novo Mundo”. Sua obra, intitulada *Viagem pitoresca através do Brasil*, também reflete as marcas do seu lugar social, da sua formação e das influências do seu tempo. Após sua chegada ao país, deixou a expedição que o trouxe até aqui e realizou uma viagem pelo território do Brasil imperial, retratando os indígenas, a vida dos escravizados e o cotidiano dos homens livres no campo e nas cidades (RUGENDAS, 1941). Segundo Gabriel Leão e Poliana Rodrigues (2013, p. 11), o público-alvo de Rugendas, “era europeu e por isso representa muito do contexto brasileiro que potencialmente atrairia a atenção desses espectadores, ou seja, aquilo que era novo, chocante e instigante”. De acordo com Andrea Roca (2010, p. 22), além de seu caráter documental, produções deste artista “apresentam outro traço comum: se bem que mencionem o ‘ideário liberal’ de Rugendas e informem acerca de sua participação em núcleos intelectuais e políticos significativos” daquela época.

O fotógrafo açoriano José Christiano de Freitas Júnior chegou ao Brasil em 1855, em Maceió, e depois montou seu estúdio fotográfico na cidade do Rio de Janeiro por volta de 1865, onde passou a fotografar a população cativa da cidade. Segundo Marcelo Leite (2002, p. 78), “as imagens foram produzidas em dois padrões: ‘retratos de corpo inteiro’ e ‘bustos’”. Nessas representações fotográficas dos(as) negros(as), Christiano Júnior enfatiza os(as) escravizados(as) de ganho exercendo os mais diferentes ofícios. Leite (2002, p. 80) afirma que “Essas imagens são vendidas no comércio local e servem como uma espécie de *souvenir* dos trópicos, sobretudo, útil ao imaginário eurocêntrico que acompanha os viajantes que por aqui passam”. Nesse sentido, com relação à fotografia dos(as) negros(as), Sandra Koutsoukos (2006, p. 107) afirma que “o *seu retrato* era ali tirado para registrar as imagens do que era conhecido como ‘exótico’, que seria a cor de sua pele, as marcas de sua etnia africana, sua indumentária, alguns objetos e badulaques, as joias e, até mesmo os olhares e as posturas”.

Além disso, Koutsoukos (2006, p. 108) enfatiza que essas fotografias deviam apresentar “uma visão um tanto ‘civilizada’ da escravidão, um tanto ‘romantizada’, pois mostravam uma assepsia e ordem” que, de certa forma, podiam encobrir “o dia a dia de trabalho real dos escravos. A imagem que se queria exibir no exterior era a de uma escravidão que não era cruel”. Nesse sentido, Burke (2004, p. 25) ressalta que enquanto

documentos históricos, os materiais visuais precisam ser sempre contextualizados, pois “a tentação do realismo, mais exatamente a de tomar uma imagem pela realidade, é particularmente sedutora no que se refere a fotografias e retratos”.

Este trabalho pretende que a utilização dessas imagens na sala de aula seja possível desde que haja uma releitura crítica das representações sobre os(as) negros(as) e escravizados(as), ampliando o olhar dos(as) alunos(as) sobre a temática da escravidão e, ao mesmo tempo, desconstruindo estereótipos presentes nas representações daqueles artistas que, de certa forma, serviram para reafirmar preconceitos sobre a população negra. Outro trabalho importante que pode contribuir nessa desconstrução é realçar a história de vida de pessoas negras que se destacaram em vários campos profissionais e artísticos. Neste caso, biografias dessas personalidades negras vêm sendo utilizadas principalmente para focar o período pós-Abolição.

Petrônio Domingues (2019, p. 91) observa que

o tema do negro no pós-abolição vem assumindo diferentes contornos e direcionamentos. Um dos gêneros de pesquisa histórica de fecundas potencialidades é a biografia, neste caso de pessoas de cor'. Através da biografia dessas pessoas é possível perceber 'suas experiências, idiossincrasias, paixões, utopias, constrangimentos e as representações que pensavam sobre suas condutas. [...] a revalorização da biografia permitiu examinar esses personagens como testemunhas, como reveladores de vários aspectos de uma época.

Trazer para a sala de aula a história de uma pessoa negra é uma excelente estratégia para refletirmos e problematizarmos sobre as invisibilidades na história dos(as) negros(as) e, por outro lado, positivar esse grupo social e sua trajetória no Brasil. Como observa Kalina Silva (2009, p 13) “Se bem empregada, a biografia se torna um elemento a favor do professor dinâmico, que deseja despertar em seus alunos o interesse pela História e ajudá-los no processo de aquisição de conhecimento”. Para François Dosse (2015, p. 550), a biografia é um gênero híbrido ou impuro e “[...] se situa em tensão constante entre a vontade de reproduzir um vivido real passado, segundo as regras da *mimesis*, e o polo imaginativo do biógrafo, que deve refazer um universo perdido segundo sua intuição e talento criador”. Por outro lado, o conceito de biografia relaciona-se à narração de uma história de vida e, de acordo com Regina Xavier (2013, p. 78), “remete, então, necessariamente, à forma como esse sujeito biografado se construiu e foi construído, no tempo, inserindo-o no processo histórico do qual fez parte”. Assim, para essa autora “A biografia, tanto quanto outros estudos na história, deve estar sempre

baseada em pesquisa empírica, em documentos perscrutados através de metodologias específicas, testando categorias, na complexa relação entre pressupostos teóricos e realidade do passado”.

Ao trazer para sala de aula esses acervos museológicos a partir de diferentes narrativas sobre a história e cultura afro-brasileira temos inovado a nossa metodologia de ensino e visibilizado um estudo crítico da história da população negra em nosso país, no sentido de desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminação raciais acerca da população negra, além de dialogar com o universo cultural dos(as) estudantes. A história e a cultura afro-brasileira não pode continuar sendo apenas um apêndice nos currículos escolares, e esta é uma das primeiras mudanças a serem feitas. Enquanto se luta por uma inclusão séria desses conteúdos, é preciso que ações educativas sejam empreendidas ainda que de maneira localizada nas escolas. Ao trazer esses objetos de conhecimentos para o centro da prática educacional, consideramos que o ensino deles deve ter um efeito prático na vida dos(as) educandos(as), no sentido de entenderem as motivações forjadas ao longo do tempo que levaram os(as) negros(as) a terem sua história e cultura negligenciadas.

Mas como habilitar nossos(as) alunos(as) para um agir na vida prática, instigando-os(as) a uma consciência histórica sobre os(as) afro-brasileiros(as) e sua cultura? Entendemos que a educação para as relações étnico-raciais e um ensino sobre a história e cultura afro-brasileira, por meio do casamento planejado e produtivo entre o livro didático e os acervos museológicos, é fundamental nesse sentido. Para demonstrar isso, traçamos, inicialmente, uma discussão sobre o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2004c) e os(as) pesquisadores(as) da área têm apontado, bem como sobre quais metodologias e ferramentas pedagógicas podem contribuir para o ensino de história escolar nessa perspectiva. E, nesse sentido, alguns questionamentos foram necessários: o que as Diretrizes e pesquisadores(as) dizem sobre a educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira? Que representações sobre os(as) negros(as) se preserva nos livros didáticos e estão presentes nos museus? Como podemos aliar conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira presentes nos livros didáticos às representações dispostas acerca do mesmo tema em museus virtuais?

Sem dúvida, é complexa uma prática docente capaz de questionar e desconstruir todos esses problemas encontrados. Entretanto, a partir de experiências didáticas desenvolvidas com nossos(as) próprios(as) estudantes, este trabalho traz metodologias que oportunizam aos(às) professores(as) de História inovações em seu fazer pedagógico,

apresentando orientações didático-pedagógicas que possam servir de estímulo para que eles inovem suas práticas de ensino e aprendizagem no trabalho com a história e a cultura afro-brasileira.

As metodologias aqui apresentadas foram sistematizadas através de dois procedimentos pedagógicos principais: aulas expositivas e dialogadas sobre um determinado objeto de conhecimento presente no livro didático e, depois, os(as) alunos(as) fizeram pesquisas em sites dos museus citados sobre o objeto em estudo. No que se refere ao primeiro procedimento, em função do atual cenário de pandemia da COVID-19, as ações foram predominantemente realizadas de forma remota por meio das plataformas *Google Classroom* e *Google Meet* e através de grupos de *WhatsApp*. A escolha dessas três ferramentas se deu por serem de maior acessibilidade e aceitação entre os(as) estudantes e por terem sido recomendadas aos(as) professores(as) pela SEMED-São Luís. Nessa etapa de atividades, realizamos percursos que são comuns no processo de ensino-aprendizagem, como a avaliação diagnóstica, a problematização, a análise crítica e expositiva de forma dialogada do objeto de conhecimento presente no livro didático, o questionamento das fontes verbais e imagéticas, a resolução de atividades e a mobilização da turma em torno da necessidade de uma pesquisa para maior compreensão do objeto em estudo.

Tivemos como colaboradores(as) nessa proposição didática, os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da Unidade de Educação Básica Saraiva Filho, que está localizada no bairro Cajupe, zona rural do município de São Luís. O cenário pandêmico dificultou muito o nosso contato com os(as) alunos(as) e a realização das atividades por parte deles(as). Já é difícil trabalhar com aulas presenciais um projeto dessa dimensão, com o envolvimento dos(as) discentes desse nível educacional (Ensino Fundamental – anos finais), dificuldade que foi maximizada na modalidade remota. Além desse distanciamento físico entre professor e alunos(as), um agravante foi o fato de que o perfil geral de nossos(as) estudantes é de muita vulnerabilidade socioeconômica, e, sendo assim, muitos(as) não apresentavam condições materiais e tecnologias para participar das aulas remotas.

Inicialmente, pretendíamos trabalhar com os locais históricos e aspectos materiais e imateriais presentes na capital maranhense, que tem uma relação direta com a história e a cultura afro-brasileira em suas ruas, praças, museus, templos religiosos, culinária, festas, entre outros. Porém, o cenário pandêmico, que causou a suspensão das aulas presenciais em março de 2020, fez com que a proposta pensada inicialmente sofresse

uma mudança. Com o retorno das aulas na modalidade remota, em julho de 2020, tivemos de refazer o projeto inicial de maneira a adaptá-lo ao “novo normal”, como foi chamado aquele cenário de aulas em meio à pandemia. Assim, surgiu a possibilidade de utilizar os museus virtuais que expõem na *web* elementos da história e cultura material e imaterial dos(as) afro-brasileiros(as). Como citado, as ações com as turmas do 6º, 7º e 9º ano ocorreram de forma remota por meio das referidas plataformas, contudo, foi possível desenvolver as ações com os(as) alunos(as) do 8º ano de forma totalmente presencial, com excessão das pesquisas que os(as) estudantes fizeram nos museus virtuais.

Todas as ações desenvolvidas seguiram as orientações metodológicas e curriculares prescritas nos documentos oficiais do Governo Federal, como as Diretrizes curriculares, os PCNs, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como o documento de orientações da SEMED, denominado Currículo Contínuo. Este último, além de trazer expresso o currículo escolar com os objetos do conhecimento, habilidades e temas integradores a serem trabalhados nas respectivas séries dos anos finais, orienta sobre o ensino adaptado à modalidade remota e ao contexto pandêmico (SÃO LUÍS, 2021).

Para o desenvolvimento da proposta, usamos a coleção de livros didáticos destinados aos anos finais do ensino fundamental adotada na UEB Saraiva Filho, e adotada na maioria das escolas públicas de São Luís. A coleção *História, Sociedade e Cidadania* é de autoria de Alfredo Boulos Júnior⁶ e foi publicada pela editora FTD, em 2018. Os livros dessa coleção foram organizados a partir das normas instituídas por meio do Edital de Convocação 01/2018 para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁷ de 2020. Em cada ano (6º, 7º, 8º e 9º) foi explorado um capítulo específico do livro didático de acordo com os seguintes objetos de conhecimento: 6º ano – Diversidade cultural brasileira: cultura imaterial; 7º ano – A escravidão moderna e o tráfico de escravizados no Brasil Colonial; 8º ano – O escravismo no Brasil do século XIX: revoltas de escravizados, e abolicionismo no Brasil Imperial; 9º ano – A questão da inserção dos

⁶ Alfredo Boulos Júnior é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP-SP). Lecionou nas redes pública e particular de ensino e, também, em cursos pré-vestibulares. Assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), do governo do Estado de São Paulo. FTD Educação - Alfredo Boulos Júnior. Disponível em <<https://boulos.ftd.com.br/>>. Acesso em 30, jul., 2021.

⁷ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1985. Porém somente a partir de 1996 determinou-se que a aquisição de obras didáticas com dinheiro público deveria atender as regras de editais do PNLD e se instituiu também a avaliação pedagógica do livro didático, cujo processo tem sido marcado por diversos confrontos de interesses, que nem sempre são interesses pedagógicos (MIRANDA; LUCA, 2004).

negros no período republicano do pós-abolição, a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações⁸. Em cada um desses objetos de conhecimento dialogamos com algum material presente nos acervos museológicos no ciberespaço, no intuito de aprofundar e ampliar o olhar dos(as) alunos(as) sobre os respectivos conteúdos estudados em cada turma, preenchendo assim lacunas e silêncios deixados pelos livros sobre a história e cultura afro-brasileira.

Com relação às exposições usadas, os materiais estão abrigados no Museu Afro-Brasileiro – MAFRO (Bahia), Museu Afro Digital – MAD (Rio de Janeiro), Museu Histórico Nacional – MHN (Rio de Janeiro) e Museu Afro Brasil – MAB (São Paulo). Esses museus foram escolhidos por abrigarem exposições relacionadas aos conteúdos temáticos que exploramos em diálogo com os livros didáticos, tais como: religiosidade afro-brasileira (MAFRO); diversidade étnica, ofícios e sociabilidades dos(as) africanos(as) escravizados(as) (MHN e MAD); cultura, estética e formas de resistência (MHN e MAD); inclusão social no pós-abolição (MAB)⁹. Os temas elencados foram trabalhados, respectivamente, nos sexto, sétimo, oitavo e nono anos da UEB Saraiva Filho, a fim de que a aplicação das ações de ensino, que aliam o uso do livro a acervos de museus, pudessem trazer experiências que permitissem sistematizar e elaborar um direcionamento didático-pedagógico para o uso de outros(as) professores(as) de História.

A ideia de trabalhar com museus diferentes teve por intenção explorar fontes diferenciadas as quais não se encontram em apenas um museu. Para a primeira temática, por exemplo, os alunos pesquisaram as esculturas e indumentárias religiosas; para a segunda e terceira temáticas, as pesquisas foram sobre a Litografia de Frederico Briggs, Pinturas de Debret, litografias de Rugendas, e as fotografias de Christiano Júnior; e, para a quarta temática, foram trabalhadas biografias de sujeitos negros do pós-Abolição. Dessa forma, buscamos contribuir para que professores de história, dos anos finais do ensino fundamental, possam ter acesso ao nosso planejamento que contém as metodologias de ensino e fontes diversificadas que os auxilie a formar alunos(as) conscientes da diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira e capazes de se posicionar criticamente diante de situações que negam ou negativam a história e cultura dos(as) negros(as) no Brasil.

⁸ Os objetos de conhecimento, aqui especificados, foram adaptados das indicações da BNCC (BRASIL, 2017) para serem trabalhados, respectivamente, em cada ano do Ensino Fundamental – anos finais.

⁹ A ideia inicial era trabalhar com o acervo virtual do Museu Afro Digital abrigado na Universidade Federal do Maranhão (MAD-UFMA). Não trabalhei com ele porque, no decorrer deste trabalho, ele não se encontrava disponível para o acesso, encontrando-se, nesse momento, em fase de reorganização.

A metodologia de ensino usada foi a pesquisa-ação, por contar com a participação ativa dos(as) discentes em todo o processo educativo, buscando prepará-los(as) para intervir socialmente, enfrentando atitudes racistas e preconceituosas de que muitos deles, inclusive, já foram vítimas. A proposta didática foi “realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLEN, 1986, p. 15).

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos e apresenta, nos apêndices, os planejamentos das ações desenvolvidas com os nossos alunos, que servem de direcionamento didático-pedagógico para outros(as) professores(as) de História do Ensino Fundamental. No capítulo 1, fazemos uma abordagem sobre ensino de história, educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira. Apontamos a luta do MNU pela inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares e como essa temática tem caminhado no ambiente escolar após a promulgação da Lei 10.639/2003. No segundo capítulo, a discussão versa sobre o uso do livro didático no ensino de história, quando são analisados os objetos de conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira presentes nos livros da *Coleção História, Sociedade e Cidadania*, de Boulos Júnior (2018), no sentido de problematizar os limites e possibilidades do uso desse material na escola para a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais.

O terceiro capítulo traz uma discussão acerca dos acervos museológicos como recurso didático para o estudo da história e cultura afro-brasileira e para uma educação das relações étnico-raciais. Analisamos como vários objetos (artefatos religiosos, pinturas, fotografias e biografias) que estão presentes em exposições museológicas virtuais apresentam a história e cultura afro-brasileira e destacamos como podem potencialmente ser usados para o ensino de história. No capítulo 4, detalhamos como foram desenvolvidas as práticas educacionais na UEB Saraiva Filho, realçando os procedimentos realizados com a participação dos(as) alunos(as) do 6º ao 9º ano nas atividades. Por fim, apresentamos, nos apêndices, todos os planejamentos elaborados para nossas ações, considerando nossas experiências didáticas e em função de discussões e reflexões temáticas aqui já levantadas.

1 ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Desde a sua implantação como disciplina nas escolas brasileiras, no século XIX, o ensino de História já atendeu a diferentes finalidades. O objetivo aqui não é fazer uma revisão histórica sobre o caminho percorrido por ele desde os tempos do Império, pois essa retrospectiva já foi feita com muita consistência e profundidade por vários(as) autores(as), a exemplo de Fonseca (1993), Caimi (2001), Bittencourt (2004). Nosso propósito é perceber como o tema das relações étnico-raciais aparece no processo histórico da educação no Brasil, mais especificamente a partir da abertura democrática em 1985, pois mudanças paradigmáticas ocorreram no campo educacional com a redemocratização brasileira e isto certamente influenciou o ensino de História. Falar de mudanças na sociedade é pensar a produção do conhecimento histórico que é mutável no tempo e seu fazer pedagógico também o é. Sobre isso, Leandro Karnal (2020, p. 8-9) afirma:

Eu diria que ensinar História é uma atividade submetida a duas transformações permanentes: do objeto em si e da ação pedagógica. [...] A ação pedagógica muda porque mudam seus agentes: mudam os professores, mudam os alunos, mudam as convenções de administração escolar e mudam os anseios dos pais. Ainda que a percepção sobre as mudanças na escola sejam mais lentas do que as de outras [...].

Considerando as transformações pelas quais a sociedade e a escola passam, as práticas pedagógicas devem constantemente inovar-se e o ensino de História também, principalmente por fazer reflexões sobre as mudanças ao longo do tempo. É ineficiente, às vezes, do ponto de vista social, os efeitos de uma proposta de ensino que outrora teve grande importância. As mudanças pelas quais passa a sociedade a inviabiliza em sua função social e o ensino de História, embora tenha como fonte o passado, deve se relacionar diretamente com o seu tempo presente. Holim Bezerra (2020, p. 42) observa que “o objetivo do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços”.

Nós, professores(as), devemos estar atentos às múltiplas transformações que ocorrem no mundo, pois o ensino de História não pode ser desconectado dos acontecimentos políticos, econômicos, sociais, culturais e tecnológicos, principalmente

aqueles que atingem a sociedade onde a escola está inserida. Esses acontecimentos atingem os(as) alunos(as), que os decodificam segundo seus referenciais próprios e, assim, constroem suas visões de mundo. Essas visões de mundo heterogêneas devem dialogar com os conteúdos formais ensinados pelos(as) professores(as) na sala de aula. Nessa relação com a sociedade o(a) estudante, enquanto sujeito histórico, pode perceber qual o lugar que ocupa na complexa sociedade em que vive e como a relação social, entre ele(a) e outros sujeitos, interfere na formação da sua identidade. Bezerra (2020, p. 45) enfatiza que “o sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e as pessoais, é o verdadeiro construtor da História”.

Uma proposta de ensino de História que possa contemplar a diversidade sociocultural presente na sala de aula deve amparar-se em metodologias que ampliem o olhar dos(as) educandos(as), por meio de fontes históricas diversas. Além de dialogar com referenciais identitários dos(as) estudantes, isso possibilita o ensino e a aprendizagem do acontecimento histórico sob diferentes perspectivas, quebrando a noção de uma história homogênea, linear e progressiva. E isso, segundo Selva Guimarães Fonseca (2009, p. 37), deve implicar a

Necessidade de nós, professores, incorporarmos no processo de ensino e aprendizagem outras fontes do saber histórico. Tais como cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos cotidianos. O professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica.

Essa perspectiva baseada na ampliação das fontes históricas surge no sentido de dinamizar o ensino de história de maneira que possibilite um debate democrático em sala de aula, estimule o senso crítico dos(as) estudantes e contemple suas experiências de vida e referenciais culturais. Essas concepções de ensino da história escolar são influências das mudanças pelas quais passou a ciência História a partir do movimento dos *Annales*, surgido em 1929, propondo uma nova produção historiográfica, que criticava o modelo tradicional de ciência histórica e concebia três dimensões: a interdisciplinaridade, a história como problema e a perspectiva totalizante (BURKE, 1997). Certamente, em outras áreas geográficas além da França e mesmo da Europa, novas perspectivas de conhecimento foram surgindo desde a primeira metade do século XX, a exemplo da

própria África e o crescimento dos Estudos Africanos e Afro-Diaspóricos no mundo, que transformaram o saber epistêmico (FEIERMAN, 1993).

Outras gerações vieram e expandiram as concepções da produção do conhecimento histórico como a ideia de tempo, história local, história cultural, história das minorias, o trabalho com as fontes, entre outros aspectos. Essas mudanças influenciaram diretamente a produção de materiais didáticos de História e o ensino dessa disciplina nas escolas da educação básica. No Brasil, essas mudanças se tornaram ainda mais visíveis com a redemocratização do país a partir de 1985. Nesse cenário de efervescência por transformações políticas, surgiram novas propostas pela reformulação da educação brasileira. Os(as) educadores(as) apontavam a necessidade de o ensino atender para a forte presença das mídias influenciando comportamentos na sociedade brasileira e que, de certa forma, “introduziam novas bagagens de conhecimentos” que não podiam ser desconsideradas nas propostas de ensino (BITTENCOURT, 2019, p. 166).

A partir desse contexto, o ensino de História vem passando por reformulações significativas. Para Fonseca e Silva (2010, p. 17), “Esse lugar deriva de mudanças na política educacional e no ensino de História, conquistadas no processo de lutas na década de 1980 e, também, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988”. Nesse cenário, acontecem “mudanças de uma história política centrada no Estado para uma história sociocultural e ampliam-se críticas quanto ao ensino de uma história nacional e universal produzidas sob paradigmas eurocêntricos e colonizados” (BITTENCOURT, 2019, p. 166).

Nesse sentido, para atender as demandas dos grupos sociais invisibilizados nos currículos e que, silenciados, buscaram presença nos espaços escolares, o ensino de história vem alterando seus métodos. Como destaca Bittencourt (2019, p. 166),

Os objetivos do ensino de história pretendem contribuir para a constituição de identidades culturais e sociais diversas e tais intenções proporcionam debates sobre métodos de aprendizagens de histórias dos afrodescendentes, de populações indígenas, de imigrantes, de mulheres, de jovens e de crianças... Indagam-se sobre procedimentos metodológicos para efetivar um conhecimento histórico sistematizado que pressupõe a concorrência de uma história vivida, das histórias apresentadas pelas mídias e construídas sob outra lógica.

As mudanças ocorridas no Brasil, ao longo das últimas quatro décadas, têm exigido novos paradigmas sobre as metodologias de ensino e sobre a produção do conhecimento histórico em sala de aula. Mas como deve se configurar esse conhecimento

histórico ensinado e produzido na sala de aula? Margarida Oliveira (2010) destaca que a produção do conhecimento histórico escolar não é um espelho do conhecimento histórico produzido pela ciência histórica, embora o diálogo entre ambos seja imprescindível. Para ela,

Produzir conhecimento histórico na dimensão do ensino escolar é construir coletivamente conhecimentos históricos (que serão novos apenas para os alunos) a partir do conjunto de saberes aceitos pela tradição historiográfica. É preciso ter em mente que a forma de construção do conhecimento histórico na pesquisa serve como referência na produção do conhecimento histórico escolar. Suas particularidades justificam sua necessidade como saber específico, que dialoga com um código disciplinar construído pela tradição escolar. (OLIVEIRA, 2010, p. 11)

A produção do conhecimento histórico escolar deve apoiar-se nas metodologias e nos saberes utilizados e produzidos pela ciência histórica. Assim, as etapas da produção do conhecimento histórico acadêmico precisam ser a base para a produção do conhecimento histórico escolar, conforme abaixo descrito:

1. elege-se uma problemática (tema, período histórico);
2. tem-se o tempo como categoria principal (como o assunto em estudo foi enfrentado por outras sociedades);
3. dialoga-se com o tempo por meio das fontes (utiliza-se o livro didático, mapas, imagens, músicas, documentos);
4. utilizam-se instrumentos teóricos e metodológicos (conceitos, formas de proceder);
5. constrói-se uma narrativa/interpretação/análise (pede-se um texto, um debate, uma peça teatral, uma redação, uma prova). (OLIVEIRA, 2010, p. 11)

Essas etapas na educação básica devem ser construídas com os(as) alunos(as) para que compreendam o processo da produção do conhecimento histórico e sua aprendizagem possa ser significativa à medida em que se sentem construtores(as) de história. A produção do conhecimento histórico, quando compreendido e construído em sala de aula pelos(as) estudantes, faz com que esse conhecimento se diferencie de outros saberes e isso “dá condições ao ser humano de pensar historicamente e de reconhecer-se como sujeito de uma sociedade diferente de outras sociedades que convivem no mesmo tempo ou que se construíram em tempos históricos diferentes”, como observa Oliveira (2010, p. 12).

Alguns documentos elaborados pelo Estado brasileiro também apontam para uma nova concepção de ensino de História. Os PCNs, implantados em 1998 para atender ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, apontavam para uma nova concepção de educação no Brasil, redefinindo metodologias de ensino, objetivos e conteúdos a serem ensinados. Essas novas concepções visam a atender as demandas de alguns movimentos

sociais, dos(as) educadores(as) e do próprio governo que, naquele momento, buscava consolidar valores democráticos na sociedade brasileira. Conforme Fonseca e Silva (2010, p. 18), “com relação às intencionalidades educativas” e sua importância na disciplina História, esse documento, “em consonância com o movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia”.

No caso específico da disciplina História, os PCNs destacam que

No processo de democratização dos anos 80, os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares dos estados e municípios. Simultaneamente, as transformações da clientela composta por vários grupos sociais que viviam um intenso processo de migração, do campo para as cidades, e entre os estados, com acentuada diferenciação econômica, social e cultural, também forçaram mudanças na educação. As novas gerações de alunos habituaram-se à presença de novas tecnologias de comunicação, especialmente o rádio e a televisão, que se expandiam como importantes canais de informação e de formação cultural. Entrava pelas portas das escolas uma nova realidade que não poderia ser mais ignorada. O currículo real forçava mudanças no currículo formal. Diversos agentes educacionais passaram a discutir e desenvolver novas possibilidades de ensino. (BRASIL, 1998, p. 26-27)

Mas a elaboração de uma proposta que contemplasse todas essas demandas e atendessem às prerrogativas de um Estado democrático foi lenta e marcada por avanços e retrocessos, devido aos interesses divergentes sobre as finalidades da educação brasileira. A elaboração de propostas para a educação apresenta historicamente embates entre os grupos sociais, principalmente quando elas são pensadas para romper com determinadas situações que favorecem grupos sociais dominadores e trazem inovações que possam contemplar grupos sociais excluídos, vozes silenciadas.

Houve a expansão dos cursos de formação de professores de História e isso ampliou o debate em torno de uma aproximação entre o saber histórico produzido nas universidades e o saber histórico ensinado na educação básica. Nesse momento, os(as) historiadores(as) se voltaram para problemáticas e temas como a cultura e o cotidiano dos grupos sociais invisibilizados. Bittencourt (2004, p. 168), afirma que “o cotidiano deve ser utilizado como objeto de estudo escolar pelas possibilidades que oferece de visualizar as transformações possíveis realizadas pelos homens comuns, ultrapassando a ideia de que a vida cotidiana é repleta e permeada de alienação”. No entanto, para que o cotidiano seja valorizado em sala de aula, é preciso uma revisão curricular que questione o ensino de história baseado em um processo evolutivo, homogêneo, sequencial, linear e

eurocêntrico, de modo a que a maioria dos(as) estudantes se sintam parte integrante das propostas escolares (BRASIL, 1998).

Os PCNs destacam uma nova concepção de ensino de história com finalidades diversas, onde “tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação” (BRASIL, 1998, p. 29). Em função das transformações que o país vem atravessando e das conquistas de grupos sociais, neste século XXI, o Governo Federal reafirmou e ampliou as finalidades para o ensino de História. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) determinam que

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, §4º da LDB). Ainda conforme o artigo 26 A, alterado pela Lei nº 11.645/2008 [...] a História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como a dos povos indígenas, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, contribuirão para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação. Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias. (BRASIL, 2013, p. 114).

As DCNs consolidam as propostas dos PCNs e defendem a ideia de uma reformulação curricular que considere a diversidade étnico-cultural presente no Brasil, no sentido de construir e valorizar as identidades plurais que contemplam o povo brasileiro antes silenciado no currículo escolar. Assim o currículo deve incorporar, obrigatoriamente, os conteúdos de história e cultura dos afro-brasileiros, que neste trabalho constitui objeto central.

Implantada em 2017, a BNCC destaca que a história “é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes”. Desse modo, “O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual” (BRASIL, 2017, p. 397).

Como um documento normativo, a BNCC aponta alguns direcionamentos que devem ser adotados pelos(as) professores(as) para colocar em prática o “fazer história” na escola:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. [...] A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p. 398)

Segundo o documento citado, o processo que constitui uma “atitude historiadora” por professores(as) e estudantes seria caracterizado pela identificação, comparação, contextualização e análise de um objeto, sem perder de vista o espaço e o marco temporal relacionado a ele. A BNCC, destaca que esses procedimentos estimulam a autonomia dos/as estudantes e, assim, devem ser trabalhados em sala de aula com fontes históricas de qualquer natureza. Nesse processo, devem ser priorizados os saberes que contribuam para facilitar o diálogo entre sujeitos, o respeito à pluralidade social e cultural e que prepare os(as) discentes para o enfrentamento de circunstâncias do seu cotidiano marcado por tensões e intrigas, ou seja por relações sociais conflituosas. Assim, considerando esse processo, a BNCC define um dos objetivos do ensino de História para o Ensino Fundamental¹⁰ como sendo o de

estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BRASIL, 2017, p. 400)

Ao definir esse objetivo, a BNCC aponta para uma concepção de ensino de história que considere o desenvolvimento de competências¹¹ e habilidades específicas, associadas ao ensinar e aprender o conhecimento histórico. Nesse documento, competência “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores

¹⁰ A ressalva ao Ensino Fundamental é em função deste trabalho ser voltado para o desenvolvimento de metodologias de ensino de História para os anos finais desse nível de ensino.

¹¹ Foge ao escopo deste trabalho analisar os conceitos de competência e habilidades trabalhadas por outros autores e documentos oficiais do Governo e as controvérsias que o debate em torno de um modelo de ensino pautado em competências e habilidades tem gerado entre educadores. Com destaque nesse debate citamos Machado (1998; 2002), Ramos (2001), Perrenoud et al. (2002).

para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Especificamente para a disciplina História, a BNCC definiu sete competências para serem desenvolvidas ao longo de todo o Ensino Fundamental. Cinco delas dialogam diretamente com os propósitos deste trabalho:

C1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

C2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

C3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

C4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

[...]

C7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL, 2017, p. 402).

Essas competências refletem, sem dúvida, uma intenção mais situada de historiadores(as) que trabalharam na elaboração desse documento normativo e, por isso, apresentam limitações. Desde os debates acerca da elaboração, apresentação e implantação da BNCC, vários(as) estudiosos(as) têm enfatizado as disputas em torno desse documento normatizador da educação brasileira, apontando aspectos negativos e positivos que ele apresenta. Para Maria de Fátima Cossio (2014, p. 1572), os debates iniciais em torno da BNCC contaram com a apresentação, pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), “um documento-base a dirigentes, instituições e entidades representativas, objetivando a redução das desigualdades em termos de oportunidades de aprendizagens e considerando as diferenças regionais”.

Cossio (2014) concorda que, em um país com tantas desigualdades como o Brasil, uma proposta educacional que visa a combater essas desigualdades é algo fundamental. Porém, questiona que conteúdos nenhum seriam assim tão impactantes a ponto de por si só reduzir a histórica desigualdade que tem marcado a sociedade brasileira. E mais, discorda quanto ao caráter liberal da BNCC, que teria sido determinado por instituições

do capitalismo internacional. Para a autora, a BNCC precisava, então, de um debate sobre a reforma educacional que estava em curso, uma vez que se encaminhava “para definir um tipo de educação sustentada pela lógica cognitivista, individual; universaliza os conhecimentos necessários para ‘todos’ com base no ‘direito à aprendizagem’; incide sobre a atuação docente” (CÓSSIO, 2014, p. 1587).

Elizabeth Macedo (2015) também questiona a proposta da BNCC, no que se refere à qualidade da educação por si só a partir das determinações desse documento, uma vez que esta qualidade perpassa por outros condicionantes, como melhoria na estrutura das escolas, no material de apoio à prática docente, na valorização dos profissionais da educação e na formação continuada.

Quando a BNCC é analisada de forma mais específica no ensino de História, Francisco José da Silva et al. (2019) entende que os conteúdos de história na BNCC foram reduzidos de forma a se tornarem conhecimentos utilitários. Isso contribui para distanciar as metodologias do conhecimento histórico da sua marca essencial que é a crítica, necessária para se “questionar e analisar as construções históricas responsáveis por auxiliarem na interpretação sobre a realidade, além de apontar para a preocupação com o mero fato de cumprir currículos que no final se ligam ao preparo para marcações de questões em avaliações” (SILVA et al, 2019, p. 1021).

Esses(as) autores(as) observam que a redução de conteúdos de perspectiva eurocêntrica nas escolas pode maximizar a inclusão de conteúdos de caráter identitário da população brasileira no currículo escolar. Mas destacam que a seleção de conteúdos pode priorizar temáticas consideradas relevantes pelos(as) selecionadores(as) em detrimento de outras, o que pode esvaziar questões importantes para se pensar a diversidade brasileira (SILVA et al., 2019, p. 1021-1022).

Outras autoras relevantes nessa discussão são Adriana Ralejo, Rafaela Mello e Mariana Amorim (2021), as quais, ao analisarem sobre quais aspectos positivos e negativos a BNCC apresenta para o ensino de História, destacam que ela tem criado “constrangimentos e amarras” sobre o currículo escolar dessa disciplina. Isso evidencia o velho debate acerca das disputas em torno do que se deve ensinar nas aulas de História. Assim, a BNCC procura legitimar um rol de conteúdos escolhidos por seus(suas) agentes formuladores. Apesar disso, as autoras veem como positiva a presença das dez competências gerais que podem ser desenvolvidas através do ensino de história, pois isso contribui para combater “a ideia de uma História tradicionalmente relacionada aos eventos, datas e nomes que carregam consigo uma única versão que vinha se

caracterizando pelo seu teor eurocêntrico e patriarcal” (RALEJO et al, 2021, p. 12). Elas ainda sustentam que existem avanços na BNCC, porém

[...] não podemos considerá-lo um documento revolucionário ou inovador. Há muitas permanências também. Junto com a perspectiva do outro, da diferença e da alteridade, muitas marcas do eurocentrismo são encontradas na proposta para o componente de História, de acordo com os artigos que aqui analisamos. Consideramos que a atitude historiadora é um importante conceito no qual a BNCC se ampara, proporcionando muitas oportunidades para o desenvolvimento do conhecimento histórico escolar. A atitude historiadora traz à tona a importância do olhar sobre as diferentes fontes e os documentos. É a partir das fontes que se faz História e assim podemos visualizar possibilidades de combater o negacionismo histórico, tema que tem emergido com força mediante discursos de ordem autoritária e conservadora. (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021, p. 16).

De qualquer modo, não obstante às críticas que possam ser feitas, entendemos que alguns aspectos da BNCC não podem ser descartados, pois apontam para inovações metodológicas importantes que dialogam com as concepções de ensino de história defendidas por vários(as) historiadores(as) brasileiras com relação ao saber histórico escolar. Isto porque perpassam por competências que contemplam a diversidade da sociedade brasileira, ampliam a noção de fontes históricas, dialogam com os problemas do tempo presente, que valorizam a pluralidade de ideias e a autonomia dos(as) alunos(as), e voltam-se para a formação de estudantes críticos(as), reflexivos(as) e comprometidos(as) com valores democráticos.

Nesse sentido, a BNCC também não destoa em relação a documentos anteriores aqui já citados, quanto a metodologias, conteúdos, objetivos e características que o ensino de história deve apresentar em tempos atuais. Ou seja, dá continuidade à pluralidade sociocultural brasileira e à formação cidadã para o fortalecimento da democracia e essa noção de ensino foi uma conquista histórica, uma luta travada em diferentes trincheiras por grupos sociais que foram outrora silenciados nos currículos escolares.

1.1 A luta dos movimentos negros por uma educação inclusiva e antirracista

Quanto às mobilizações de grupos sociais por educação, a ponto de influenciar as reformulações curriculares e provocar mudanças nas propostas educacionais no Brasil, devemos considerar a luta histórica da população negra para ser reconhecida como sujeito de direitos e contra as discriminações raciais sofridas historicamente. Assim, é necessária a análise dessa luta, pois não tem educação para as relações étnico-raciais desconectada

das reivindicações históricas dos movimentos negros, que têm promovido um intenso debate sobre educação inclusiva e antirracista no país.

Além de ter sido um influente integrante do MNU, Joel Rufino dos Santos (1985, s/p) foi um dos primeiros a defini-lo. Refere-se a uma “definição excludente (que deixa de fora entidades e ações religiosas, recreativas, assistencialistas e, até certo ponto, culturais)” e que “parece predominar no discurso das lideranças do movimento”, e aponta para outra definição, que tem um sentido mais amplo e que considera melhor por abranger

todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo (aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro), fundadas e promovidas por pretos e negros. (Utilizo preto, neste contexto, como aquele que é percebido pelo outro; e negro como aquele que se percebe a si). Entidades religiosas (como terreiros de candomblé, por exemplo), assistenciais (como as confrarias coloniais), recreativas (como “clubes de negros”), artísticas (como o Grupo de Dança Afro Olorum Baba Mi), culturais (como diversos “centros de pesquisa”) e políticas (como o MNU); e ações de mobilização-política, de protesto antidiscriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e “folclóricos” — toda esta complexa dinâmica, ostensiva ou invisível, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro. (SANTOS, 1985, s/p.).

Essa segunda definição envolve vários segmentos sociais identificados com a luta dos negros por direitos civis e sociais. Todos esses grupos tinham uma luta em comum, pois seus integrantes sofriam discriminação racial e faziam parte da maioria excluída na sociedade brasileira. Regina Pinto (apud DOMINGUES, 2007, p. 101) define como movimento negro “a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural”. Para Amílcar Pereira (2010, p. 81), movimento negro é “o movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial”. Segundo este autor, esse movimento engloba, desde a sua formação, um conjunto de “entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, estratégias políticas, de iniciativas educacionais, etc.”

De acordo com Santos (1985), Gonçalves e Silva (2000), Domingues (2007), Silva (2010), Gomes (2011), a caminhada do movimento negro foi marcada por três momentos distintos de acordo com as estratégias e os objetivos priorizados nas lutas. Optamos aqui pela divisão temporal trabalhada por Petrônio Domingues (2007), tendo em vista se ajustar às demais. Para este autor, o primeiro momento inicia com a Proclamação da

República, em 1889, e termina com a implantação do Estado Novo, em 1937; o segundo momento começa em 1945 e termina com o golpe civil-militar em 1964; o terceiro momento teve início em 1978 e teve como marco significativo a promulgação da Lei 10.639, em janeiro de 2003.

O primeiro momento reflete muito como as autoridades republicanas olharam os negros livres e recém libertos. Nesse princípio de era republicana, sem um olhar atencioso das autoridades e diante de um cenário de discriminação e exclusão social, a população negra buscou alternativas para “reverter esse quadro de marginalização” e para isso “os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação”. Nesse contexto, surgiram vários jornais fundados por “pessoas de cor” que integraram a chamada Imprensa Negra, dentre os quais cabe destacar *O Combate*, em 1912; *O Menelick*, em 1915; *O Alfinete*, em 1918; *A Sentinela*, em 1920. Em 1924, foi fundado, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar, o *Clarim da Alvorada*, jornal considerado por muitos estudiosos, como de maior destaque da Imprensa Negra (DOMINGUES, 2007, p. 103).

Esses jornais tinham como objetivo denunciar as injustiças sociais “que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira” (DOMINGUES, 2007, p 105). Somando-se a esses jornais, foi fundada a Frente Negra Brasileira, em 1931, por Francisco Lucrécio, Raul Joviano e José Corrêa Leite. Nesse momento, ainda não havia uma unidade de luta entre as instituições criadas pela população negra, mas, no que se refere à educação, as instituições do movimento negro falavam a mesma língua, defendendo a inclusão dos negros nas instituições educacionais e apontando a educação como importante alternativa para que a população negra superasse a exclusão social e as atitudes racistas que enfrentava. Essa primeira fase do movimento negro teve seu final com a chegada do Estado Novo, regime autoritário pouco favorável a movimentos sociais reivindicatórios, o que culminou com a extinção da FNB e outras instituições do movimento negro (DOMINGUES, 2007).

Com o final do Estado Novo, em 1945, várias instituições de caráter democrático foram criadas, como órgãos da imprensa, partidos políticos e grupos de movimentos sociais. Com esse ambiente favorável para as reivindicações sociais surgiu “outra fase da luta pela educação no meio negro” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 146). As diferentes

forças sociais mobilizadas no interior da constituinte de 1946 evidenciavam a enorme mobilização social a favor da democratização do Brasil. Aproveitando esse cenário favorável às lutas reivindicatórias, o movimento negro, por meio da Associação dos Negros Brasileiros (ANB), lançou, em 1945, o Manifesto de Defesa à Democracia, criando em seguida, no Rio de Janeiro, o Comitê Democrático Afro-Brasileiro. Nesse cenário, o movimento negro ampliou seu raio de influência, fazendo alianças “com outros setores progressistas da sociedade”, com destaque para a União Nacional dos Estudantes (UNE), quando surgiu a União dos Homens de Cor (UHC), que teve ramificações por vários estados brasileiros e fortaleceu o movimento negro (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Outro grupo de destaque foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado, ainda no contexto do Estado Novo, por Abdias do Nascimento, Aguinaldo Camargo e Sebastião Rodrigues Alves. As medidas mais significativas do TEN ocorreram entre 1945 e 1964¹². Sabemos que “a proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo”. Posteriormente, o TEN “publicou o jornal *Quilombo*” [e] passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura” (DOMINGUES, 2007, p. 109). O curso de alfabetização foi criado porque a população negra continuava excluída da educação formal no Brasil, o que repercutia em índices de baixa escolarização desse grupo social. Devido a essa situação, Abdias do Nascimento e o TEN “fará da educação uma das maiores bandeiras de luta em prol da raça negra”, em que não se “reivindicava apenas acesso ao ensino fundamental, queria-se mais: ensino médio e universitário [...]. Foi, portanto, neste contexto que o movimento negro recolocou a questão da educação em sua agenda política” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 147).

Os grupos dos movimentos negros denunciavam a discriminação racial que as “pessoas de cor” vinham enfrentando, inclusive nas escolas. O agrupamento liderado por Abdias do Nascimento apresentou uma proposta para a criação de uma legislação antidiscriminatória. Essa proposta, formulada na Convenção Nacional do Negro, foi apresentada à Assembleia Nacional Constituinte, em 1946, pelo senador Hamilton Nogueira (UDN). Porém, quando colocada em votação, integrantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB) se opuseram à proposta sob a alegação de que ela iria “restringir o conceito amplo de democracia” (DOMINGUES, 2007, p. 111). E, ainda, os congressistas,

¹² O TEN teve seu fim em 1964, devido a implantação da Ditadura civil-militar, que passou a perseguir os movimentos sociais reivindicatórios, suas instituições e seus líderes.

alegavam que “faltavam, no texto, exemplos concretos de discriminação racial no Brasil” (NASCIMENTO apud GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 148). Essa rejeição, naquele momento, não fez desaparecer a luta dos movimentos negros contra a discriminação racial, ao contrário, eles “retomam suas atividades de combate ao racismo. São mais uma vez remetidos à situação de que deveriam assumir, por si sós e por iniciativa própria, a defesa da raça negra”, conforme ressaltam Gonçalves e Silva (2000, p. 148).

O TEN deu a tônica da luta vindoura para a visibilidade do negro e da sua cultura no Brasil, pois afirmou que essa luta se daria através de um processo educacional inovador capaz de desconstruir a cultura do racismo enraizada na sociedade brasileira como uma doença crônica. Desse modo,

a escolarização, pura e simples, não bastaria para criar aquilo que Guerreiro Ramos chamou de “estímulos mentais apropriados à vida civil”. Segundo ele, os negros desenvolveram um profundo sentimento de inferioridade cujas raízes estão na cultura brasileira. Para libertá-los desse sentimento não basta simplesmente escolarizá-los; *seria preciso produzir uma radical revisão dos mapas culturais, que as elites e, por consequência, os currículos escolares, elaboraram sobre o povo brasileiro.* (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 149. Grifo nosso)

Num segundo momento, o movimento negro articulou sua luta em torno de três estratégias fundamentais: a luta por um país democrático, visto que isso favorecia aos movimentos que reivindicavam direitos sociais e civis; a participação ativa na política e a busca de alianças com os setores progressistas, no sentido de receber apoio e aprovação de suas reivindicações; a luta no campo educacional, como estratégia para ampliar a escolarização dos negros e influenciar na revisão dos elementos pedagógicos voltados para o combate à discriminação racial e valorização da cultura de matriz africana. Desta terceira estratégia parece surgir o embrião do que hoje temos como educação para as relações étnico-raciais.

Segundo Domingues (2007, p. 111), com o golpe civil-militar de 1964, os grupos sociais do movimento negro passaram à clandestinidade e muitos desapareceram, pois os seus integrantes foram “estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil”. Convém ressaltar que na fase mais dura do regime militar, após o AI-5¹³, em 1968, vários integrantes do movimento negro

¹³ O Ato Institucional Número Cinco (AI-5) foi instituído em 13 de dezembro de 1968, pelo presidente Artur da Costa e Silva e teve seu fim, em 13 de outubro de 1978, no governo Ernesto Geisel, quando foi promulgada a emenda constitucional nº 11, cujo artigo 3º revogava todos os atos institucionais e complementares que fossem contrários à Constituição Federal. Diz a emenda: “ressalvados os efeitos dos atos praticados com bases neles, os quais estão excluídos de apreciação judicial”. (BRASIL, 1978)

conseguiram avançar em algumas frentes, criando grupos de resistência e luta, a exemplo do Grupo Palmares (1971) e do Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN, 1972), e mobilizações culturais, como o movimento Soul, posteriormente denominado de Black Rio.

Essas mobilizações alicerçaram as ações da terceira fase do movimento negro e seus líderes foram inspirados em alguns movimentos internacionais como na “luta a favor dos direitos civis dos negros estadunidenses, onde se projetaram lideranças como Martin Luther King¹⁴, Malcon X¹⁵ e organizações negras marxistas, e, [...], nos movimentos de libertação dos países africanos, [...], como Guiné Bissau, Moçambique e Angola” (DOMINGUES, 2007, p. 112). Do ponto de vista interno, algumas condições foram favoráveis para que os movimentos negros voltassem a se organizar, a exemplo do progressivo

colapso do mito da democracia racial que permitiu avançar o movimento negro, nos anos setenta. Ele não abriria caminho sozinho, pela exclusiva pertinácia das suas lideranças; mas pela conjugação destas a condições históricas favoráveis, que liquidaram em bloco o pacto ideológico que conformava a noção anterior de Brasil. Um bom número de negros urbanos, de baixa classe média, vivendo as tensões contraditórias da ascensão e da proletarianização, promoveram, então, a aceleração do movimento. (SANTOS, 1985, s/p)

Após a gradativa flexibilização do regime civil-militar, iniciada em 1974, algumas organizações do movimento negro foram sendo criadas em várias partes do Brasil. Os desdobramentos dessas organizações culminaram com a criação do MNU, por estudantes e intelectuais negros(as). A sua criação ocorreu em São Paulo, em 7 de julho de 1978, e depois “em outros estados, com a intenção de denunciar o racismo, o mito da democracia racial e exigir direitos humanos e de cidadania para os afro-brasileiros” (SILVA, 2011, p. 15-16).

Nesse contexto, Nilma Gomes (2011, p. 112) observa que muitos(as) integrantes do MNU ingressaram “nas universidades públicas, e esses passam a produzir conhecimento sobre as relações étnico-raciais”. Isso “possibilita a emersão de um novo perfil de intelectual que tematiza as relações raciais, sobretudo no campo educacional”.

¹⁴ Martin Luther King (1929-1968) foi um ativista norte-americano, lutou contra a discriminação racial e tornou-se um dos mais importantes líderes dos movimentos pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos. Recebeu o Prêmio Nobel da Paz em 1964 (FRAZÃO, 2021).

¹⁵ Al Hajj Malik Al-Shabazz, mais conhecido como Malcolm X (nome de nascimento: Malcolm Little; Omaha, 19 de maio de 1925-Nova Iorque, 21 de fevereiro de 1965), foi um dos defensores do Nacionalismo Negro nos Estados Unidos. Fundou a Organização para a Unidade Afro-Americana, de inspiração separatista.

Com a democratização do Brasil, em 1985, o MNU se fortaleceu e suas reivindicações estiveram presentes, tanto na Constituinte em 1988, quanto na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), pois, em ambos, “houve participação marcante da militância negra” (GOMES, 2011, p. 112-113). Ao traçar novas estratégias para combater o racismo que atingia os(as) negros(as), o MNU priorizou várias medidas que deveriam ser implementadas na educação. Através do seu Programa de Ações¹⁶, de 1982, trouxe a luta pela introdução, nos currículos escolares, da História da África e do Negro no Brasil.

Nesse sentido,

o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica. (DOMINGUES, 2007, p. 115-116)

É nesse contexto que vários aspectos relacionados aos(as) negros(as), como as formas de discriminação presentes nos livros didáticos, a inserção de temáticas raciais e da história da África e dos afro-brasileiros nos currículos, a quebra dos silêncios acerca da discriminação e a desconsideração sobre a luta e resistência do Movimento Negro em prol de direitos sociais, começaram a ganhar novos olhares e espaços na política educacional brasileira. Isso, conforme Gomes (2011, p. 113), desencadeia “um processo de pressão ao Ministério da Educação, aos gestores dos sistemas de ensino e às escolas públicas sobre o seu papel na superação do racismo na escola e na sociedade”.

Ressaltamos que as análises dos(as) autores(as) aqui citados convergem em afirmar que o MNU priorizou o campo educacional como estratégico para a inclusão social dos(as) negros(as) e como espaço de combate ao racismo. De forma concreta, várias medidas foram tomadas como “em 1987, entidades negras de Brasília pressionaram a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) para que fossem adotadas medidas eficazes de combate ao racismo no livro didático” (GOMES, 2000, p. 149-150).

¹⁶ Foi através desse documento que o MNU instituiu o dia 13 de maio, como Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. E “a data de celebração do MNU passou a ser o 20 de novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), a qual foi eleita como Dia Nacional de Consciência Negra” (DOMINGUES, 2007, p. 115).

Às vésperas da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei n. 9.394/96), o MNU organizou a Marcha Zumbi dos Palmares, na capital federal, em comemoração aos trezentos anos da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares. Como resposta às pressões advindas dessa marcha de 1995 e de outros eventos dessa natureza, o governo de Fernando Henrique Cardoso adotou medidas, como a criação dos PCNs, em 1995 e 1996, com a temática transversal Pluralidade Cultural, que já apontavam os aspectos relacionados à cultura afro-brasileira (GOMES, 2011, p. 113).

A pauta reivindicatória do MNU por uma educação que contemplasse no currículo conteúdos sobre a História da África e História e cultura dos(as) afro-brasileiros(as) não seria tarefa fácil. Em um país onde a escravidão perdurou por mais de trezentos anos, deixando um triste legado de muita discriminação e exclusão social para os(as) negros(as) e onde se alimentou a ideologia da inexistência do racismo, fazer uma revisão curricular voltada para a visibilidade positiva da história e cultura dos(as) negros(as) configurou-se como uma batalha complexa e árdua por parte dos(as) idealizadores(as). Mas, em prol disso, novas mobilizações internas aconteceram e um incentivo fundamental veio de fora, com a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esse evento internacional aconteceu em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Considerada como marco na luta contra a discriminação racial, o evento precedeu pré-conferências estaduais e a Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001, na UERJ. Esse debate estimulou um consenso entre as entidades do Movimento Negro acerca da necessidade de ações afirmativas no Brasil (GOMES, 2011, p. 114).

O terceiro milênio começou apontando para um novo cenário de política nacional e internacional contra as discriminações raciais e outras formas de intolerâncias. Esse aspecto reforçava muito a luta do MNU por um currículo escolar, onde a história e a cultura dos(as) negros(as) fosse central, constituindo estratégia para o combate ao preconceito e à discriminação racial. A mudança política no Brasil, no início de 2003, com a posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva, eleito por um partido de esquerda, favoreceu as reivindicações do MNU pela reformulação do currículo escolar e por outros direitos a favor da população negra.

Em janeiro de 2003, finalmente, foi sancionada a Lei n. 10.639 alterando a LDB, e estabelecendo em seu artigo 26-A:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

Com a promulgação dessa lei, parece ter sido concluído o terceiro momento da luta dos movimentos negros. Domingues (2007) considera que estamos em um quarto momento do MNU, no qual, entre outras demandas, tem-se continuado o trabalho de combate ao racismo e as desigualdades raciais e para que as escolas cumpram, de fato, as determinações da Lei 10.639/2003. Fazer esse histórico do movimento negro foi fundamental para evidenciar os caminhos percorridos por negros(as) na luta por sua inclusão social e pela busca de direitos relacionados à educação.

1.2 Educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história pós-Lei 10.639/2003

Para os movimentos negros, a discriminação racial contra a população negra brasileira sempre foi algo a ser combatido através de duas estratégias principais, por meio das legislações e por meio da educação. O racismo tem sido algo tão grave na sociedade brasileira que a primeira medida legal contra essa prática veio através da Lei Afonso Arinos, de 1951¹⁷, que criminalizava qualquer atitude racista contra negro(as). Reforçando essa determinação, a Constituição brasileira de 1988, em seu artigo 5º, inciso XLII, determina que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988).

Apesar do peso da Constituição, os movimentos negros logo perceberam a necessidade de tomarem o campo educacional como espaço estratégico para combater o racismo no país, e a Lei 10.639/2003 se tornou marco fundamental nesse sentido. A partir desta legislação, novas propostas surgiram para efetivar uma educação das relações étnico-raciais a partir da valorização da história e cultura afro-brasileira. Mas em que

¹⁷ Lei 1390/51, proposta por Afonso Arinos de Melo Franco (1905-1990) e promulgada por Getúlio Vargas, em 3 de julho de 1951. Essa Lei proíbe a discriminação racial no Brasil e é o primeiro código brasileiro a incluir entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça e cor da pele.

consiste uma educação para as relações étnico-raciais? Como os documentos oficiais do Estado brasileiro a definem? De que maneira os(as) estudiosos(as) pensam uma educação para as relações étnico-raciais e que estratégias apontam nesse sentido? São questões que pretendemos discutir em seguida.

1.2.1 A educação para as relações étnico-raciais nas legislações e nas diretrizes

A primeira legislação a trazer uma referência educacional que contempla a luta do MNU foi a Constituição de 1988, que no artigo 242, §1º menciona “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Posteriormente, a LDB (nº 9.394/1996), no Artigo 3º, inciso XII, veio a destacar como um dos princípios que norteiam a educação brasileira a “consideração com a diversidade étnico-racial” e no Artigo 26¹⁸, §4º cita que “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Essas medidas refletem os efeitos positivos das reivindicações que os movimentos negros vinham fazendo ao longo de décadas.

Na sua introdução, os PCNs especificam que um dos objetivos do Ensino Fundamental é o de formar estudantes capazes de “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, [...], posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (BRASIL, 1998, p. 4). O PCN de História orienta que os conteúdos ensinados devem ser articulados com os chamados temas transversais, dialogando com as diversidades culturais, étnicas, religiosas, de gênero e poder econômico, isso “na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as consequências históricas das atitudes de discriminação e segregação; as lutas e as conquistas políticas travadas por indivíduos, classes e movimentos sociais” (BRASIL, 1998, p. 48).

Os PCNs foram elaborados em dez volumes, mas não tinham um número específico para a história e cultura dos afro-brasileiros e nem para a educação das relações étnico-raciais, porém, de forma indireta e com limitações, essas temáticas deveriam ser contempladas no volume dos temas transversais sob a denominação Pluralidade Cultural.

¹⁸ Esse artigo foi alterado pela Lei 10.639/2003, conforme já citado anteriormente.

Esta temática viria a contemplar a diversidade étnica e cultural dos diferentes “grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira” (BRASIL, 1998, p. 121). O PCN Pluralidade Cultural criticava a ideia tradicional de um Brasil culturalmente homogêneo, etnicamente formado a partir da combinação de três raças, e, portanto, o mito da democracia racial.

A ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças — o índio, o branco e o negro — que se dissolveram, dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional. Por outro lado, a perspectiva de um Brasil “de braços abertos” compôs-se no “mito da democracia racial”. Assim, na sociedade em geral, discriminações praticadas com base em diferenças ficam ocultas sob o manto de uma igualdade que não se efetiva, empurrando para uma zona de sombra a vivência do sofrimento e da exclusão. (BRASIL, 1998, p. 126)

Para superar essa situação que homogeneizava as culturas e a sociedade brasileiras, esse PCN sugere que sejam desenvolvidas propostas educacionais que combatam preconceitos e discriminações raciais arraigadas na sociedade brasileira. Para ele, a escola deve encarar o desafio de criar “outras formas de relação social e interpessoal” e trabalhar com a prática do desvelamento como uma estratégia “decisiva na superação da discriminação”. Essa prática exige do(a) professor(a) quatro elementos fundamentais: o discernimento, a sensibilidade, a intencionalidade e a informação (BRASIL, 1998). O discernimento

é indispensável, de maneira particular, quando ocorrem situações de discriminação no cotidiano da escola. Enfrentar adequadamente o ocorrido significa tanto não escapar para evasivas quanto não resvalar para o tom de acusação. Se o professor se cala, ou trata do ocorrido de maneira ambígua, estará reforçando o problema social; se acusa, pode criar sofrimento, rancor e ressentimento. Assim, discernir o ocorrido, no convívio, é tratar com firmeza a ação discriminatória, esclarecendo o que é o respeito mútuo, como se pratica a solidariedade, buscando alguma atividade que possa exemplificar o que diz, com algo que faça, junto com seus alunos. Um bom exemplo é *a análise dos livros didáticos e outros materiais usados no ambiente escolar*. (BRASIL, 1998, p. 139. Grifo nosso).

A sensibilidade refere-se à relação com o outro, no sentido de compreendê-lo como alvo de discriminação e o sofrimento que isso lhe causa. Através da sensibilidade, o(a) professor(a) percebe a sutileza de uma atitude discriminatória em sala de aula, muitas vezes silenciada pela vítima, e o(a) próprio(a) professor(a) deve “saber que a dor do grito

silenciado é mais forte do que a dor pronunciada”. A partir desse entendimento, o(a) docente deve agir com intencionalidade, refletindo sobre o papel que precisa desempenhar diante de uma atitude preconceituosa e de discriminação presenciada no ambiente escolar e que caminho deve trilhar para, junto a seus(suas) alunos(as), superá-la. O caminho a ser trilhado deve ser a busca por informações em diferentes fontes e linguagens que possibilite ao(à) professor(a) desenvolver projetos escolares juntamente com seus/suas alunos(as) em que possam discutir as atitudes discriminatórias, os preconceitos e estereótipos presentes na sociedade no sentido de superá-los (BRASIL, 1998, p. 140).

Entendemos que essa concepção de educação presente no PCN Pluralidade Cultural criou as bases para uma educação das relações étnico-raciais disseminada pelo governo brasileiro. Marta Abreu e Hebe Mattos (2008, p. 8) destacam que, embora os PCNs não tragam um número específico com relação a isso, “a questão da educação das relações étnico-raciais formava um importante pano de fundo para o eixo transversal da pluralidade cultural. Ela se tornará o foco central da Lei nº 10.639/2003 e do parecer aprovado pelas ‘Diretrizes’”. Era o princípio de um caminhar na direção de propostas mais consistentes voltadas a essas questões.

Para atender aos dispositivos da Lei 10.639/2003, foram publicados o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 03/2004 e a Resolução 001/2004. O Parecer inclui diretrizes que orientam “a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir” (BRASIL, 2004a, p. 2). Já a Resolução nº 001/2004 diz:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2004b, s/p).

E no artigo 2º aponta um direcionamento para a educação para das relações étnico-raciais:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004b, s/p).

Esses dois documentos atendem aos dispositivos legais da Lei 10.639/2003. Conforme Gomes (2012, p. 105), a proposta dessa legislação “[...] abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o ‘falar’ sobre a questão afro-brasileira e africana”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004c) contemplam a lógica do referido parecer e da resolução, ambos de 2004.

Se a Lei 10.639/2003 criou o marco legal para “falar” sobre temas afro-brasileiros e africanos, as Diretrizes trouxeram as dimensões normativas para a escola incluir no seu currículo temas e procedimentos didáticos que valorizem a história e cultura dos afro-brasileiros. Para Abreu e Mattos (2010, p. 9) essas Diretrizes “trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial”. As Diretrizes (BRASIL, 2004c, p. 13) trazem como preocupação uma “reeducação das relações entre negros e brancos” e é isso que ela designa como uma educação para as relações étnico-raciais. Essa reeducação é necessária porque “convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu”, pois ainda persiste um “imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza as raízes europeias da sua cultura”, em detrimento das matrizes culturais indígenas e africanas. Isso gera tensões nas relações entre negros e brancos e são essas tensões que uma educação para as relações étnico-raciais deve se propor a amenizar (BRASIL, 2004c).

Uma política pedagógica que reconheça e valorize os(as) negros(as), a sua história e sua cultura dever ser pautada na divulgação e no respeito aos

processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. [...] exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: [...] exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes

no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004c, p. 12).

Uma educação para as relações étnico-raciais parte primeiro de ações que questionem e combatam as construções negativas que historicamente têm colocado os(as) negros(as) em condições de inferioridade. Nesse sentido, é significativa a elaboração de propostas pedagógicas que possam valorizar e reconhecer de forma positiva as lutas, a identidade, a história e a cultura dos(as) negros(as) como algo digno de valor, tanto quanto as de outros grupos sociais. Ou seja, uma proposta de ensino inovadora, baseada em diferentes linguagens e saberes, que traga para sala de aula diferentes registros culturais, principalmente aqueles relacionados à história e cultura dos afro-brasileiros é fundamental nesse processo.

Para as Diretrizes, não se trata de criar uma dicotomia entre negros(as) e brancos(as), como se entre eles existisse separações imutáveis quanto aos seus referências identitárias. Nessa perspectiva,

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004c, p. 16)

Conforme observam Marta Abreu e Hebe Mattos, (2010, p. 8, 11), houve muitas críticas em relação aos PCNs (com destaque para o de Pluralidade Cultural) e às citadas Diretrizes, acusando-os de se basearem em uma “perspectiva que transforma as subculturas étnicas e raciais em conjuntos fechados, homogêneos e sem conflitos, a exemplo do que antes se fazia com a noção de cultura e identidade nacional mestiça”. Devemos considerar, como argumentam as autoras, que a ideia de negros(as) e brancos(as) “são construções históricas bastante problemáticas” na sociedade brasileira e a fronteira entre ambos é algo muito difuso.

Para efetivamente implementar a lei 10.639/2003 nas escolas, o MEC convocou autores(as) especialistas no tema para a produção de materiais, chegando a publicar alguns títulos importantes¹⁹. Uma dessas propostas, intitulada *Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003*, apontou objetivos nessa direção:

¹⁹ Dentre essas publicações, podemos citar aqui os seguintes títulos: *Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela lei federal 10.639/03* organizado por Ana Flávia Magalhães Pinto et al, em 2005; *Orientações*

Promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira a partir do enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas presentes no cotidiano das escolas e nos sistemas de ensino que excluem e penalizam crianças, jovens e adultos negros e comprometem a garantia do direito à educação de qualidade de todos e todas.

Fortalecer o papel promotor e indutor do MEC, no marco do PDE, com relação à efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todo o país. (BRASIL, 2008, p. 11).

Todo esse esforço demonstra o quanto as medidas estabelecidas pela Lei 10.639/2003 e pelas Diretrizes são difíceis de serem aplicadas nas escolas brasileiras. Muitos tem sido os(as) autores(as) que buscam promover reflexões na área, apontado caminhos possíveis, metodologias e propostas educacionais para que docentes e demais profissionais da educação venham a cumprir as recomendações legais. Convém analisar alguns desses estudos.

1.2.2 A educação das relações étnico-raciais na perspectiva de pesquisadores(as) e professores(as)

Desenvolver uma educação das relações étnico-raciais, no Brasil, exige uma retrospectiva sobre como alguns estudiosos(as) têm pensado essa proposta e que metodologias têm apontado nessa direção. Nesse retrospecto, vamos começar pelos estudos de Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (1985), que em dissertação intitulada *O SILÊNCIO: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4ª série)*, aborda o silêncio do fazer pedagógico em relação à discriminação racial na escola, buscando identificar “a) como a discriminação racial se manifesta na escola pública de primeiro grau; b) como o Movimento Negro Unificado (M.N.U.) se propõe a interferir no aparelho escolar, de maneira a eliminar a discriminação racial”.

A partir do primeiro objetivo, Gonçalves (1985, p. 65) buscou analisar “como o fenômeno da discriminação racial se processa no interior da unidade escolar, e, em seguida, verificar o impacto da violência racial sobre as crianças não-brancas”. Para ele, as atitudes discriminatórias se sobressaem em função dos silêncios presentes nos rituais

e ações para a educação das relações étnico-raciais, cuja organização ficou sob responsabilidade também de Ana Flávia Magalhães Pinto et al, em 2006; e *Superando o racismo na escola*, organizado em 2008 por Kabengele Munanga.

pedagógicos executados pelos(as) professores(as) e nas informações que os materiais didáticos trazem com relação aos(as) negros(as). Diante dessa situação, defende que a qualidade da educação deveria ser boa para todos, indiscriminadamente, e que o primeiro requisito para essa qualidade é o de considerar as condições socioeconômicas da população negra e valorizar a sua cultura material e imaterial. Reafirma uma educação de qualidade e reforça que

em se tratando de uma sociedade onde a discriminação racial contra os grupos étnico-raciais não-brancos determina as relações sociais entre os diversos segmentos e entre as classes sociais, não garantir a presença e a transmissão do patrimônio (histórico-cultural desses grupos no “fazer pedagógico” da escola, significa manter o “status quo” da ordem sociais racista, conspirando contra uma ordem social democrática. Da mesma forma que assegurar uma educação de boa qualidade a todos é função política da escola, *na perspectiva racial das relações sociais no Brasil*, garantir a organização e a transmissão do patrimônio cultural dos grupos étnico-raciais não-brancos também o é. (GONÇALVES, 1985, p. 186. Grifos nossos).

Gonçalves (1985, p. 200) defende também uma educação voltada para a formação da cidadania como estratégia para combater a discriminação racial, desenvolvendo essa concepção de educação a partir do Programa de Ação lançado pelo MNU, em 1978. Nesse Programa, o MNU vê a escola de forma paradoxal, pois “percebe que esta transmite conteúdos racistas, discriminando as crianças negras, mas, mesmo assim, vê a possibilidade de nela interferir por considerá-la importante na formação da cidadania”. Assim o MNU se posicionava:

Contra a discriminação racial nas escolas,
Por melhores condições de ensino aos negros,
Pela reavaliação do papel do negro na História do Brasil,
Pela participação dos negros na elaboração dos currículos escolares em todos os níveis e órgãos culturais,
Pela inclusão da disciplina História da África nos currículos escolares,
Por um ensino voltado para os valores e interesses do povo negro e de todos os oprimidos (MNU *apud* GONÇALVES, 1985, p. 205).

Muitas reivindicações do MNU foram, posteriormente, incorporadas nos documentos oficiais do Estado brasileiro. Lá na década de 1980, Gonçalves (1985) tinha algumas dúvidas que ainda hoje se apresentam: caso as reivindicações do MNU fossem contempladas como seriam organizados os conteúdos? Como estes seriam escolarizados? Como seriam ensinadas a História da África e a cultura negra? Como seriam a formação dos especialistas que ensinariam esses temas?

Gonçalves (1985) considera como fundamental a formação do(a) professor(a) para trabalhar com a história e a cultura afro-brasileira, no intento de desenvolver uma

educação de combate à discriminação racial e ao mesmo tempo construir uma relação harmoniosa entre os(as) alunos(as) no ambiente escolar. Entendemos o trabalho do autor como um estudo pioneiro e de grande relevância para o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil.

Uma estudiosa que tem dado muitas contribuições nessa temática é Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Dado seu notório saber na área, ela foi escolhida como relatora do Parecer 003/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como tem se dedicado a refletir sobre estratégias para a implementação dessas Diretrizes nas escolas. No artigo *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil*, explica que o Conselho Nacional de Educação (CNE) “ciente das desigualdades e discriminações que atingem a população negra” e tocando no âmago das relações conflituosas e tensas que acontecem na sala de aula, “colocou, no cerne dos posicionamentos, recomendações, ordenamentos, a educação das relações étnico-raciais” (SILVA, 2007, p. 489-490).

Nesse trabalho, Silva (2007, p. 490) se preocupa em discutir como os(as) docentes deveriam pautar a sua prática pedagógica para ensinar aos(as) alunos(as) uma educação para as relações étnico-raciais, a qual visa “à formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício dos direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais”. E devia ser orientada pelo seguinte princípio: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL *apud* SILVA, 2007, p. 491).

Silva (2007) observa que a lógica de ensinar e aprender nas escolas brasileiras foi configurada há mais de cinco séculos numa sociedade onde a branquitude é norma instituída, algo aceitável e sem nenhum questionamento. Nessa perspectiva, alerta que

é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter

presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar. (SILVA, 2007, p. 492-493).

Silva (2007) se contrapõe ao modelo de escola que os portugueses deixaram como legado no Brasil, em que os saberes escolares enaltecem a cultura europeia, e, por outro lado, silenciam e desconsideram o modelo cultural de matriz africana. A estudiosa assevera que esse modelo de educação deve ser desconstruído a partir de questionamentos e reflexões críticas sobre os materiais didáticos, sobre o currículo e sobre as metodologias que reafirmam negativismos contra negros(as) e indígenas. Considera que, embora tenha acontecido avanços no campo da educação para as relações étnico-raciais, ainda há dificuldades para se validar a Lei 10.639/2003. Entende que esses entraves “se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos” e porque os trabalhos sobre metodologias de ensino para a educação das relações étnico-raciais ainda são pouco acessíveis aos professores da educação básica (SILVA, 2007, p. 500).

Em outro artigo publicado, em 2018, com o título, *Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares*, Petronilha Silva (2018, p. 139) faz um apanhado sobre os estudos que tiveram como tema a educação para as relações étnico-raciais nas escolas entre 2003 e 2014. Ela analisou 38 artigos, 7 teses e 51 dissertações e priorizou a “busca de respostas, encaminhamentos no que diz respeito [...] a desafios, meios, esforços, para proceder educação das relações étnico-raciais” e buscou “identificar resultados desses esforços e [...] conhecer a implantação das determinações da Resolução CNE/CP 1/2004 e do respectivo Parecer CNE/CP 3/2004”

Em excelente radiografia sobre o tema, a autora buscou identificar as temáticas que mais motivaram pesquisas por parte dos(as) autores(as). Nas dissertações e teses prevaleceram temas como a perpetuação do racismo em ambientes escolares; preconceito racial; relações étnico-raciais entre alunos(as) e professores(as), alunos(as)-alunos(as); desempenho escolar e trajetórias escolares; preconceito racial e identidade. No tocante aos artigos, percebeu que alguns versam sobre racismo nas instituições escolares, observando que os(as) autores(as) dessas pesquisas identificaram que a “ação mais comumente utilizada para combater o racismo nas escolas é o ‘silenciamento’, por parte dos professores, equipe pedagógica e direção das escolas”. Segundo Silva (2018, p. 131-132), vários artigos apontam possibilidades para uma educação crítica e antirracista que leve “à construção de uma sociedade mais humanitária e justa”. Porém, destaca que a

grande dificuldade que alguns(mas) autores(as) apontam é que “o material didático está repleto de conteúdos depreciativos e preconceituosos em relação aos negros e povos indígenas, o que pode contribuir para o fracasso escolar dos alunos pertencentes a esses grupos”.

Sintetizando as análises feitas pelos trabalhos mapeados, Silva (2018, p. 134-135) destaca que a

produção acadêmico-científica sobre educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais, centrada em questões relativas a manifestações de racismo, etnocentrismo e outras discriminações, mostrou que o maior avanço nesse processo foi o de reconhecimento de manifestações e consequências do racismo, do etnocentrismo e de outras discriminações na vida de aluno/as, e de seus professores, não só dos negros, mas também dos não negros, bem como na organização e funcionamento de instituições educacionais. Os artigos analisados mostram que situações criadas por atitudes, expressões de racismo, etnocentrismo, bem como de outras discriminações são recorrentes em escolas e universidades, [...]. Destacam, não poucos estudos, que, com frequência, a única medida tomada, pela escola, para auxiliar os alunos que sofrem racismo é a de incentivá-los a fingir que não perceberam a agressão. Cultiva-se, assim, uma cultura de silenciamento, que incentiva a continuidade de discriminações e naturaliza o racismo. [...] indicam, eles, também preocupação com o preparo dos professores, direção, equipe pedagógica e funcionários das instituições que deve ser permanente, no sentido de garantir que as situações de conflito entre alunos e/ou alunos e professores sejam adequadamente abordadas, por profissionais qualificados, bem como em permanente processo de qualificação e aprimoramento para combater racismos e discriminações.

Três aspectos chamam atenção nas observações de Silva (2018). O primeiro deles é que há um avanço no combate à discriminação, pois muitas escolas já reconhecem a existência de atitudes racistas em seu ambiente. Lendo o trabalho de Gonçalves (1985) e de outros autores, como Pereira (2010) e Gomes (2008), percebemos que esse reconhecimento era muito difícil antes da Lei 10.639/2003. Outro aspecto importante é a continuidade de uma prática perversa de encobrimentos de atitudes racistas na escola por parte de diretores(as), coordenadores(as) e professores(as). O terceiro aspecto tem relação com o segundo e versa sobre o despreparo desses(as) profissionais em agir diante de uma atitude de discriminação racial, o que pode estar relacionado com a má formação deles(as) e a consequente dificuldade em lidar de forma coerente e decisiva mediante atitudes racistas que acontecem na escola.

Diante do citado despreparo dos(as) profissionais, Silva (2018, p. 135, 136) sugere que os cursos de licenciatura devem primar pela formação de futuros(as) professores(as) que “aprendam a assumir postura de combate ao racismo, a etnocentrismos e outras discriminações, de maneira efetiva, por meio de instrumentos pedagógicos”. Afirma também que “educar, reeducar relações étnico-raciais implica aprender a negociar

mudanças, nas relações entre pessoas, na organização da sociedade”. Ela ainda evidencia que, apesar de todos os trabalhos produzidos sobre a temática, essas produções não são compartilhadas como deveriam com os(as) professores(as) da educação básica.

Outra autora com reflexões sobre a educação para as relações étnico-raciais é Nilma Lino Gomes, da qual destacamos o artigo *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*, publicado em 2005. Para esta autora, “a discussão sobre relações raciais no Brasil é permeada por uma diversidade de termos e conceitos” (GOMES, 2005, p. 39) e, para que os(as) docentes desenvolvam uma proposta de ensino que contemple a educação para as relações étnico-raciais, devem primeiro compreender bem esses conceitos, a fim de entenderem as ideias equivocadas que foram construídas em torno deles e que alimentam o racismo contra a população negra.

O primeiro termo que Gomes (2005) esclarece é a palavra negro. O entendimento que ela dá para essa palavra segue a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), que considera pretos(as) e pardos(as) como integrantes da população negra. Conforme Sales Augusto dos Santos (*apud* Gomes, 2002, p. 40), os dados fornecidos pelo IBGE e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) justificam a conjunção de “pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco”. Nesse caso, a classificação de pretos e pardos na categoria negro está relacionada com as desigualdades raciais semelhantes em que vivem ambos. Por outro lado, essa classificação também está relacionada com as dificuldades de obtenção de direitos e com a discriminação racial que esses dois grupos enfrentam de maneira comum, “pois o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum” (SANTOS *apud* GOMES, 2005, p. 40).

Com relação ao termo raça, Gomes (2005) afirma que ele já foi usado com diferentes significados e objetivos para classificar grupos sociais. Os defensores das teorias raciais, no final do século XIX, utilizaram esse termo para classificar grupos sociais como civilizados e incivilizados, desenvolvidos ou não, puros ou impuros, e naquele contexto, a “raça negra” e suas referências culturais foram consideradas como inferior em comparação à “raça branca” e sua cultura.

O termo *raça* foi ressignificado pelos panafricanistas desde o século XIX e, ao longo do século XX, por alguns sociólogos e pela antropologia, bem como pelos militantes do MNU. Estes últimos

quando usam o termo *raça*, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (GOMES, 2005, p. 45)

Assim, a palavra *raça* não significa uma condição natural e biológica, como os racialistas afirmaram, mas apenas uma classificação social com significado político. Essas considerações levaram os(as) militantes do MNU e outros(as) intelectuais a considerarem o termo étnico-racial como sendo uma “multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil”. Porém, alguns estudiosos preferem utilizar o termo *etnia* para se referir aos(as) negros(as), por entenderem que o termo *raça* ainda fica “preso ao determinismo biológico que classifica as raças em superiores e inferiores”, ainda que já tenha sido “abolida pela biologia e pela genética” e predomine entre os intelectuais o entendimento de que “raças” são classificações sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do tempo (GOMES, 2005, p. 48-49).

Muitas vezes a palavra *raça* remete ao racismo, que tem se tornado uma questão complexa em função das tensões que ele tem gerado entre grupos sociais. Assim o racismo também resulta da imposição de padrões de comportamentos culturais daqueles que se consideram superiores. O comportamento racista tem se expressado no Brasil a partir de duas formas interligadas, uma é o racismo individual e a outra é o racismo estrutural. Na primeira forma, o racismo se manifesta por meio de atos discriminatórios de um indivíduo contra outro que ele considera inferior e isso resulta em diferentes formas de violência física e psicológica (GOMES, 2005, p. 52).

Já o racismo estrutural se caracteriza por

práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do

povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada. (GOMES, 2005, p. 53)

As atitudes racistas desdobram-se em outras duas atitudes negativas com relação a grupos sociais minoritários, o preconceito racial e a discriminação racial. O preconceito racial pode ser definido como “um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo”. É um julgamento preliminar, pois “trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos”. Todo preconceito “como uma atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente” (GOMES, 2005, p. 54).

Como desdobramento do racismo e do preconceito racial, temos a discriminação racial, e a palavra discriminar significa distinguir, diferenciar. A efetivação do preconceito e do racismo ocorre em função da discriminação racial. Esta origina-se de vários processos sociais, políticos e psicológicos, que estão além das práticas preconceituosas desenvolvidas pelos sujeitos. A discriminação racial, como forma de distinção social se manifesta de duas formas: direta e indireta. A forma direta da discriminação racial se expressa quando uma pessoa discriminada sofre exclusão e é isolada em função da sua cor, enquanto a discriminação indireta se manifesta através das desigualdades proporcionadas por políticas públicas, administrativas, empresariais que, embora pareçam neutras, carregam consigo mecanismos discriminatórios contra os grupos sociais minoritários (GOMES, 2005, p. 55).

Em outro artigo, sob o título *Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação*, Gomes (2008) questiona “Como será que nós professores e professoras temos trabalhado com a questão racial na escola?” Considera impossível pensar a educação escolar no Brasil, desconectada “das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social deste país” (GOMES, 2008, p. 146-147). Destaca que, na perspectiva de superar o racismo na escola, o passo inicial para qualquer proposta educativa deve começar com diretores(as), coordenadores(as) e professores(as) reconhecendo que o racismo é uma prática comum nas escolas e é dever deles(as) combatê-lo. Contudo, antes, esses profissionais devem ter um entendimento conceitual sobre racismo, discriminação racial e preconceito racial, pois assim estarão preparados(as) para identificar essas atitudes no ambiente escolar e erradicá-las.

Transformar valores arraigados na cultura brasileira que negativam os negros e sua cultura é um ponto estratégico por onde as propostas de educação para as relações étnico-raciais devem caminhar. Além disso, para desenvolver a educação nessa área, a escola precisa fazer parcerias com as instituições do movimento negro, com ONGs, envolver a comunidade em seu entorno e compartilhar o trabalho desenvolvido com outras instituições escolares (GOMES, 2008).

Para que se tenha uma política pedagógica consistente, devemos ir além de meras questões teóricas que já se cristalizaram na prática de muitos(as) docentes, como a reprodução descontextualizada de informações presentes em materiais didáticos que, recorrentemente, reafirmam valores negativos sobre os(as) afro-brasileiros(as). Nesse caso a formação continuada é fundamental, pois os(as) professores(as) devem ter contato com materiais produzidos a partir de novas pesquisas que lhes possibilitem valorizar e trabalhar com a história e a cultura que representa a diversidade étnica-cultural brasileira. (GOMES, 2008)

Outro passo nessa direção seria a descolonização dos currículos escolares no sentido de favorecer uma educação para as relações étnico-raciais. Esse foi o tema do artigo *Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos currículos*, também produzido por Nilma Gomes, em 2012. Nele, a autora observa que houve uma ampliação no ingresso dos grupos sociais antes excluídos dos espaços escolares, grupos os quais chegam com os “seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidades, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias” (GOMES, 2012, p. 99).

Nesse novo cenário, maximizaram-se os debates sobre a reorganização do currículo escolar tendo como ênfase os conteúdos a serem ensinados e como devem ser ensinados. Nesses debates a participação de representantes da população negra tem sido fundamental para as inovações das propostas curriculares da escola brasileira.

Para Gomes (2012), descolonizar os currículos é questionar o currículo tradicional de matriz eurocêntrica, que privilegia conteúdo das pessoas brancas e silencia a história e cultura dos povos indígenas e da população negra. A descolonização do currículo deve vir com a formação de professores(as) de modo que, por um lado, questionem os silêncios do currículo, e por outro, sejam capazes de trabalhar de forma positiva com temas necessários na escola. Isto exige “[...] Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios

arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (GOMES, 2012, p. 100).

Falar sobre a África e sobre a história dos afro-brasileiros numa perspectiva decolonial, levando para os currículos, para os materiais didáticos e para espaço escolar o ensino dessas temáticas, a ponto de questionar modelos que há muito foram construídos como verdadeiros e naturalizaram hierarquias sociais, é entrar em um campo de debate permeado por tensões, pois mexe com crenças e sensibilidades e desafia ideologias de grupos dominantes. Como destaca Gomes (2012, p. 107) “trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante”.

Obviamente que “a discussão sobre a África e a cultura africana e afro-brasileira encontra-se em um campo mais amplo: a educação para as relações étnico-raciais”. Essa novidade, introduzida pelas diretrizes curriculares de 2004, traz a relevo que “a questão africana e afro-brasileira só terá sentido e eficácia pedagógica, social e política se for realizada num contexto de educação para as relações étnico-raciais” (GOMES, 2013, p. 81). E a educação para as relações étnico-raciais que tem relevância social

é aquela em que crianças, os adolescentes, os jovens e adultos negros e brancos, ao passar pela escola básica questionam a si mesmos, nos seus próprios preconceitos, tornando-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconhecem a beleza e a riqueza das diferenças e compreendem como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder de dominação. Em suma, os sujeitos de uma educação das relações étnico-raciais que se pauta na ética aprenderão a desnaturalizar as desigualdades e ao fazê-lo tornar-se-ão sujeitos de sua própria vida e de suas histórias e aprenderão a se posicionar politicamente (e não somente no discurso) contra toda a sorte de discriminação”. (GOMES, 2013, p. 83)

Por sua relevância social, a educação para as relações étnico-raciais deve ser uma educação para a vida prática, influenciando no cotidiano dos(as) alunos(as) e nas suas relações sociais. Deve estimulá-los(as) a mudar posturas e desconstruir valores equivocados que por eles(as) foram incorporados, de modo a fomentarem o desenvolvimento de sua consciência histórica, que, nas palavras de Jörn Rüsen (2016, p. 47), significa “compreender uma história a qual não apresenta só a experiência passada, mas uma prospecção de futuro”. Um futuro em que as relações sociais entre os sujeitos sejam pautadas no respeito e na valorização da diversidade sociocultural presente no Brasil.

Além dos(as) autores(as) já citados(as), destacamos uma produção de 2018, organizada por Paulo Vinícius da Silva, Kátia Régis e Shirley Aparecida de Miranda. Trata-se do livro eletrônico *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte*, constituído de capítulos assinados por estudiosos(as) sobre os percursos da educação para as relações étnico-raciais no Brasil entre 2003 e 2014. O texto de apresentação do e-book foi feito por Nilma Gomes, que sintetiza o pensamento dos autores dos capítulos sobre a educação para as relações étnico-raciais. Ela considera que a educação para as relações étnico-raciais deve considerar uma perspectiva que seja pública, laica e que seja voltada para o reconhecimento, respeito e diálogo com a diversidade sociocultural presente no Brasil. Também deve ser considerada como uma educação que se posicione publicamente contra todas as formas de racismo presentes em nossa sociedade, ou seja, deve ser uma educação antirracista (GOMES, 2018, p. 14).

Os textos publicados nessa coletânea versam sobre vários temas, como currículo, livro didático, identidade negra e multiculturalismo, formação de professores(as), relações raciais na escola, juventude negra, educação quilombola, políticas afirmativas, dentre outros. Essas temáticas podem ser incorporadas nas formações continuadas aos(as) docentes, nos debates entre educadores(as) e na sala de aula com os(as) alunos(as). Cada uma dessas pesquisas teve uma contribuição importante para o desenvolvimento das estratégias pedagógicas desenvolvidas na UEB Saraiva Filho.

Por fim, para concluir o balanço sobre a produção no campo da educação para as relações étnico-raciais, citamos as contribuições do PROFHISTÓRIA por meio de dissertações que mestrando(as) do programa têm produzido. Sem dúvida,

[...] Educar para as relações étnicorraciais vai além de corrigir os livros didáticos para incluir história e cultura africana e afro-brasileira, de discussão de mudanças no currículo, de processos ideológicos de politização do professor. É muito mais do que isso, são as dimensões da ética, das identidades, das diversidades, das sexualidades e das relações raciais devem [...] ser dimensões presentes no trato com a educação para as relações étnicorraciais (SOUZA, 2018, p. 57).

Corroboramos, ainda, o alerta de que

a escola que pretende desenvolver a Educação para as Relações Étnico-raciais, precisa estar ciente dos desafios, e necessita contar com um corpo de docentes e equipe gestora dispostos a assumir tais compromissos, e, ainda, contar com suporte necessário para desenvolver a temática de forma eficiente, para melhores resultados possíveis. E, somando a este fato, tem-se as atuais mudanças estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, onde os professores estamos em processos de readequação curricular, e os esforços para garantir o ensino voltado para as relações étnico-raciais são constantes. (MOREIRA, 2020, p. 102)

Catarina Moreira (2020, p. 102) aponta que as propostas de educação para as relações étnico-raciais devem ser elaboradas levando em consideração a realidade sociocultural em que os(as) estudantes estão inseridos, considerando-os(as) protagonistas na construção do saber e valorizando as suas experiências. Outros dois aspectos importantes dizem respeito à produção de material didático sobre a história e a cultura afro-brasileira e à formação de professores(as), pois, sem uma formação adequada, os(as) docentes acabam reproduzindo preconceitos presentes nesses materiais.

Após essas análises, a situação é clara quanto às dificuldades que as escolas têm enfrentando para conseguirem implementar as determinações sobre a educação das relações étnico-raciais. O primeiro aspecto está relacionado com um modelo de currículo eurocêntrico, que deve ser superado; o segundo se relaciona com a defasagem na formação de professores(as) tanto na graduação quanto na formação continuada, o que faz com que os profissionais tenham dificuldades em trabalhar com as temáticas determinadas nos marcos legais e com as discriminações raciais presentes na escola. O terceiro aspecto diz respeito ao fato de que muitos(as) profissionais da educação continuam desconsiderando ou encobrindo práticas racistas que acontecem no ambiente escolar.

Um quarto aspecto destacável é que as produções acadêmicas sobre esses temas “nem sempre, [...] foram convenientemente apresentadas e divulgadas”, conforme observa Petronilha Silva (2018, p. 138). Essa é outra situação a que os(as) pesquisadores(as) e elaboradores(as) de propostas voltadas para a educação das relações étnico-raciais precisam estar atentos(as), fazer com que os seus trabalhos tenham aplicabilidade prática nas escolas, por meio de uma ampla divulgação e apropriação por outros(as) profissionais.

Para que a educação das relações étnico-raciais continue avançando, como uma estratégia de combate ao racismo, ao preconceito e às discriminações raciais, devemos superar as dificuldades que foram evidenciadas pelos(as) autores(as) analisados(as) e seguir as suas orientações. É fundamental analisar as possibilidades dos manuais didáticos usados e evidenciar os silêncios que os livros didáticos apresentam sobre a população negra. Também é importante questionar as representações negativas que os materiais que usamos trazem sobre a história e cultura afro-brasileira, no sentido de desconstruir versões históricas que naturalizam os(as) negros(as) e sua cultura como inferiores ou insignificantes. Por fim, desenvolver metodologias educativas que ensinem de maneira

crítica e aguçada a história e a cultura dos(as) afro-brasileiros(as), a fim de combater as discriminações raciais na escola e, ao mesmo tempo, construir relações sociais mais justas e igualitárias.

2 LIMITES E POSSIBILIDADES DE UM LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Decorridos quase vinte anos da aprovação da Lei 10.639/2003, ainda são tímidas as propostas educacionais que buscam cumprir as suas determinações no sentido de visibilizar a história e a cultura da população afro-brasileira. Muitas metodologias e recursos que usamos no processo de ensino e aprendizagem, como o livro didático, por exemplo, tem se constituído como ferramentas que consolidam silêncios, quando se trata da história e da cultura dos(as) afro-brasileiros(as). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas há mais de quinze anos, estimularam muito pouco um olhar diferenciado sobre o livro didático de história com relação à história e à cultura afro-brasileira. Outros documentos oficiais do Estado brasileiro têm demonstrado uma certa preocupação com as atitudes racistas e preconceituosas visíveis na sociedade brasileira.

Em 2017, foi implementada a BNCC, elaborada em torno de dez competências a ser desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem na educação básica. A competência número nove desse documento ressalta que o aprendiz deve “Exercitar a empatia, o diálogo, [...], promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017, p. 10). Uma proposta de ensino que considere o desenvolvimento dessa competência é fundamental para a superação de atitudes racistas e preconceitos relacionadas aos(às) afro-brasileiros(às) e, por outro lado, para visibilizar positivamente a trajetória desse grupo social no Brasil.

Uma medida salutar, nesse sentido, seria uma educação para as relações étnico-raciais a partir dos objetos de conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira presentes em livros didáticos de História, que possam, de maneira crítica e adequada, ser trabalhados junto aos(às) estudantes. Contudo, quais estratégias de ensino devem ser adotadas nesse sentido considerando que os livros didáticos muitas vezes legitimam preconceitos, atitudes racistas e invisibilidades com relação a história e a cultura dos afro-brasileiros? O livro didático de História, a partir das orientações da BNCC (2017) e do PNLD (2020) tem sido organizado de forma que a história e a cultura afro-brasileira tenham visibilidade e favoreça a desconstrução de antigos paradigmas que colocaram a população negra em condição inferior? Geralmente os manuais didáticos de história se

limitam a apontar a história dos(as) negros(as) apenas no contexto da escravidão. Como sujeitos livres, no pós-Abolição, suas histórias foram praticamente apagadas desses livros. É necessário entendermos até que ponto os objetos de conhecimentos presentes nesses materiais podem nos ajudar em sala de aula. Para tanto, é fundamental o exame de alguns elementos atrelados à elaboração, confecção, em suma, à produção dos livros didáticos.

A história ensinada nas escolas brasileiras vem sendo questionada em função de priorizar a vertente histórica de matriz europeia. Mesmo quando, por exemplo, a História Nacional aparece nos livros didáticos a ênfase é dada para a história dos portugueses e seus descendentes. As determinações da Lei 10.639/2003, no que se refere a história e cultura afro-brasileira, vem sendo lentamente inserida nos livros didáticos, porém não sem dificuldades. Como bem observa Cássio Castanheira (2019, p. 97), “não basta promulgar uma lei e esperar que mudanças ocorram, é preciso oferecer suporte material e formativo para os professores”. Apesar das mudanças, que são lentas, esses instrumentos pedagógicos continuam espaços legitimadores de silêncios com relação a história e cultura afro-brasileira.

É fundamental que os materiais didáticos que usamos para ensinar história sirvam como instrumentos de apoio que contribuam para quebrar silêncios e criar visibilidade positivas sobre a população negra. E mais, que o livro seja uma ferramenta que estimule novas práticas e criatividade dos docentes, no sentido de desenvolver nos(as) alunos(as) uma consciência histórica que lhes possibilitem intervir em sua sociedade, desconstruindo preconceitos, atitudes racistas e estereótipos relacionados aos(as) negros(as).

Quando pensamos nas invisibilidades da história afro-brasileira e formação de alunos(as) atuantes contra as questões raciais, nos vem as seguintes questões: qual possibilidade o livro didático oferece para o desenvolvimento de uma consciência histórica nos(as) estudantes considerando que esse material legitima preconceitos e atitudes racistas com relação a história e a cultura dos afro-brasileiros? Quais os limites e generalizações sobre a história e cultura afro-brasileira continuam presentes no livro didático de história, apesar das determinações da Lei 10.639/2003 e das orientações de outros documentos oficiais como a BNCC (2017) pela valorização dessa temática? Essas questões nos têm instigado a reflexões sobre as quais teceremos comentários e argumentações nos tópicos seguintes.

2.1 Necromemórias sobre a história e cultura da população negra nos livros didáticos

Todo homem é filho de seu tempo e como tal o que ele sente, pensa e escreve não pode ser analisado sem considerar o lugar social que ele ocupa e as ideias da sociedade do seu tempo. João da Cruz e Souza²⁰, poeta catarinense do final do século XIX, é um exemplo disso. O excerto abaixo, extraído do seu poema em prosa denominado *Emparedado*, expressa as angústias de uma pessoa negra, que mesmo livre, sofria discriminação em função da cor da sua pele e seu lugar social. As angústias que Cruz e Souza carregava são tão grandes que podemos senti-las em toda a sua revolta e emoção, um grito de desabafo que ainda ecoa forte através do tempo.

Tu és dos de Cam, maldito, réprobo, anatematizado! [...] Artista! Pode lá isso ser se tu és d'África, tórrida e bárbara, [...] porque atrás de ti e adiante de ti não sei quantas gerações foram acumulando, acumulando pedra sobre pedra, pedra sobre pedra, que para aí estás agora o verdadeiro emparedado de uma raça. Se caminhares para a direita baterás e esbarrarás ansioso, aflito, numa parede horrendamente incomensurável de Egoísmos e Preconceitos! Se caminhares para a esquerda, outra parede, de Ciências e Críticas, mais alta do que a primeira, te mergulhará profundamente no espanto! Se caminhares para a frente, ainda nova parede, feita de Despeitos e Impotências, tremenda, de granito, brancamente se elevará ao alto! Se caminhares, enfim, para trás, ah! ainda, uma derradeira parede, fechando tudo, fechando tudo — horrível! — parede de Imbecilidade e Ignorância, te deixará num frio espasmo de terror absoluto... (CRUZ E SOUSA, 2008).

O grito de Cruz e Sousa é o grito de toda uma população, que, como ele, vivia aprisionada nas mais diferentes formas de paredes construídas pela sociedade do seu tempo e dos tempos pretéritos e que condenavam gerações e gerações de negros(as). Se, mesmo ele, um dos poetas mais importante do movimento Simbolismo, enfrentava todas essas barreiras o que dizer de outros(as) negros(as) de menor expressão? Passado mais de um século após esse poema de Cruz e Sousa ter sido publicado originalmente (1898), a população negra brasileira continua gritando de várias formas contra as paredes que a faz emparedada, barreiras do preconceito, das discriminações, do racismo, da criminalização, da violência, dos silenciamentos e muitas outras. Esses aspectos negativos persistem nos livros didáticos que usamos para ensinar história.

²⁰ Cruz e Sousa (1861-1898) foi o mais importante poeta simbolista brasileiro. Com os livros *Missal* (poemas em prosa) e *Broquéis* (versos) inaugurou oficialmente o Simbolismo no Brasil. O Simbolismo foi um movimento literário que teve sua origem na França em 1870. Verlaine, Mallarmé e Rimbaud formam a famosa tríade do Simbolismo francês. No Brasil, Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimaraens são os dois nomes mais significativos do Simbolismo (FRAZÃO, 2020).

A memória que é mais visibilizada sobre os(as) negros(as) nos livros didáticos está normalmente relacionada ao trabalho escravo. A abordagem que esse material didático apresenta, associa os(as) negros(as) um estado de anomia social, caracterizando os(as) como desprovidos(as) de autonomia, ambição econômica, organização social e anseios pela liberdade. O longo tempo de trabalho cativo teria feito dos(as) escravizados(as) e de seus descendentes livres sujeitos anômicos, sem ambições para a economia e ascensão social (FERNANDES *apud* DOMINGUES, 2019).

O livro didático contribuiu para a construção dessa imagem histórica dos(as) negros(as), que combina as marcas dos castigos da escravidão com a ideia de sujeitos anômicos. Desse modo, a imagem da população negra a ser ensinada a partir do livro didático é um quadro de negativismos. Por outro lado, as ações que almejam essa desconstrução são silenciadas e invisibilizadas no imaginário social, e de certa forma, as propostas governamentais para a revisão do livro didático insistem em silenciar socialmente a história e a cultura afro-brasileira nos seus aspectos positivos. Como se os aspectos que positivam a história e cultura dessa população fosse algo indigno de ser lembrado pela sociedade. Esse silenciamento é intencional e caracteriza um “esquecimento social por meio da qual determinada memória coletiva (grupal) é tornada necrosada, amortecida uma *necromemória*”, conforme Vandelir Camilo (2020, p. 7).

Ao analisar esse esquecimento social, Camilo (2020) o compara a uma necrose biológica que é a morte dos tecidos ou parte deles, mas, para ele, a *necromemória* sociocultural é

de natureza memorial, mantida em diversos campos que remetem ora a um apagamento, ora a uma fetichização de sujeitos negros exclusivamente como escravizados, objetificados e sexualizados no contexto nacional brasileiro, de modo que essa imagem é a que passa a ser objeto inserido na preservação do imaginário social. (CAMILO, 2020, p. 7)

A história dos(as) negros(as) a ser lembrada através dos livros didáticos é geralmente essa memória necrosada, marcada muitas vezes pela fetichização dos(as) negros(as) e/ou como sujeitos desordenados, sem vontade própria, associados as marcas do infame trabalho escravo. Como lembram Maria Paula Araújo e Myrian Sepúlveda dos Santos (2007, p. 99), as formas de lembranças estão vinculadas “àqueles que têm o poder, pois são eles que decidem quais narrativas deverão ser lembradas, preservadas e divulgadas”. O livro didático tem se caracterizado como um lugar de disputas e

geralmente os grupos sociais detentores de poder definem quais histórias dos(as) negros(as) devem estar presentes nesse material.

Assim, a história que foi preservada das pessoas negras, atrelada ao trabalho escravo, é recontada a partir de interesses de grupos sociais que constroem uma narrativa que justifica que assim podem ser evidenciadas as contribuições econômicas, sociais, culturais dos(as) negros(as) para o Brasil. Esse modelo de narrativa apaga o papel destes(as) como sujeitos protagonistas na história brasileira, e por outro lado, enfatiza que o trabalho escravo foi a maior contribuição deles(as) para o país. mesmo após a Abolição, tentou-se construir uma outra memória da população negra que associa os(as) integrantes desse grupo social a visões negativas, naturalizando-os(as) como desempregados(as), preguiçosos(as), moradores de periferias, criminosos(as) e outros. Camilo (2020, p. 7) observa que essa construções sobre os(as) afro-brasileiros(as) são “as *necromemórias* relativas aos corpos negros”. São essas memórias deformadas, mas arraigadas no imaginário social que devemos questionar, problematizar e propor ações para a desconstrução delas, principalmente quando aparecem nos livros didáticos que usamos para forma as nossas crianças e adolescentes.

Nesse sentido, as propostas educacionais voltadas para a reformulação dos livros didáticos devem ser pensadas no sentido de reescrever novas histórias sobre as trajetórias dos(as) negros(as) brasileiros(as). Essas propostas devem estimular o combate às memórias necrosadas que são construídas acerca da população negra e que sirvam para estimular a criatividade e inovações das práticas docentes em sala de aula. O conjunto dessas inovações deve ser pensado com a finalidade de formar nos(as) estudantes uma consciência histórica que os(as) preparem para se posicionar de forma prática contra as atitudes preconceituosas e racistas presentes em nossa sociedade. Mas para isso o livro didático deve apresentar possibilidades claras a partir da visibilidade positiva da história e cultura afro-brasileira em suas páginas.

Consciência histórica, na perspectiva de Estevão Martins (2019, p. 55), é a “consciência que todo agente racional humano adquire e constrói ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência”. Para Rüsen (2001, p. 57), consciência histórica é a síntese “das operações mentais com os quais os homens interpretam suas experiências da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. É a partir desses autores que utilizaremos esse conceito. Porém é um desafio imenso para o(a) docentes pensar metodologias no sentido de construir uma consciência histórica nos(as)

discentes, considerando que o principal material que ele(ela) usa em sala de aula para ensinar história, o livro didático, está marcado pela *necromemória* e silenciamentos sobre a história e a cultura dos(as) afro-brasileiros(as).

A persistência dessas características negativas sobre a população negra nos livros didáticos evidencia a necessidade de que esse material seja reescrito de maneira que a história e cultura afro-brasileira estejam mais presentes em suas páginas e de forma positiva. Esse tem sido indispensável no dia a dia dos(as) professores(as), pois é a partir dele que muitos docentes “organizam seus planejamentos de aula no cotidiano, elaboram situações didáticas, selecionam os conteúdos a serem trabalhados, constroem os exercícios de aprendizagem, preparam as atividades avaliativas, em suma, instituem sua forma de atuar profissionalmente”, como observa Erinaldo Cavalcanti (2016, p. 275). Como material de grande relevância para alunos e professores o livro didático não deve continuar sendo omissos com relação aos referenciais históricos e culturais da maior parte da população brasileira, ou seja, os(as) negros(as).

Nessa perspectiva, como um material hegemônico no processo de ensino e aprendizagem em nossas escolas, o livro didático caracteriza-se como um instrumento propagador de discriminações raciais, preconceitos e estereótipos acerca dos negros. Esse material tem servido para reafirmar discursos ideológicos que contribuem para sobrepor e naturalizar determinados grupos sociais como superiores a outros considerados minoritários.

De certa forma, isso propicia a continuidade de determinados conceitos e noções (democracia racial, raça superior e raça inferior) que, embora já tenham tido sua validade contestada, continuam encontrando aceitação no senso comum de boa parte da população. Assim, reformulações nos livros didáticos devem ser feitas para que seja reescrita a trajetória histórica dos(as) afro-brasileiros(as), de forma que a partir de novos objetos de conhecimento seja possível construir uma relação de tolerância e respeito entre negros e não negros (SILVA, 2015, s/p).

Com relação a essa valorização e construção de relação de respeito entre os(as) negros(as) e não negros(as), o livro didático deve estimular ainda, a partir de novas abordagens sobre a história e cultura afro-brasileira, uma educação voltada para as relações étnico-raciais. Isso é basilar para a superação do racismo na escola e em nossa sociedade. É fundamental despertar na população negra uma ideia de identidade e autovalorização a partir do conhecimento dos seus elementos históricos e culturais a partir dos livros didáticos. Trazer para a escola essa temática de forma positiva, além de

proporcionar aos(às) afro-brasileiros(as) uma autovalorização, possibilita aos(às) não negros(as) um contato com a história e a cultura desse grupo social de forma que também as valorizem enquanto pessoas de historicidade e cultura. Assim, a maior parte da população brasileira precisa aprender

pouco a pouco a valorizar seus traços distintivos, suas culturas ancestrais, sua contribuição à formação da sociedade brasileira mudando a sua posição de uma vontade de se tornar igual ao branco para uma valorização de suas tradições estéticas, sensibilidades e aparências. O sentimento de inferioridade criado pela situação deve dar lugar ao orgulho de ser negro, que será um dos pilares da construção de um novo lugar do afro-brasileiro no conjunto da sociedade (SOUZA, 2008, p. 143-144).

Isso mostra a importância do ensino da história e cultura afro-brasileira em nossas escolas e a reformulação do livro didático a fim de “valorizar os traços distintivos” da cultura, das tradições e da estética negra. Esse último elemento foi historicamente sendo escanteado pela chamada política de branqueamento que aqui se desenvolveu com muita força no final do século XIX. Então, a imagem dos(as) negras e sua cultura nos instrumentos pedagógicos como o livro didático foi associada a várias expressões negativas, como feia, demoníaca, suja, ruim, animalesca, etc. Em função desse quadro histórico e hegemônico de visões negativas, muitas pessoas negras passaram a negar sua cultura ancestral e rejeitar sua aparência fenotípica, aceitando como “normal” as discriminações de que são vítimas em função de sua estética.

Diante dessa situação, trabalhar na escola a história e a cultura afro-brasileira a partir de vários lugares de memória como o livro didático é

antes de mais nada, fazer cumprir nossos objetivos como educadores: refletir sobre a discriminação racial e sexual, valorizar a diversidade étnica, gerar debate, estimular valores e comportamentos de respeito, de solidariedade, de tolerância. Além disso, mais especificamente, é a oportunidade de levantar a bandeira de combate ao racismo e às discriminações que atingem particularmente a população negra, afro-brasileira e afro-descendente. Trazer para a sala de aula esse tema é dar a oportunidade a nossos alunos de desvendar sua própria cultura, reconhecendo no outro uma parte de si mesmos. (SOUZA, 2008, p. 7).

Mas, para isso, é fundamental que os objetos de conhecimentos presentes no livro didático sejam mais visíveis e estimulem o combate aos preconceitos e discriminações raciais arraigados em nossa sociedade. Uma proposta de ensino consistente que dialogue com o livro didático, nesse sentido, deve priorizar o desenvolvimento de uma consciência histórica que possa atingir tanto a população negra quanto os(as) não negros(as). A

valorização e respeito à diversidade étnico-cultural é uma obrigação de todos(as). O compromisso com uma sociedade mais tolerante e pautada em valores democráticos, onde os sujeitos possam ser reconhecidos e valorizados em suas singularidades culturais e estéticas é dever de todos(as), independentemente de sua origem étnica ou social.

Sabemos que os livros didáticos são espaços de disputas e neles, normalmente, a cultura dos grupos detentores de poder é privilegiada. Assim, nesses materiais, as representações identitárias dos grupos marginalizados socialmente são recorrentemente silenciadas ou representadas de forma negativa. Essas representações sobre o mundo social são construídas a partir do interesse dos grupos que as forjam e nunca se apresentam de forma neutra. São organizadas através de estratégias que usam instituições de disseminação de saberes, como as escolas, no sentido de naturalizar os privilégios dos grupos dominantes e instituir seus valores como melhores para toda uma sociedade (CHARTIER, 2002, p. 17).

2.2 O livro didático: um campo de disputas sociais, políticas e econômicas

Um dos materiais escolares que mais se popularizou na sociedade contemporânea foi o livro didático, pois se tornou uma ferramenta indispensável nos programas educativos em vários países pelo mundo. Em resumo, “para os contemporâneos, alunos, pais ou, a fortiori, professores, os livros escolares participam do universo cotidiano [...]”, conforme observa Alain Choppin (2002, p. 6). No Brasil, com a democratização do acesso à educação básica para a população, ampliou-se muito o consumo desse material didático.

A expansão do ensino básico no Brasil teve uma contribuição significativa para aumentar a demanda pelo livro didático. A amplitude é tamanha que chega em média a “uma proporção 1/80 – um comprador de livro acadêmico para oitenta proprietários de livro didático para educação básica” (OLIVEIRA, 2013, p. 6). Esse material não passa despercebido por diferentes grupos sociais e pelas instituições políticas e econômicas, que veem nele os mais variados significados e objetivos.

O livro didático tem sido um produto de fácil acesso pelos(as) estudantes brasileiros(as), mas de difícil análise e definição. Essa dificuldade é em função da “complexidade do objeto e da multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve” (CHOPPIN *apud* TOURINHO JUNIOR, 2015, p. 18). Porém o livro didático pode ser concebido como um material escolar que

insere-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção etc.). (CHOPPIN *apud* TOURINHO JUNIOR, 2015, p. 19)

Além de ser um material de apoio aos(as) estudantes e professores(as), o livro didático faz parte de uma política de Estado e do mercado editorial. Assim, por um lado, atua como um material disseminador das ideologias do estado e, por outro, como uma mercadoria agregadora de vultosos lucros para as editoras. Assim, existe toda uma política de estruturação do livro didático, composta por uma preocupação com os conteúdos, as imagens, a quantidade de páginas, a impressão, a encadernação, a distribuição, entre outras, no sentido de bem atender às concepções socioculturais do Estado e de lucro para o mercado editorial.

Nesse jogo de interesses duais em torno do livro didático, normalmente as determinações do Estado se sobrepõem às do mercado editorial, pois são elaboradas no sentido de regulamentar e orientar o que será publicado nesses materiais. No geral, são essas determinações que condicionam os textos presentes nesse tipo de livro. Os(as) autores(as) dessa obras devem seguir obrigatoriamente essas determinações. Assim, “o grau de liberdade desfrutado pelos autores para conceber e redigir suas obras é um elemento essencial para caracterizar a mensagem veiculada pelo manual” (CHOPPIN, 2002, p. 20-21). Dessa forma, a “liberdade” dos(as) autores(as) em escrever seus livros atende a imperativos que estão além das exigências pedagógicas pois, como um excelente canal de comunicação, eles trazem as marcas de padrões socioculturais que diferentes agentes pretendem legitimar na sociedade como naturais. O livro didático, como uma produção cultural inserida dentro de um determinado contexto, social, político e econômico, está impregnado pelas ideias dos seus idealizadores e estes são sujeitos que expressam diferentes visões de mundo e as marcas do seu tempo (CHOPPIN, 2002).

É a partir dessas considerações que devemos compreender o livro didático, ou seja, como um produto de disputas entre grupos sociais, instituições políticas e econômicas, haja a vista a importância que esse material didático tem de legitimar concepções de mundo. É comum que o livro seja um veículo disseminador de ideologias e convenções para a dominação, de hierarquização de grupos sociais e inferiorização naturalizada de certos grupos sociais. Desse ponto de vista,

Os autores de manuais não pretendem somente descrever a sociedade, mas também transformá-la, o manual apresenta uma visão deformada, limitada, até mesmo idílica da realidade: constituindo uma purificação. Tende, por razões de ordem pedagógica, à esquematização, chegando até a inexatidão por simplificação ou por omissão, especialmente quando se destinam aos níveis menos elevados. [...] O manual impõe uma hierarquia no campo dos conhecimentos, uma língua e um estilo. Se um livro de classe é necessariamente redutor, as escolhas que são operadas por seus idealizadores tanto nos fatos como na sua apresentação (estrutura, paginação, tipografia, etc.) não são neutras, e os silêncios são também bem reveladores: existe dos manuais uma leitura em negativo! (CHOPPIN, 2002, p. 22).

Os livros didáticos “são espelhos” de uma sociedade em uma determinada época. Através das entrelinhas ou mesmo de forma explícita podemos perceber os traços sociais, políticos, econômicos e culturais que prevalecem em uma determinada sociedade, mesmo que de forma fragmentada e reduzida. Ainda que se camufle os aspectos negativos que esses materiais apresentam sobre determinados grupos de sujeitos que constituem uma sociedade, eles podem ser enxergados de forma sutil nos mais diferentes elementos que constituem o livro didático. Assim, interessa nesses materiais didáticos seus elementos visíveis, mas também o “não dito”, as invisibilidades, os silenciamentos sobre determinados sujeitos, os quais dizem muito sobre a sociedade que os produz. Esses apagamentos devem ser entendidos como um reflexo dos preconceitos, das discriminações, das hierarquias sociais, das atitudes racistas presentes em uma sociedade, pois todos esses aspectos também estão impregnados nos livros didáticos.

Assim, Cássio Castanheira (2019, p. 98) argumenta que os(as) professores(as) devem “entender que o discurso do livro didático seja compreendido como um documento que auxilia a prática docente, e que pode e deve ser questionado”. E ainda ressalta que o texto do livro didático “deve ser compreendido como um documento histórico construído por diversos discursos, sejam eles governamentais, sociais, culturais e econômicos”. Considerando essas informações é sempre necessário analisar esse material em todas as suas potencialidades e limites sobre uma determinada temática que se quer ensinar aos(as) alunos(as).

Como ferramentas de uso escolar devemos estar atentos no sentido de como os livros didáticos tratam determinados grupos sociais. Aqui nos chama atenção as formas de abordagens sobre a população negra. Com efeito, vários instrumentos que usamos em nossa prática docente, como o livro e outros materiais didáticos, visuais, audiovisuais, virtuais apresentam conteúdos marcados por preconceitos, aspectos que evidenciam racismos e estereótipos em relação aos(as) negros(as) e sua cultura (MUNANGA, 2005).

Como muitos instrumentos do nosso trabalho docente, livros didáticos também apresentam a história e a cultura dos(as) afro-brasileiros(as) de forma reducionista e carregada de estereótipos. Assim, em muitas situações tem constituído recurso que colabora para a manutenção do *status quo*. “Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de uma obra didática transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa.” (BITTENCOURT, 2004, p. 72).

Decerto diferentes perspectivas têm sido traçadas no sentido desconstruir vários estereótipos históricos que foram construídos sobre a população negra, mas, por outro lado, muitas ferramentas que usamos em nosso fazer pedagógico continuam trazendo representações distorcidas sobre os(as) afro-brasileiros(as). Materiais didáticos ainda continuam reproduzindo os(as) negros(as) como inferiores, com imagens associadas à animalidade ou irracionalidade, ou representando-os de forma distorcida.

Livros didáticos usados na educação básica no Brasil não fogem à essa regra, pois alguns continuam priorizando as representações dos(as) não negros(as) como pessoas “limpas”, de “bons modos”, “educadas”, asseadas e/ou ocupando funções valorizadas pela sociedade brasileira. Por outro lado, embora venha mudando, continuam reproduzindo os(as) negros(as) como sujeitos inferiores, malvestidos, deseducados e ocupando funções subalternas na sociedade, às vezes fazendo como desempregados, fazendo “bicos” ou associados a situações de “vagabundagem” (SILVA, 2011). Temos, assim, uma *necromemória* sobre os(as) negros(as) que é legitimada por meio dos livros didáticos, onde a história desse grupo social se limita hora ao trabalho compulsório durante a escravidão, hora a vadios ou desocupados após a Abolição.

Os livros didáticos têm reduzido as experiências da população negra no Brasil no período pós-Abolição, representando-a como apática, sem autonomia, nem ambições para superar as marcas negativas deixadas pela escravidão. Apesar de terem sido reformulados sob a exigência de instituídos pelo Governo brasileiro depois da Lei 10639/03, nesses materiais a história e cultura dos(as) negros(as) continua sendo motivo de invisibilidades, distorções, generalizações ou reducionismos, trazendo nas entrelinhas as marcas do preconceito e do racismo da sociedade brasileira.

Diante desse quadro de desafios, precisamos criar formas de trabalhar com esse material por meio de metodologias de ensino e aprendizagem que sejam críticas e que possam visibilizar positivamente a trajetória dos(as) negros(as). Com efeito, uma proposta de ensino para as relações étnico-raciais não deve ignorar esse material em seus

silêncios e generalizações acerca desse grupo social. A análise do livro didático “deve levar em conta o sentido embutido na sua formulação e a relação do mesmo com o espaço sociocultural em que, historicamente, está inserido”, como recomenda Washington Tourinho Júnior (2015, p. 55).

2.3 A coleção *História, Sociedade & Cidadania*: limites e possibilidades para uma educação das relações étnico-raciais

Os livros analisados neste capítulo fazem parte da coleção *História, Sociedade & Cidadania*, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, publicada pela editora FTD em 2018. A análise incidiu sobre os volumes referentes aos quatro anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. A partir da observação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira presentes nesses didáticos, buscamos apontar os limites e potencialidades desses materiais para uma educação das relações étnico-raciais.

Os livros citados foram organizados a fim de atender às normas instituídas por meio do Edital de Convocação 01/2018, para o PNLD 2020, cuja recomendação foi de que as obras deveriam atender às orientações da BNCC sob os seguintes aspectos: a organização dos objetos de conhecimento e o foco na aprendizagem. Ressaltou que esses aspectos seriam considerados no ato da avaliação das obras e exigiu que “os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 37). O edital ainda reafirmou a necessidade de que essas obras seguissem as normas instituídas pela BNCC, pois os critérios de avaliação das obras eram:

- a. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC;
 - b. Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC.
- Serão excluídas as obras que não contribuírem adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais e competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 42)

Então, de acordo com essas determinações, os livros da coleção aqui analisados foram organizados com um novo formato, que diferenciava a organização que essa coleção vinha adotando nos PNLD anteriores. Entre as várias recomendações do Edital, três aspectos nos chamam atenção: coerência entre o conteúdo e a atividade, contemplação de todos os objetos de conhecimentos, e a presença das habilidades

recomendadas pela BNCC (BRASIL, 2018). Esses aspectos seriam indispensáveis para o desenvolvimento das *competências gerais*, já citadas neste trabalho, que foram estabelecidas na BNCC para serem trabalhadas ao longo da educação básica.

Segundo o Edital, os elementos constituintes dos livros, como as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades, deveriam estar organizados de maneira que contemplassem dentro de uma relação hierárquica as *competências gerais*, as *competências por área do conhecimento* e as *competências específicas por componente curricular*. As habilidades deviam ser organizadas de forma que fossem desenvolvidas a partir de um objeto específico de conhecimento presente nos livros, ou seja, para cada objeto de conhecimento determinadas habilidades deveriam ser trabalhadas durante o processo de ensino e aprendizagem. Segundo a BNCC “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 29).

Os livros da coleção *História, Sociedade & cidadania* foram organizados em torno de quatro unidades temáticas, que possuem de dois a cinco capítulos. Os capítulos foram estruturados em duas partes; os textos explicativos, que seguem uma linearidade dos eventos históricos, e as atividades. Intercaladas com cada uma dessas partes e junto aos textos explicativos, aparecem seções como: *Para saber mais* e *Para refletir*. As atividades são estruturadas em seções de acordo com a seguinte ordem: *I Retomando* (abordagem sobre os textos explicativos e imagens que os constituem); *II Leitura escrita em História*, que pode vir com um subtítulo denominado *Cruzando fontes, Vozes do passado* ou *Vozes do presente* (trabalho com fontes – geralmente fragmentos de textos de historiadores); *III Você cidadão!* (explora duas fontes uma escrita e uma iconográfica). Ainda como complemento das atividades as duas seções que são intercaladas com textos trazem algumas questões sobre esses textos. O autor fez questão dizer que utilizou pesquisas recentes de historiadores para tratar sobre a história e cultura afro-brasileira, embora poucas vezes tenha citado as referências das obras usadas no decorrer dos textos explicativos.

Não é propósito deste trabalho fazer uma análise criteriosa de todos os capítulos das quatro obras da coleção. O nosso objetivo aqui é principalmente analisar como os conteúdos que tratam da história e cultura afro-brasileira aparecem nesses livros após as recomendações da BNCC e do Edital aqui citado, destacando os silêncios, os reducionismos, incorreções e limitações, bem como apontando possibilidades de se trabalhar com esses livros no ensino de história e cultura afro-brasileira.

2.3.1 Livro do 6º ano

O livro da coleção *História, Sociedade & Cidadania* destinado ao sexto ano do Ensino Fundamental tem 240 páginas, foi organizado em 12 capítulos e estes estão divididos em 4 unidades (Imagem 1). Esse livro não apresenta nenhum capítulo que aborde especificamente a história e cultura afro-brasileira, corroborando para um total silêncio sobre a temática. Apesar disso, analisamos os dois primeiros capítulos, os quais dialogam entre si, pois esses capítulos tratam da produção do conhecimento histórico a partir de fontes históricas. E, nesse sentido, a escolha desses dois capítulos ajudariam a trabalhar com a turma a análise de fontes históricas que auxiliariam no desenvolvimento de nossas atividades para visibilizar e construir um conhecimento crítico sobre a história e a cultura afro-brasileira.

Imagem 1 – Capa do livro didático do sexto ano²¹



Fonte: Boulos Junior (2018)

O primeiro capítulo é denominado *História e Tempo* e o segundo *Fontes e conhecimento em História*. No primeiro capítulo, a imagem de abertura apresenta cinco jogadores, aparentemente negros, da seleção brasileira de futebol no mundial de 2018 e a legenda dela refere-se à passagem do tempo durante uma partida de futebol (Imagem 2). Na página seguinte, são exploradas as mudanças que ocorrem ao longo do tempo e

²¹ A fotografia de capa é imagem da Cavallhada de Pirenópolis (GO), uma das mais atraentes festas populares do Brasil. As Cavallhadas fazem parte da Festa do Divino Espírito Santo e consistem em uma dramatização das lutas de Carlos Magno e os Doze Pares de França contra os mouros na Península Ibérica. Os cristãos aparecem de azul e os mouros, de vermelho, (BOULOS JÚNIOR, 2018).

aparecem seis pessoas, duas negras e as demais não negras (Imagem 3). Porém, as roupas e demais utensílios culturais visíveis na imagem não apresentam qualquer relação com a cultura afro-brasileira. Isso deixa evidente que o autor tenta valorizar os afro-brasileiros como personagens nas ilustrações de sua obra, porém ignora os seus elementos culturais.

Imagem 2 – Jogadores da seleção brasileira



Fonte: Boulos Junior (2018, p. 6)

Imagem 3 – Pessoas e suas culturas



Fonte: Boulos Júnior (2018, p. 7)

O texto da página subsequente começa com a seguinte pergunta: *O que a história estuda?* Como resposta, o autor diz que a história estuda as mudanças e permanências ocorridas ao longo do tempo. Boulos Júnior (2018) utiliza o exemplo do patrimônio material para demonstrar as mudanças e permanências que ocorrem ao longo do tempo. É apresentada uma imagem do centro histórico de Olinda (PE), destacando-se uma igreja católica. Outro exemplo de mudanças e permanências que o autor explora são as brincadeiras de crianças, aparecendo crianças brincando de amarelinha: na primeira parte da figura aparecem crianças brancas e, na outra, crianças negras (Imagem 4). Embora o autor traga imagens de pessoas de origem étnico-raciais distintas, apresenta uma tradição cultural europeia, a amarelinha, mesmo que haja brincadeiras similares a ela que tem origem em África, mais precisamente em Moçambique, já muito praticada em várias partes do Brasil (MIRANDA, 2021).

Imagem 4 – Crianças brincando de amarelinha



Fonte: Boulos Junior (2018, p. 8)

Na página que trata da contagem do tempo, o autor começa explorando os calendários sempre os associando a uma determinada religião monoteísta. Os calendários explorados são cristão, judaico e muçulmano. Cada um traz uma figura de crianças brancas e seus respectivos livros sagrados e gestos de louvor (imagem 5).

Imagem 5 – Pessoas representando judaísmo, islamismo e cristianismo



Fonte: Boulos Junior (2018, p. 11)

Nas duas páginas seguintes, a ênfase é dada ao calendário cristão e o autor explora uma cronologia do tempo histórico no modelo quadripartite de origem francesa e, novamente, as figuras associadas ao texto explicativo são de pessoas brancas (Imagem 6).

Imagem 6 – Cronologia da vida de pessoas



Fonte: Boulos Júnior (2018, p. 12-13)

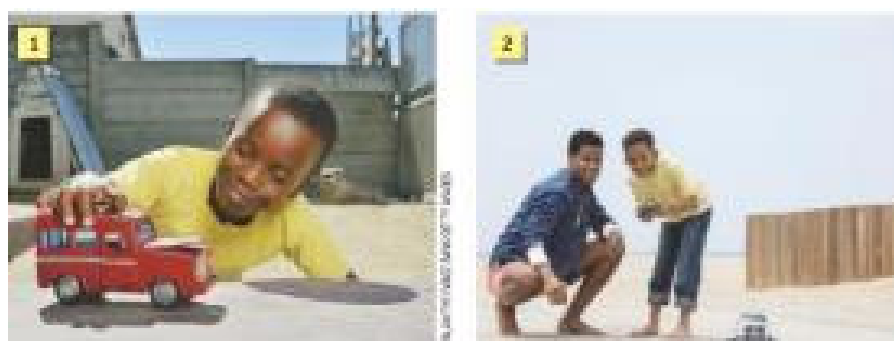
O capítulo é encerrado com a seção *Para refletir*, onde é apresentado um calendário do povo indígena brasileiro Kayabi, em que aparecem imagens de várias pessoas dessa etnia (Imagem 7).

Imagem 7 – Calendário dos índios Kayab²²

Fonte: TREIN apud Boulos Junior (2018, p. 16-17)

Por fim, o autor apresenta as atividades da seção *Retomando*. São oito questões e as duas primeiras são destinadas para a análise de imagens. Na primeira delas, há duas imagens de crianças negras brincando e, mais uma vez, o tema da brincadeira não apresenta relação com a cultura afro-brasileira (Imagem 8).

Imagem 8 – Crianças brincando



Fonte: Boulos Junior (2018, p. 20)

Na segunda questão, são apresentadas duas imagens de um mesmo prédio histórico da cidade de Ouro Preto (MG), em dois momentos diferentes. As demais

²² Ilustração de Mozart Couto. A ilustração original encontra-se na seguinte referência: TREIN, Hans (Org.). **Território e tempo na afirmação da identidade kayabi**. São Leopoldo: Oikos, 2008. p. 12-13. (Caderno para a Semana dos povos indígenas 2006). Disponível em: <<http://comin.org.br/static/arquivos-publicacao/semana-dos-povos-2006-1207077020.pdf>>. Acesso em 28, dez, 2022.

questões silenciam completamente em relação à história e cultura afro-brasileira. O segundo capítulo, intitulado *Fontes e conhecimento em História*, começa com uma imagem onde vários objetos que aparecem como fontes históricas, porém nenhum representa elementos da cultura afro-brasileira. Na página seguinte, o texto apresenta as fontes históricas como sendo escritas, visuais, orais ou da cultura material. Para ilustrar o texto, Boulos Júnior (2018) usa um trecho do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como um exemplo de fonte escrita; a imagem de uma família negra, como exemplo de fonte visual (Imagem 9); a imagem de uma criança branca entrevistando um idoso também branco, como exemplo de fonte oral (Imagem 10).

Imagem 9 – Família negra



Fonte: Boulos Junior (2018, p. 23)

Imagem 10 – Criança entrevistando idoso



Fonte: Boulos Junior (2018, p. 25)

No subtítulo denominado *O conhecimento histórico*, o autor explica o procedimento utilizado pelo historiador para construir uma narrativa histórica, utilizando quatro aspectos comuns à produção historiográfica como: escolha do tema, seleção das fontes, leitura e organização das fontes e, por fim, interpretação e escrita do texto. No

subitem denominado *Quem faz a história?* o autor apresenta uma ilustração com várias crianças, na qual aparecem quatro crianças negras. Ele afirma que todos fazem a história a partir de suas ações cotidianas. Na seção *Para refletir*, Boulos Júnior (2018) apresenta a imagem de homem negro como um vendedor ambulante (Imagem 11). Na barraca desse vendedor aparecem vários objetos da cultura afro-brasileira com destaque para os utensílios da religiosidade de matriz africana e a capoeira.

Imagem 11 – Vendedor ambulante



Fonte: Boulos Junior (2018, p. 30)

As atividades da seção *Retomando* apresentam seis questões. Na primeira questão aparecem seis imagens sequenciadas pelas letras de “a” até “f” e, em uma delas, aparece uma criança branca entrevistando um adulto negro. Em outra imagem aparece uma criança branca e, em outras duas, aparecem objetos da cultura indígena. Por fim, uma imagem refere-se ao grafite e um texto da lei 11.645/2008.

O objetivo dessa atividade é que os(as) alunos(as) identifiquem o tipo de fonte histórica de cada uma das imagens que aparecem (Imagem 12). As atividades das seções *Leitura e Escrita em História* e *Você é cidadão!* completam essa parte final do capítulo. Nenhuma dessas seções faz qualquer referência direta à história e cultura afro-brasileira.

Imagem 12 – Imagens da atividade

I Retomando

1. Observe as imagens a seguir e classifique-as como fontes escritas, visuais, orais ou materiais.



Fonte: Boulos Júnior (2018, p. 31)

Percebemos que, no decorrer dos dois capítulos, Boulos Júnior (2008) tentou apresentar imagens com pessoas negras como forma de evidenciar a heterogeneidade étnica brasileira, embora com visível vantagem para os não negros. Assim, nesses dois capítulos, o autor reafirma os silêncios que são comuns em livros didáticos sobre os elementos identitários da cultura material e imaterial dos(as) afro-brasileiros(as). A cultura de matriz europeia se sobrepõe de forma maximizada nos dois capítulos, mesmo quando pessoas negras são apresentadas em imagens. Diante desses silêncios o(a) professor(a) deve explorar o capítulo em diálogo com outras fontes, no intuito de evidenciar a diversidade cultural da sociedade brasileira e de valorizar as matrizes culturais invisibilizadas nesses capítulos.

Com relação ao primeiro capítulo, a sugestão que temos é a de pensar o tempo por uma perspectiva que destaque a religiosidade afro-brasileira a partir das suas divindades e a rotina diária dos terreiros e festividades durante o ano, pois

Os afro-descendentes assimilaram o calendário e a contagem de tempo usados na sociedade brasileira, mas muitas reminiscências da concepção africana podem ser encontradas no cotidiano dos candomblés. A chegada de um novo *odum*, ano novo, é festejada com ritos oraculares para se saber qual orixá o preside, pois cada ano vê repetir-se a saga do orixá que o comanda: será um

ano de guerra, se o orixá for um guerreiro, como Ogum, de fartura, se o orixá for um provedor, como Oxóssi, será de reconciliações, se for de um orixá da temperança, como Iemanjá, e assim por diante. O *ossé*, a semana, constituiu-se num rito semanal de limpeza e troca das águas dos altares dos orixás. Cada dia da semana, agora a semana de sete dias, é dedicado a um ou mais orixás, sendo cada dia propício a eventos narrados pelos mitos daqueles orixás, por exemplo, a quarta-feira é dia de justiça porque é dia de Xangô. (PRANDI, 2001, p. 47).

Explorar imagens, objetos e indumentárias dessas divindades em exposições museológicas e depois descrevê-las, ressaltando o que representam, bem como criar um calendário semanal com base em cada uma é fundamental para que os(as) alunos(as) compreendam uma nova concepção de tempo que apresenta uma relação direta com o sagrado. Quanto ao Maranhão, há uma forte presença de religiões de matriz africana como o Tambor de Mina, a Umbanda, o Candombé e o Terecô. Especificamente na capital maranhense, a religião afro-brasileira acontece em vários terreiros, com destaque para “a Casa das Minas-Jeje, consagrada ao vodum Zomadonu, e a Casa de Nagô, consagrada ao orixá Xangô - abertas em meados do século passado por africanos” (FERRETTI, 1996, p. 2). Explorar a temporalidade presente nesses espaços de religiosidade, considerando o seu calendário de festividades, visibiliza positivamente os aspectos dessa cultura religiosa afro-brasileira no espaço da sala de aula.

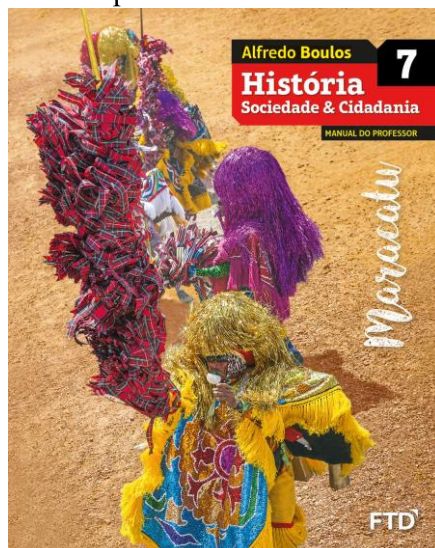
Assim, é fundamental analisar a história religiosa dos(as) negros(as) no Brasil a partir dos materiais que representam a cultura material e imaterial afro-brasileira. Isso pode ser feito também através de objetos da religiosidade dos afro-brasileiros que estão expostos em museus virtuais. Muitos desses objetos foram proibidos e apreendidos pelo Estado brasileiro, principalmente no final do século XIX e durante toda a primeira metade século XX. Sem dúvida, é destacável “a performance dos religiosos afro-brasileiros nos esforços para a conquista da liberdade religiosa” e os limites e constrangimentos que marcaram essa luta” (SANTOS, 2021, p. 17). O(a) professor(a) pode chamar atenção para refletir com os alunos que esses objetos continuam invisibilizados na nossa sociedade e são valorizados apenas por comunidades que estão envolvidas nos cultos religiosos de matriz africana.

2.3.2 Livro do 7º ano

O livro do sétimo ano da coleção *História, Sociedade & Cidadania* também apresenta 240 páginas e foi estruturado em 12 capítulos, os quais estão divididos em 4

unidades. A capa desse livro, através da sua ilustração já aponta para uma valorização da cultura afro-brasileira, pois apresenta uma dança do maracatu (Imagem 13)²³. Os capítulos que tratam da história e cultura afro-brasileira são os seguintes: *Capítulo 2 – POVOS E CULTURAS AFRICANAS: malineses, bantos e iorubás*; *Capítulo 9 – AMÉRICA PORTUGUESA: colonização*; e *Capítulo 10 – AFRICANOS NO BRASIL*. Desses, somente o último é voltado especificamente para uma discussão sobre os(as) negros(as) no Brasil. Algumas informações sobre a história dos(as) negros no Brasil, presentes nos capítulos dois e nove, são repetidas no capítulo dez. Assim escolhemos este último para análise em acordo com os propósitos deste trabalho, mas descrevemos brevemente o capítulo dois, devido apresentar a história de algumas sociedades africanas e suas influências na formação étnico-cultural do Brasil.

Imagem 13 – Capa do livro didático do sétimo ano



Fonte: Boulos Júnior (2018)

O capítulo 2 é estruturado a partir dos seguintes itens e subitens: *África: aspectos físicos*, (item); *O Império de Mali* (subitem); *Os bantos* (item); *Reino do Congo*; *Bantos no Brasil*, (subitem); *Os iorubas* (item); *Política e economia, Iorubás no Brasil* (subitem). Assim, no item que trata sobre os bantos há um subitem que se refere a esse grupo etnocultural e linguístico no Brasil, apontando as influências desse grupo de africanos para a formação cultural brasileira. Aqui o autor destaca que a maioria de africanos que

²³ A fotografia registra um momento do maracatu rural de Aliança, no estado de Pernambuco, em 2015. O maracatu rural é uma manifestação cultural afro-brasileira que costuma ocorrer entre o Carnaval e a Páscoa. Também conhecido como maracatu de baque solto ou maracatu de orquestra, ele é formado pela associação de dança, música e poesia (BOULOS JÚNIOR, 2018).

chegou ao Brasil falavam línguas que descendiam do tronco linguístico banto, com destaque para o Quimbundo, o Quicongo e o Umbundo, e isso, segundo Boulos Júnior (2018, p. 34), “ajuda a explicar porque essas línguas que mais influenciaram o português falado no Brasil”. Para justificar a sua afirmação, ele apresenta um quadro em forma de glossário com as seguintes palavras: berimbau, caçula, canjica, cochilo, dendê, fubá, jiló, moleque, quiabo, quitute e samba (CASTRO *apud* BOULOS JÚNIOR, 2018).

Quando apresenta os povos iorubás, o autor os associa aos descendentes desses povos aqui no Brasil. No subitem *Iorubás no Brasil*, Boulos Júnior (2018) não explica que o termo iorubá se refere a um tronco linguístico falado por várias etnias africanas. Temos percebido que, geralmente, os(as) autores(as) de livros didáticos têm usado esse termo de forma genérica, para se referir a todos(as) os(as) escravizados(as) embarcados(as) na Costa dos Escravos e que desembarcaram principalmente na Bahia. Boulos Júnior (2018) aponta que a matriz iorubá, aqui no Brasil, se concentra principalmente em Salvador e aponta algumas pessoas como descendentes dos povos iorubás, com destaque para a cantora Margareth Menezes, o artista plástico e professor Emanuel Araújo e o escultor e escritor baiano Deoscóredes Maximiliano dos Santos, mas conhecido como Mestre Didi. Na parte destinada às atividades (*Retomando*), o autor traz 10 questões com textos, mapas e imagens sobre o tema.

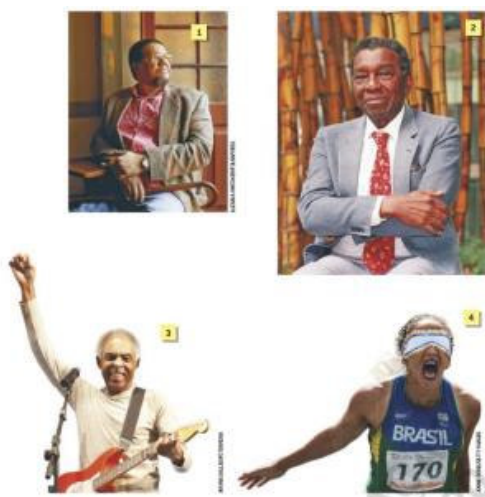
A partir de aspectos trazidos pelo livro, sugerimos que o(a) docente pode realizar com a turma uma pesquisa sobre esses dois grupos étnicos e seus descendentes aqui no Brasil, por meio de bibliografia sobre o tema ou fazer uma discussão fazendo uso de fontes disponíveis em museus virtuais voltados à temática. Através dessa pesquisa, docentes e discentes devem relacionar a história e cultura desses povos traficados com a história e cultura afro-brasileira atual, percebendo mudanças e continuidades ao longo do tempo.

No livro do sétimo ano, o capítulo que requer uma análise mais criteriosa em função de tratar somente da história e cultura dos(as) negros(as) no Brasil é o décimo. Como muitas informações do capítulo nove são retomadas neste capítulo, a proposta que apresentaremos ao final desta análise pode ser adaptada para um trabalho de ensino aprendizagem com o capítulo anterior. Intitulado *AFRICANOS NO BRASIL*, o capítulo 10 é estruturado em torno de um item e oito subitens, conforme descritos a seguir: *Havia escravidão na África antes dos europeus?* (item); *Guerra e tráfico atlântico*; *Quantos eram e de onde foram trazidos os africanos?*; *A travessia*; *O trabalho*; *Alimentação e*

violência; Resistência; Outras formas de resistência; Remanescentes de quilombolas (subitens).

Na página de abertura do capítulo, há quatro imagens de pessoas que o autor considerou como personalidades negras: o historiador e professor Manolo Florentino, o geógrafo e professor Milton Santos, o cantor e compositor Gilberto Gil e a atleta paralímpica Terezinha Guilhermina, respectivamente (Imagem 14). Com essas imagens o autor tenta evidenciar e refletir sobre o papel social de algumas personalidades negras. Através das questões a seguir interroga se os(as) alunos(as) as conhecem e se sabem o que elas fazem: “O que elas têm em comum? Quais delas você conhece? Você tem acompanhado a contribuição delas à vida social brasileira?” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 177).

Imagem 14 – Personalidade negras



Fonte: Boulos Júnior (2018, p. 177)

Na página seguinte, Boulos Júnior (2018) começa o texto com a pergunta “Havia escravidão na África antes da chegada dos europeus?” e a responde com base nos estudos da historiadora Leila Leite Hernandez e do historiador José Rivair Macedo, explicando os motivos e as características da escravidão na África, antes dos europeus. Citando Hernandez, Boulos Júnior (2018, p. 178) destaca que os motivos da escravidão na África eram as guerras intertribais, a fome, punição judicial e a penhora humana. Em seguida, utilizando Macedo, o descreve que as características da escravidão na África antes da chegada dos europeus eram as seguintes: os escravos eram minoria, trabalhavam de forma exaustiva, mas depois ganhavam liberdade; os filhos de um homem livre com uma escrava nasciam livres também.

A ênfase em guerras fratricidas no livro didático pode gerar mais preconceito quanto a uma ideia muito difundida de que os responsáveis pela escravidão africana são os próprios africanos por estarem envolvidos em infinitos conflitos, bem como pode fazer ressoar uma ideia de barbárie em meio às populações africanas. Então, consideramos que o autor não teve um grande cuidado ao tentar traduzir discussões trazidas por Leila Hernandez em sua obra.

Boulos Júnior (2018) também fala sobre as guerras e o tráfico atlântico, apoiado nos estudos de Manolo Florentino. Quando trata das estimativas sobre a quantidade de escravizados(as) e suas origens, utiliza estudos dos pesquisadores David Eltis e David Richardson para afirmar que “o número de africanos trazidos da África para a América pelo tráfico atlântico foi de 10 565 217 africanos. Desses, 4 860 000 foram destinados ao Brasil”. Ressalta ainda que “25% eram da África Ocidental. Os outros 75% eram da região congo-angolana e da costa leste (Moçambique)” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 180).

Essa última informação é acompanhada de um mapa atual do continente africano, onde aparece demarcada a região denominada África Ocidental e a região da África Central, porém não aparece destacado Moçambique. O título do mapa é bem amplo – *África: regiões de origem dos africanos trazidos para o Brasil* (Imagem 15). Percebemos que um dos aspectos positivos é que Boulos Júnior (2018) evitou o uso da palavra escravo, muito comum nos livros didáticos. Porém, nas representações cartográficas, seria mais pertinente, além do mapa da África atual, para demarcar regiões de “origens” dos escravizados, que ele apresentasse a cartografia da época em que esses africanos foram deslocados para o Brasil. Afinal, durante o período auge do tráfico, o mapa africano não tinha essa configuração política com os estados nacionais que atualmente existem. Além disso, uma crítica a ser feita ao livro é que esses locais destacados no mapa eram portos de embarques e não, necessariamente, locais de origem dos(das) africanos(as) traficados(as). Compreendemos, assim, que essas informações são importantes e precisam ser trabalhadas pelo(a) professor(a) a partir de outras fontes e materiais que ampliam informações trazidas pelo livro didático²⁴.

²⁴ Para compreender as origens de alguns africanos escravizados que vieram para o Brasil, podem ser consultados autores como Maria Inês Oliveira (1997), com o estudo *Quem eram os negros da Guiné? A origem dos africanos na Bahia*, e o trabalho de Regiane de Mattos (2012), intitulado *História e cultura afro-brasileira*.

O autor do didático afirma que aqui no Brasil “A maioria dos africanos ocidentais entrou pelos portos da Bahia e se concentrou no Nordeste: Bahia (75,6%), Pernambuco (11,4%) e Maranhão (8,2%)”, mas à medida em que outros espaços de exploração econômica foram surgindo, a exemplo do século XVIII, “com a descoberta do ouro nas Minas Gerais, parte dos africanos ocidentais foi vendida para as áreas de mineração. E, no século XIX, com o desenvolvimento da cafeicultura no Rio de Janeiro e em São Paulo, muitos deles foram trabalhar nos cafezais” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p 181).

Boulos Júnior (2018), visivelmente associa a chegada dos africanos aqui aos chamados ciclos econômicos definidos pela história tradicional, na qual a economia tem o peso nas análises, demarcando ciclos de exploração da cana de açúcar (atual nordeste), da mineração, (nas Minas Gerais) e do café (Rio de Janeiro e São Paulo). Utiliza imagens de mulheres negras para afirmar que algumas escravizadas vinham da Costa da Mina. A primeira imagem, do fotógrafo Cristiano Júnior, apresenta uma escravizada de ganho²⁵; a outra é uma fotografia atual de uma mulher negra na cidade de Salvador (BA), que o autor define como descendente de africanos da costa ocidental (Imagem 16).

Imagem 15 – Mapa da África



Fonte: ATLAS geográfico escolar. 7. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. p. 43.

Fonte: Boulos Júnior (2018, p. 180)

Imagem 16 – Mulheres escrava e livre



À esquerda, negra brasileira filha de africanos da Costa da Mina, fotografada por Christiano Jr. em 1866. Boa parte das pessoas que saíram do Nordeste para trabalhar nos cafezais era dessa origem. Fonte: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. A Travessia da Calunga Grande: três Séculos de Imagens sobre o negro no Brasil. São Paulo: Edusp, 2000. p. 630. (Coleção Uspiana – Brasil 500 anos). Acima, moça baiana descendente de africanos ocidentais em foto atual. Salvador (BA).

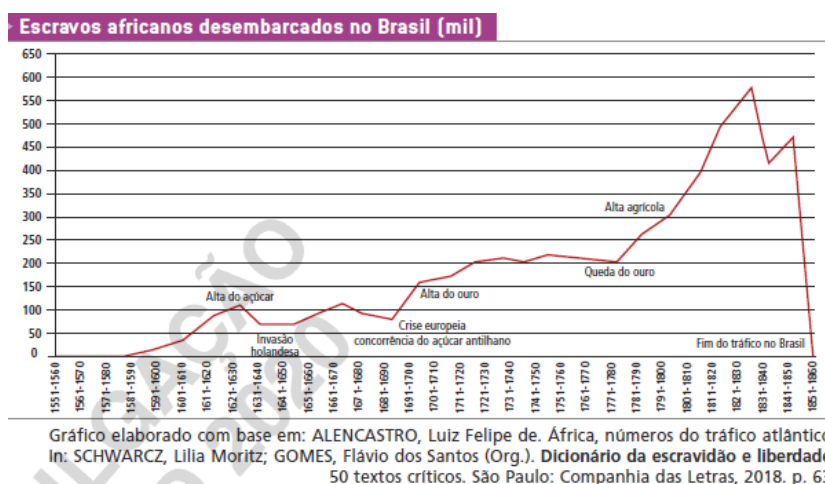
Fonte: Boulos Júnior (2018, p. 181)

Ainda com relação à “origem” dos(as) escravizados(as), o autor apresenta uma tabela onde aparecem recortes temporais e o percentual dos(as) africanos(as) que entraram no Brasil em cada um dos períodos citados. Segundo Boulos Júnior (2018, p.

²⁵ O(a) escravizado(a) de ganho exercia diferentes tarefas, principalmente comercializando algum produto nas ruas das cidades. Seus(suas) proprietários(as) costumam fazer um acordo com eles, estabelecendo com o(a) cativo(a) uma quantia em dinheiro que deveria lhe ser entregue geralmente ao final do dia, sendo o restante do ganho diário retido pelo(a) próprio(a) escravizado(a) para o seu sustento. (MATTOS, 2012, p. 111).

182) “A maioria dos africanos da região congo-angolana entrou no Brasil pelos portos do Rio de Janeiro”. Em outra fonte, dessa vez um gráfico, relaciona a chegada dos(as) escravizados(as) ao Brasil à produção açucareira, à exploração do ouro e à produção do café. Desse modo, novamente enfatiza os ciclos econômicos como principal fator propulsor para a escravidão de africanos(as) no Brasil. O título desse gráfico, *Escravos africanos desembarcados no Brasil (mil)*, (Imagem 17) reafirma um olhar tradicional que associa os(as) africanos(as) como escravos(as) por natureza. Em seguida, o autor relativiza a informação sobre a origem dos(as) escravizado(as), informando que aqui os(as) africanos(as) não eram denominados de acordo com a sua etnia, “mas sim pelo nome do porto ou da região onde tinham sido embarcados” e acrescenta que quando um(a) africano(a) chegava aqui era “batizado” com um nome português (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 183).

Imagem 17 - Número de escravizados desembarcados no Brasil



Fonte: Boulos Júnior (2018, p. 182)

No subitem *Travessia*, Boulos Júnior (2018) apresenta a imagem de um “navio negreiro” onde aparecem representações de escravizados(as) confinados no porão de uma embarcação. No texto, o autor descreve os aspectos relacionados à travessia, a origem, tempo da viagem, sofrimento e morte de escravizados(as), e locais de chegada aqui no Brasil. Em seguida, explica o trabalho escravo descrevendo a jornada exaustiva que os(as) escravizados(as) tinham, fazendo uma diferenciação entre o trabalho das mulheres e dos homens cativos(as). Pela descrição, se não houver uma intervenção do(a) professor(a), os(as) alunos(as) podem ser levados(as) a concluir que as mulheres e os homens escravizados(as) ocupavam espaços bem diferenciados de trabalho, com quase nenhuma convivência ou interação entre si.

O autor apresenta a pintura intitulada *Vendedores de milho*, de Debret, e faz questão de enfatizar “Note que é uma representação feita por um pintor que viveu no século XIX sobre o que ele viu em sua volta” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 185), como se a imagem fosse um testemunho fiel do que ocorreu. A imagem apresenta dois homens escravizados carregando cesto de carvão, duas mulheres vendendo milho e uma mais jovem com uma criança no colo. O cenário da imagem é de um porto e, na cena, ainda aparece um macaco, alguns porcos, um galo e uma galinha. Um detalhe importante que temos observado nas imagens e que também acaba transparecendo no texto do livro é que não é ressaltada a presença de pessoas brancas em interação como os(as) escravizados(as), como se houvesse uma completa separação dos espaços entre esses dois grupos de sujeitos.

No subitem *Alimentação e resistência*, Boulos Júnior (2018, p. 186) descreve as condições precárias de alimentação do(as) escravizados(as), afirmando que “De modo geral, a alimentação dos escravizados era insuficiente e pobre em proteínas, o que acarretava sérios problemas de saúde e envelhecimento precoce”. Em seguida o autor cita os instrumentos e os castigos sofridos pelos(as) cativos(as), destacando a Máscara de Flandres, que era usada na face dos(as) escravizados(as) e que “[...] feita de zinco ou folha de flandres, era um instrumento que permitia à vítima enxergar e respirar, mas a impedia de se alimentar”.

Nessa mesma parte, Boulos Júnior (2018) relata o caso da negra Anastácia que, segundo ele, era “uma negra de olhos azuis” e, devido à “sua rara beleza”, foi obrigada a usar esse instrumento por obrigação da esposa do seu senhor. O autor associa a beleza aos padrões europeus e, sendo assim, beleza para os(as) negros(as) era algo raro, pois dificilmente eles(elas) tinham traços europeus. Nesse mesmo subitem, o autor usa duas imagens da banda baiana Didá e em uma das imagens ele apresenta as percussionistas usando uma representação daquela máscara (Imagem 18).

Imagem 18 – Banda Didá



Fonte: Boulos Júnior (2018, p. 186)

Chamamos atenção para que o(a) professor(a) tenha sempre muito cuidado ao trabalhar com imagens atuais associadas a uma situação vivida durante a escravidão, pois se trata de representações do tempo presente carregadas de novos significados e intenções. No subitem destinado às resistências, o livro associa todas as formas de resistência dos(as) escravizados(as) em função do “excesso de trabalho, a disciplina rigorosa, os castigos, o fato de o senhor não cumprir com a palavra quando um escravizado conseguia juntar dinheiro para comprar sua carta de alforria” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 187).

Certamente, sabemos que nem todas as formas de resistência dos(as) escravizados(as) estavam relacionadas aos maus tratos sofridos. No entanto, o autor do livro deixa a entrever que as formas de resistência daqueles(as) estariam condicionadas aos maus tratos associados ao trabalho escravo. Sendo assim, parece deixar subentendido que os(as) escravizados(as) não lutavam para restabelecer a liberdade que lhes foi tirada, como se este fator, central nesse processo histórico, não fosse importante para eles(as). Desse modo, os(as) alunos(as) podem ser levados a interpretar que se as condições do trabalho cativo fossem boas, os(as) escravizados(as) não teriam motivos para resistir.

Ao citar as formas de resistência o autor descreve aquelas associadas aos movimentos do patrimônio imaterial, como religiosidade, capoeira, congado, reisado e irmandades religiosas. Boulos Júnior (2018) faz questão de descrever as irmandades religiosas e destaca a importância da religião católica para os(as) escravizados(as). Sobre a religiosidade e os batuques de matriz africana não há preocupação. As duas imagens que aparecem nesse subitem são de uma roda de capoeira (Imagem 19) e do centro histórico de Salvador, com destaque para duas igrejas católicas. Ambas são fotografias atuais.

No livro há uma extensão do referido subitem, cujo título é *Outras formas de resistências*, onde aparecem os suicídios, fugas, agressões a feitores e senhores, e a formação de quilombos. Na parte destinada a analisar os quilombos, o autor apresenta um mapa do Brasil onde aparecem o que ele denomina de *Quilombos mais conhecidos (séculos XVII a XIX)*. Dentre estes destaca e descreve o Quilombo dos Palmares. Para descrever as ações em torno desse quilombo, desde a sua formação até a sua destruição, utiliza os estudos do historiador João José Reis. Na parte textual, onde o autor descreve a configuração social desse quilombo, afirma que “Os africanos e seus descendentes eram maioria, mas em Palmares havia também brancos pobres e indígenas expulsos de suas terras pelos colonos” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 190). Como forma de justificar essa informação, o autor apresenta uma ilustração do cotidiano no quilombo, onde novamente aparecem homens negros seminus e com musculatura corporal bem definida, e dessa

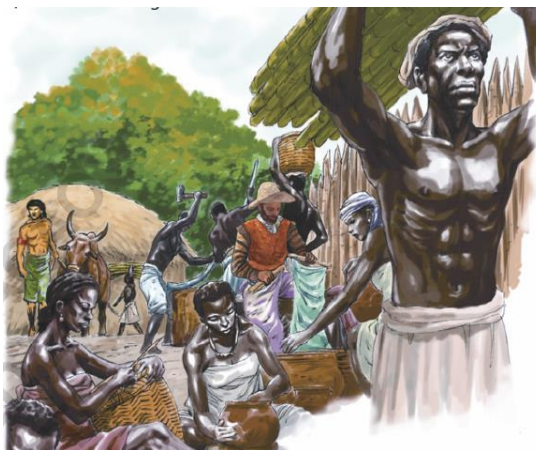
mesma forma ele representa um indígena. As mulheres negras são representadas com a parte superior do colo descoberta, e o único homem branco aparece totalmente vestido (Imagem 20).

Imagem 19 – Roda de capoeira



Fonte: Boulos Júnior (2018, p. 187)

Imagem 20 – Cotidiano no quilombo



Fonte: Boulos Júnior (2018, p. 190)

Nesse ponto, ao representar o corpo negro, o livro utiliza um padrão muito comum nessas representações que é marcado pela idealização e fetichização, cuja inspiração são as representações do corpo negro muito presentes em pinturas de artistas europeus no contexto da diáspora. Sobre esse aspecto, Débora Ferreira (2014, p. 90) observa que “o corpo negro, visto como exótico e primitivo, foi cultivado pelos europeus como uma fantasia por serem considerados hiper sexuais, ressaltando suas qualidades ‘naturais’. [...] Uma imagem historicamente fetichizada e sexualizada”. Esses aspectos sobre fetichização dos corpos negros também foram observados por Vandelir Camilo (2020).

Quando Boulos Júnior (2018, p. 191, grifo nosso) fala da guerra dá uma explicação para a derrota dos palmarinos: “A superioridade militar e *um maior*

conhecimento da Serra da Barriga desequilibraram a luta em favor dos mercenários”. Essa segunda informação nos parece um pouco sem consistência, pois se o Quilombo dos Palmares era formado “por um conjunto de povoações chamadas mocambo”, espalhadas por toda a Serra da Barriga, não seriam os quilombolas os maiores conhecedores dos aspectos geográficos da região? Acreditamos que sim, pois havia entre esses mocambos e entre as povoações da região uma intensa comunicação.

O livro ressalta a importância do líder Zumbi para a organização e resistência dos palmarinos diante dos ataques que destruíram o Quilombo dos Palmares. Em seguida, o autor apresenta uma fotografia do bloco afro Filhos de Gandhi tirada em frente a uma escultura que representa o rosto de Zumbi, sediada em Salvador (Imagem 21). A fotografia foi tirada no dia da Consciência Negra, comemorada em 20 de novembro, dia da morte do líder palmarino.

Para finalizar o capítulo, Boulos Júnior (2018) apresenta o subitem *Remanescentes de quilombos*, onde afirma que os habitantes dessas comunidades são “descendentes dos antigos quilombolas” e que, em algumas delas, “a língua falada conserva termos africanos”. Afirma ainda que há uma demora por parte do governo em reconhecer a posse da terra aos(as) afro-brasileiros(as) como um direito, porque “há o fato de que muitas dessas terras são cobiçadas por fazendeiros e, por vezes, estão localizadas em áreas de mananciais e de reservas de extração vegetal e mineral” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 192). Sobre as afirmações do autor, são necessárias algumas observações. A primeira delas é de que nem todos os habitantes das comunidades remanescentes de quilombo são, de fato, descendentes dos antigos quilombos. Sabemos que, no contexto da abolição, muitos(as) escravizados(as) ocuparam terras devolutas, outros foram agregados em terras de seus antigos senhores, muitas dispersões existiram e as habitações desses grupos não são necessariamente previsíveis ou correspondentes aos antigos quilombos. A ênfase ao direito à terra reivindicada pelos afrodescendentes e ressaltada no livro configura aspecto importante apresentado pelo material didático, afinal a posse da terra definitiva tornou-se uma luta onde diferentes grupos têm interesses nessas terras, principalmente grileiros, madeireiros e fazendeiros.

Imagem 21 – Bloco Afro Filhos de Gandhi



Fonte: Boulos Júnior (2018, p. 191)

Com relação às atividades, a seção *Retomando* é organizada em torno de oito questões. Algumas merecem ressalva. A letra *e* da primeira questão refere-se ao comércio de africano(as) pelo Atlântico onde é destacado que esse comércio “Contribuiu para uma *estreita ligação* entre a história da África e a história do Brasil” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 194, grifo nosso). Nas tabelas apresentadas pelo autor acerca do tempo que durou o comércio transatlântico para o Brasil (1551-1875) e a quantidade de escravizados (3.186.666) que chegaram aqui nesse período, ele afirma que todo esse tempo e essa intensa migração contribuiu para uma “estreita relação” entre o nosso país e aquele continente. As demais questões desse bloco de atividade versam sobre origem dos(as) escravizados(as), atividades desenvolvidas no Brasil, a formação de quilombos e outros movimentos de resistências. E por fim traz uma entrevista sobre a estética dos cabelos da pessoa negra, como forma de visibilizar positivamente os padrões de beleza das mulheres negras.

Ao longo dessas análises já apontamos algumas intervenções que o(a) professor(a) deve fazer ao se deparar com informações generalizantes, anacrônicas e as invisibilidades intencionais. Porém, é necessária uma intervenção mais consistente por parte do(a) docente para desconstruir equívocos e visibilizar positivamente a história e cultura afro-brasileira. Para isso, o(a) professor(a) deve se apoiar em vários estudos que recentemente vem apresentando um novo olhar sobre a chegada dos(as) africanos(as) no Brasil e suas experiências locais. Uma alternativa é, aliado à bibliografia crítica e renovada, utilizar as várias imagens que representam os(as) escravizados(as) a fim de desconstruir os estereótipos que foram sendo construídos sobre os(as) negros(as) a partir dessa imagens.

É fundamental que o(a) professor(a) problematize essas imagens e explique aos(as) estudantes, por exemplo, os motivos que levaram artistas do século XIX, como Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, a representarem os(as) negros(as) de forma estereotipada e isolados(as) da presença de pessoas brancas. Por meio de uma crítica dessas imagens, os(as) docentes podem fazer com que os(as) alunos(as) identifiquem as diferentes formas de trabalho exercidas pelos(as) escravizados(as), os relacionamentos tecidos em seu cotidiano, suas expressões culturais, formas de ser, existir e resistir, dentre outros aspectos. Muitas dessas imagens estão disponibilizadas em museus virtuais e são excelentes fontes para repensar o trabalho escravizado e o papel do(da) negro(a) como disseminador(a) de referenciais culturais aqui no Brasil.

2.3.3 Livro do 8º ano

O livro da coleção de autoria de Boulos Júnior (2018) destinado ao nono ano apresenta 272 páginas, tendo sido estruturado em 14 capítulos, também divididos em 4 unidades (Imagem 22). Dentre esses capítulos, o autor faz referência de forma bem resumida à história dos negros no Brasil ao tratar da Revolta dos Malês, ocorrida na cidade de Salvador (BA), em 1835, e quando fala da Balaiada, que ocorreu no Maranhão e Piauí entre 1838 e 1841, ambas apresentadas no capítulo 10, denominado *Regências: a unidade ameaçada*. Apresenta ainda de forma sintética a história da população negra no capítulo 11, intitulado *Segundo Reinado: política, economia e guerra*. Este último capítulo apresenta três itens e no último denominado *Modernização do Império: indústria e ferrovia* aparecem os subitens *A pressão inglesa e o fim do tráfico*, *A lei Eusébio de Queirós e a Lei de Terras* e *O tráfico interprovincial*, que fazem alguma ressalva sobre os(as) negros(as) no Brasil. Ambos os subitens tratam sobre o fim do tráfico de escravizados(as) da África para o Brasil. A abordagem segue uma análise tradicional que atribui ora aos ingleses e ora à elite política brasileira a responsabilidade pelo fim do tráfico. Essa abordagem ainda traz uma relação entre fim do tráfico às questões de industrialização internacional, modernização do Brasil e acordos entre Governos brasileiro e britânico, mas não necessariamente em função de um protagonismo dos(as) escravizados(as).

Imagem 22 - Capa do livro didático do 8º ano²⁶

Fonte: Boulos Júnior (2018)

Nesse livro didático, é no capítulo 12, intitulado *Abolição, imigração e indigenismo no Império*, onde aparece um pouco mais a história da população negra no Brasil e, por essa razão, esse é o capítulo da nossa análise e proposta didática. O presente capítulo é estruturado em torno de três itens e sete subitens. O primeiro item, denominado *A Abolição*, apresenta os seguintes subitens: *A resistência dos escravizados*; *O movimento abolicionista*, *As leis e a realidade*; *A vida difícil dos recém-libertos*. A explicação do autor sobre a abolição traz duas abordagens principais, não ficando muito claro a relação que há entre elas.

A primeira abordagem que Boulos Júnior (2018, p. 204) apresenta se relaciona à resistência dos(as) escravizados(as), “por meio da desobediência, da fuga e formação de quilombos, dos levantes urbanos e da busca por liberdade para praticar suas culturas e religiões”. Aqui o autor retoma as discussões sobre modalidades de resistência que ele havia feito no livro do 7º ano. Com base nas pesquisas do historiador João José Reis, ressalta que na Bahia entre 1807 e 1832, houve mais de 20 revoltas e conspirações de escravizados, porém não cita nenhuma delas. Nesse mesmo subitem, na seção denominada *Para refletir*, o autor faz um resumo da revolta de Manuel Congo, que aconteceu em 1838, na região do atual estado Rio de Janeiro. Em nenhum momento ele relaciona essas revoltas a uma proposta de abolição definitiva da escravidão.

²⁶ A fotografia da capa representa o Arraial de Belô. O Arraial de Belô é uma das maiores festas populares do Sudeste. Nele ocorrem apresentações típicas das festas juninas, festas essas que homenageiam santos católicos e têm suas raízes em Portugal, mas que foram reinventadas no Brasil, (BOULOS JÚNIOR, 2018).

Quando trata mais especificamente do movimento abolicionista, Boulos Júnior (2018) se refere novamente à lei Eusébio de Queirós que teria sido aprovada por pressões dos ingleses. Usando sempre os termos “abolicionistas”, “militares”, “imprensa”, “Governo de Dom Pedro II”, “elite imperial” e “princesa Isabel e seus conselheiros”, o autor descreve todo o movimento abolicionista relatando mensagens contra a escravidão, o impacto do fim da guerra do Paraguai e o apoio dos militares nesse movimento. Também cita a aprovação das leis conhecidas como Lei do ventre Livre (1871), Lei dos Sexagenários (1885) e a Lei Áurea (1888). Quando o autor cita as associações e confederações abolicionistas, não faz nenhuma menção sobre quem eram seus(suas) integrantes, porém, quando cita a organização secreta chamada Caifazes, que apoiava a fuga dos escravizados que foram contrabandeados depois de 1831, aparece o nome do juiz Antônio Bento como o seu líder. Vemos aqui, mais uma vez, o protagonismo da elite branca ressaltado em meio ao processo.

Ao longo desse item que trata da abolição, somente em uma seção denominada *Para saber mais*, Boulos Júnior (2018) cita três personagens negros de muito destaque na campanha abolicionista: André Rebouças (1839-1898), José do Patrocínio (1854-1905) e Luís Gama (1830-1882). Desse três, ele aponta mais claramente a participação dos dois primeiros no movimento abolicionista através da criação de confederações a favor da abolição. Ao lado de uma breve descrição de cada um aparece a imagem dos seus respectivos rostos (Imagem 23). Em outro momento, o autor apresenta o movimento dos jangadeiros do Ceará como um episódio “que colaborou para o fim da escravidão”. Ao lado dessas informações aparecem duas imagens: em maior destaque o prédio do Centro de Cultura Dragão do Mar, em Fortaleza, e, em detalhe menor, a foto do jangadeiro Francisco José do Nascimento, o Dragão do Mar, que teria liderado essa revolta. O autor apresenta ainda uma pintura bem pequena que representa algumas pessoas escravizadas em fuga e a imagem do senhor José Bonifácio Bernardes Pedra (Imagem 24), negro que teria nascido na década da aprovação da Lei dos Sexagenários. Quando o livro aborda a Lei Áurea, a pintura do artista Zeferino Costa, sobre a votação dessa lei pela elite brasileira e liderada pela princesa Isabel, é apresentada em quase meia página. Em suma, verificamos no livro um peso dado às elites no processo de abolição.

Imagem 23 – Negros abolicionistas



Fonte: Boulos Júnior, 2018, p. 206

Imagem 24 – José Bonifácio Bernardes Pedra



Fonte: Boulos Júnior, 2018, p. 209

O último subitem trata da vida dos(as) negros(as) libertos(as) após a Abolição, onde o autor afirma que os(as) recém liberto(as) aceitaram modestos salários ou foram “obrigados a aceitar os piores serviços, os mais baixos salários e a convivência com o racismo” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 210). Convém lembrar que não foram todos(as) os(as) libertos(as) que aceitaram essas condições, principalmente a de “conviver com racismo”. O livro aponta ainda que os(as) libertos(as) buscaram alternativas de sobrevivência, pois “organizavam-se em centros religiosos, clubes esportivos e grupos de lazer, como os que se reuniam na casa de Tia Ciata, no Rio de Janeiro” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 211). O autor ressalta que desses encontros teria surgido o primeiro samba que foi gravado com o título *Pelo telefone*, composto pelos negros Donga e Mauro

Almeida. Também destaca a conhecida Imprensa Negra²⁷ como importante canal de reivindicações de direitos sociais e civis.

Na seção denominada *Para refletir* o autor apresenta um texto do africanista Nei Lopes sobre a política de cotas como estratégia de inclusão social dos(as) afro-brasileiros(as) e, em complemento, algumas questões sobre o referido texto. Na parte destinada às atividades, na seção *Retomando*, a primeira questão apresenta cinco alternativas para serem julgadas pelos(as) alunos(as) como verdadeira ou falsa. Essas alternativas versam sobre o fim do tráfico negreiro, resistência dos(as) escravizados(as) e sobre o processo abolicionista. Na segunda questão, o autor apresenta uma pergunta do Enem/MEC sobre as leis Eusébio de Queirós, Ventre Livre, Sexagenários e Áurea. Ainda sobre o processo abolicionista, a temática aparece nas questões quatro e cinco. Na quarta, há duas imagens da Revista Ilustrada de 1884 e, na quinta, o autor apresenta o cenário do trabalho escravo antes e após a Lei Áurea, fazendo um questionamento na letra “d” sobre se “A Lei Áurea transformou escravos em cidadãos?”

No decorrer da análise do livro, apontamos algumas intervenções que o(a) professor(a) deve fazer. Além disso, a nossa sugestão para esse capítulo se assemelha a que apontamos para o capítulo 10 do livro do 7º ano, ou seja, uma proposta de ensino que dialogue com as imagens presentes em museus virtuais sobre o cotidiano dos(as) escravizados(as), de maneira crítica e questionadora, superando cristalizações e ampliando visões sobre as épocas em estudo. Nesse sentido, abordagem deve priorizar as resistências dos(as) escravizados(as) e suas lutas no processo abolicionista. Um estudo biográfico sobre importantes personalidades negras que viveram no contexto abolicionista e lutaram pela libertação definitiva dos(as) escravizados(as) é uma excelente alternativa para o ensino de história.

2.3.4 Livro do 9º ano

O livro do 9º ano da coleção aqui em análise é constituído de 15 capítulos, divididos em 4 unidades (Imagem 25). Desses, apenas o capítulo quatro, denominado *Movimento Sociais: negros, indígenas e mulheres*, traz aspectos sobre a história e a cultura dos afro-brasileiros. O capítulo é estruturado em torno dos seguintes itens e seus respectivos subitens: ***Os negros no pós-Abolição*** (item), *O mundo do trabalho; A*

²⁷ O estudo com relação à Imprensa Negra será aprofundado quando analisarmos o livro do 9º ano.

imprensa negra (subitens), *A cultura afro-brasileira no pós-Abolição* (item), *Frente Negra Brasileira*; *Teatro Experimental do Negro (1944-1968)*(subitens); ***Os indígenas na República***; *Estado brasileiro, povos indígenas e o Marechal Rondon*; *Os indígenas na Era Vargas*; ***Movimento de mulheres*** (item), *Bertha Lutz na luta pelo voto feminino*; *Anos 1960: pílula, minissaia e calça saint-tropez*, (subitens). Assim, é perceptível que esse capítulo foi estruturado de modo a abordar três grupos sociais que costumeiramente foram silenciados na historiografia e, consequentemente, nos livros didáticos: os negros, os indígenas e as mulheres.

Imagem 25 - Capa do livro didático do nono ano²⁸



Fonte: Boulos Júnior (2018)

O capítulo tem dezoito páginas, incluindo o conteúdo, as atividades e dois boxes – *Para refletir* e *Vozes do passado*. Aqui nos interessa analisar a parte do capítulo destinado a história dos(as) afro-brasileiros(as). No capítulo, a história desse grupo social foi organizada em dois itens principais: *Os negros no pós-Abolição* e *A cultura afro-brasileira no pós-Abolição*. O primeiro item começa lembrando o que foi estudado no livro do oitavo ano a respeito da abolição. Nessa retrospectiva, são citados os personagens Joaquim Nabuco, Luiz Gama e André Rebouças como protagonistas da campanha abolicionista. Em seguida, no subitem *O mundo do trabalho*, Boulos Júnior (2018, p. 59) destaca que, “Passadas as comemorações [da Abolição], os libertos procuraram se firmar socialmente como pessoas livres”.

²⁸ A imagem da capa é uma apresentação da dança xote de duas damas no Centro de Tradições Gaúchas, em Santa Maria (RS), 2017. A dança gaúcha envolve ritmo, melodia, indumentária e tradição (BOULOS JÚNIOR, 2018).

Sobre os(as) recém livres, o livro afirma que as alternativas de trabalho que eles encontraram para “se firmar socialmente” foi nas fazendas onde trabalharam por conta própria como agregados(as) ou para o antigo senhor em troca de um pagamento, “mas teve aqueles que ocuparam terras abandonadas cultivando mandioca e criavam animais”. Outros(as) “libertos se mudavam para as cidades em busca de uma vida melhor”. Os trabalhos que eles(elas) encontraram teria sido em algumas fábricas e outros(as) viviam de fazer “bicos”. O autor observa que em todos os espaços os(as) “libertos” enfrentaram várias formas de preconceito, atitudes racistas e foram impedidos de manifestar a sua cultura e às vezes até de circular livremente (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 59).

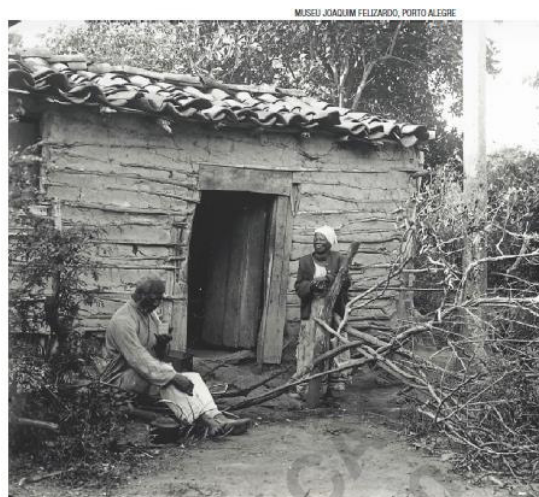
Boulos Júnior utiliza o termo liberto para se referir aos(às) trabalhadores(as) agora livres em função das lutas abolicionistas. Conforme analisamos no livro de oitavo ano, esse processo foi longo e contou com várias estratégias dos(as) negros(as) libertos(as) através de cartas de alforria e dos(as) escravizados(as). A questão que nos chama atenção é que o autor continua a utilizar o termo liberto para se referir aos(às) ex-escravos(as) mesmo após a conquista definitiva da liberdade após a Abolição. Soa anacrônico o uso do termo porque a escravidão já estava legalmente extinta no país.

O mesmo subitem apresenta uma fotografia denominada *Afrodescendentes libertos*. Nessa fotografia aparece uma habitação bem rústica de taipa coberta de telhas de barro. Em frente à casa, que aparentemente está em uma zona rural, tem uma negra e um negro idosos (Imagem 26). O crédito da imagem cita que a fotografia é do ano de 1900 e foi tirada em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e se encontra no Museu Joaquim Felizardo, na capital gaúcha (BOULOS JÚNIOR., 2018, p. 59).

O subitem denominado *A imprensa negra* começa dizendo que “Antes e depois da Abolição, a comunidade negra nunca deixou de lutar por direitos”, criando para isso a chamada imprensa negra (BOULOS, JUNIOR., 2018, p. 60). O livro apresenta como referência para essa discussão o historiador Flávio Gomes, embora não cite nenhuma obra desse autor no corpo do texto. Todos os jornais da imprensa negra que foram citados correspondem ao ano da Abolição e durante a Primeira República, como os que seguem: Treze de Maio (1888), A Pátria (1889), O Exemplo (1892), O Baluarte (1903), A Pérola (1911), O Menelick (1915), O Alfinete (1918), O Kosmo (1922) e O Clarim da Alvorada (1924). Boulos Júnior (2018) afirma que esses jornais tinham como objetivo denunciar o racismo, a falta de oportunidade e as atitudes violentas que os negros sofriam. As reportagens denunciavam que a população negra vivia em um estado de segregação social, pois eram impedidos de participar de atividades e frequentar espaços considerados

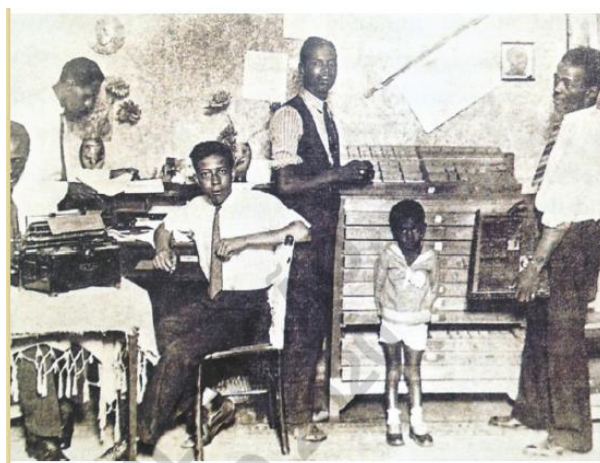
próprios aos(às) brancos(as). Esse subitem é encerrado com uma imagem fotográfica da redação do jornal *O Clarim da Alvorada*, onde parecem cinco pessoas negras, incluindo uma criança (Imagem 27). Todos aparecem vestidos de forma muito elegante e o ambiente apresenta vários maquinários típicos das redações de jornais. O crédito da imagem é do próprio jornal, na década de 1920.

Imagem 26 – Negra e negro idosos



Fonte: Boulos Júnior (2018, p. 59)

Imagem 27 – Negros no jornal *O Clarim*



Fonte: Boulos Júnior (2018, p. 60)

Com relação ao item denominado *A cultura afro-brasileira no pós-Abolição*, na abertura, Boulos Júnior apresenta um fragmento de texto retirado do livro *Uma história da cultura afro-brasileira* de autoria dos historiadores Walter Fraga Filho e Wlamyra Albuquerque, para se referir à cultura afro-brasileira como um elemento de resistência

que marcou a luta dos(as) negros(as) no Brasil durante a escravidão e que serve como uma referência para a atual cultura brasileira. Ainda apresenta, na abertura, uma imagem do escritor Lima Barreto e do artista de circo Benjamin Oliveira (Imagem 28) como personalidades negras de grande destaque no cenário brasileiro após a Abolição.

Imagem 28 – Personalidade negras



Fonte: Boulos Júnior (2018, p. 61)

Continuando esse item, há o subitem denominado *Frente Negra Brasileira*, onde é narrada brevemente a história dessa entidade a partir da sua fundação, em 1931, pelos afro-brasileiros Francisco Lucrécio, Raul Joviano e José Correia Leite. O autor cita que os objetivos da FNB era lutar contra o racismo, organizar escolas para a instrução dos(as) negros(as) e a inclusão destes(as) no mercado de trabalho. Essa organização, com sede em São Paulo, espalhou-se por vários estados e reuniu cerca de 600 filiados, tornando-se partido político em 1936. Como partido, ela durou apenas um ano, pois o governo Vargas fechou todos os partidos políticos, inclusive o partido da FNB, em 1937. Uma imagem fotográfica dos frente-negrinos, tirada em frente à sua sede em São Paulo, onde aparecem vários integrantes, incluindo mulheres e homens adultos e crianças (Imagem 29), encerra esse subitem (BOULOS JÚNIOR., 2018, p. 62).

No subitem denominado *Teatro Experimental do Negro (1944-1968)*, Boulos Júnior (2018) apresenta, a partir de um fragmento de texto extraído da obra *A Nova Abolição*, do historiador Petrônio Domingues (2008), a história do TEN desde a sua fundação por Abdias Nascimento, Aguinaldo Camargo e Sebastião Rodrigues. O livro cita que o teatro foi criado devido à ausência de atrizes e atores negros no teatro brasileiro até aquela época. A estreia do TEN aconteceu no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, em maio de 1945, com a peça *O Imperador Jones*. Embora o recorte temporal desse subitem seja o ano de 1968, o fragmento do texto citado refere-se até o ano de 1948, quando se

iniciou a publicação do jornal Quilombo pelo TEN. Nesse subitem a imagem que dialoga com o texto é uma fotografia de uma cena da peça Anjo Negro, na qual aparecem o ator branco Orlando Guy e uma atriz branca (Imagem 30). O ator Orlando Guy aparece com a pele escurecida, já que ele fazia papel de um médico negro bem-sucedido na carreira. (DOMINGUES apud BOULOS JUNIOR., 2021).

Imagem 29 – Integrantes da Frente Negra



Fonte: Boulos Júnior (2018, p. 62)

Imagem 30 – Ator Orlando Guy e atriz



Fonte: Boulos Júnior (2018, p. 63)

Assim é encerrada a parte do capítulo quatro destinada a analisar a história e cultura dos(as) negros(as) no pós-Abolição. Em cinco páginas Boulos Júnior (2018) analisou a história da população negra a partir de 1888 até o ano de 1948. As análises são bem descritivas e sintéticas. O trabalho camponês dos libertos é resumido em cultivar

mandioca e criar animais, porém esse trabalho é considerado como algo precário, pois o autor afirma que os negros se mudavam para as cidades em “busca de uma vida melhor”. Nas cidades, o autor considera como trabalho de prestígio o emprego nas fábricas, pois os trabalhos denominados “bicos”, que eram feitos “em troca de dinheiro”, aparecem como uma atividade desqualificada. Sabemos que muitos negros e negras após a Abolição trabalharam como pessoas autônomas em diversas áreas, como jornalistas, advogados, médicos, professores, políticos, empresários. Outros recorreram a atividades culturais de matriz africana se destacando no cenário nacional e internacional, atuando como artistas, atrizes, sacerdotisas, compositores, instrumentistas, quituteiras, donas de restaurantes, entre outras, onde fizeram fortunas bem mais significativas do que outras pessoas que trabalhavam nos empregos considerados formais em fábricas, comércio e construção civil, por exemplo (MATTOS, 2012).

No subitem que trata da imprensa negra, percebemos que não aparecem nomes de pessoas negras como os fundadores e escritores desses jornais. Os jornais são citados como fundados “pelos negros” ou pela “comunidade negra”, termos genéricos para se referir às pessoas que estavam a frente desses meios de comunicação, como fundadores, redatores, escritores e outros profissionais que trabalhavam nesses jornais. Na imagem onde aparecem várias pessoas negras trabalhando no jornal O Clarim da Alvorada, nenhum deles é identificado pelo nome. No subitem que trata da FNB, o autor diz que nessa organização só eram aceitos “respeitados paulistanos”, pois eram aceitas somente “pessoas que dessem provas de honestidade na vida pessoal”. Essa observação pode reforçar preconceitos enraizados, pois parece destacar que os negros em geral eram “vadios”, “vagabundos”, sem princípios, atrelados à vida de criminalidade, diferentemente dos “paulistanos respeitados” da FNB.

O autor considera como grande vitória da FNB conseguir colocar 400 negros na Força Pública de São Paulo, o que parece reforçar o prestígio associado aos empregos formais oferecidos pelo Estado. Outros aspectos, como a instrução dos(as) negros(as) que foi uma das grandes conquistas da Frente Negra, possibilitando a educação formal para muitos filhos(as) de negros(as) livres em um cenário social em que estudar era um privilégio de poucos, o autor considera como algo secundário, uma conquista menor. Com relação às mulheres negras, o autor não se refere a nenhuma delas nos itens analisados, apesar de o capítulo como um todo pretender visibilizar as mulheres. Em nenhuma das imagens em que mulheres negras aparecem, elas são identificadas pelo nome. No texto e na imagem que trata do TEN, não aparecem nenhuma mulher negra. Como apontado, a

única imagem que se refere ao teatro negro apresenta um ator e uma atriz brancos; atrizes negras, como Léa Garcia e Ruth de Souza, que atuaram em peças do TEN não são sequer citadas. Na parte do capítulo que analisa a atuação das mulheres como participantes de movimentos políticos, não aparece nenhuma mulher negra como defensora de direitos políticos ou integrantes de partidos políticos no Brasil no pós-Abolição. Enfim, mesmo em um capítulo que o autor reservou para analisar a história e a cultura dos(as) afro-brasileiros(as), os silêncios são muitos e as comuns generalizações e estereótipos sobre esse grupo social permanecem em alguns momentos.

Concluimos, desse modo, que os livros didáticos da coleção *História, Sociedade & Cidadania* não contemplam de forma satisfatória as recomendações do Edital de Convocação 01/2018, quanto aos aspectos relacionados à coerência entre o conteúdo e a atividade, contemplação de todos os objetos de conhecimentos e das habilidades recomendadas pela BNCC e, assim, apresenta várias limitações para o ensino de história e cultura afro-brasileira e para uma educação das relações étnico-raciais. Esses livros também não contemplam todas as recomendações dos documentos oficiais referentes à Lei 10.639/2003. Percebemos nos livros a reafirmação de antigos estereótipos e generalizações e a permanência de silêncios, embora em alguns capítulos alguns avanços sejam notados, superando velhos problemas até recentemente presentes nos materiais didáticos, mas não suficientes para visibilizar de maneira profunda e pertinente a história e a cultura afro-brasileira.

Sem dúvida, os problemas que reafirmam uma *necromemória* sobre os(as) negros(as) continuam a fazer parte de uma política educacional do governo e isso se torna visível nos livros didáticos. Assim, uma alternativa que apontamos como estratégia para preencher as lacunas deixadas em materiais didáticos é aprofundar essa temática através de outros lugares de memória sobre a história e cultura afro-brasileira. Dessa forma, as exposições museológicas em espaços virtuais surgem como uma oportunidade em potencial para aprofundar essa temática.

3 MUSEUS VIRTUAIS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A escola, como um espaço de ensino e aprendizagem, deve se caracterizar como um local de formação da consciência crítica e de desconstrução de preconceitos e atitudes racistas arraigadas na mentalidade da sociedade brasileira. Por meio de diferentes estratégias, a escola deve combater essas visões negativas com relação aos(as) afro-brasileiros(as) e sua cultura.

Assim, os(as) agentes sociais envolvidos(as) com a educação escolar, gestores(as), coordenadores(as) e professores(as), devem ampliar o foco do currículo para a educação das relações étnico-raciais, adotando estratégias metodológicas sérias e comprometidas com a história e a cultura afro-brasileira.

Para tanto, no que se refere ao ensino de história, os(as) docentes, ao adotarem seus procedimentos pedagógicos, podem se ocupar em trabalhar os lugares de memória onde aparecem menções à história dos(as) negros(as) brasileiros(as), a exemplo dos museus, que são considerados importantes espaços de conhecimento. Porém, ao fazermos uso desses lugares de memória, compreendidos aqui como arquivos e monumentos, devemos entendê-los como espaços dotados de sentidos que foram idealizados por seus criadores, pois “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, [...], organizar celebrações, [...], notariar atas, porque essas operações não são naturais” (NORA, 1993, p. 13).

Nesse sentido, compreendemos que é cheia de intencionalidade a forma como os museus representam seus acervos, pois estes “[...] não somente dizem coisas sobre o passado, mas naturalizam formas de ver o mundo, que legitimam, hierarquizam e ordenam culturas e identidades, e podem ser interpretadas como espaços políticos, de disputas de representação [...]”, como observam Machado e Zubaran (2013, p. 94).

Esses lugares, portanto, evidenciam as concepções ideológicas dos seus organizadores, expressando suas visões de mundo sobre determinados temas. Conforme nos orienta Certeau (1982, p.77), na “operação historiográfica” devemos sempre considerar a articulação da história com um determinado lugar, pois esta é “a condição para que alguma coisa possa ser dita sem ser legendária (ou ‘edificante’), nem a-tópica (sem pertinência)”.

3.1 O museu como lugar de memória e possibilidades pedagógicas

Dentre os lugares de memória nosso foco tem sido trabalhar com museus, instituições que constituem importantes espaços educativos em função da diversidade de objetos que elas têm preservado e dos projetos pedagógicos que a partir delas podem ser desenvolvidos. Cada vez mais, os(as) professores(as) têm buscado um diálogo com os museus, no sentido de inovar suas metodologias de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, despertar nos(as) estudantes o senso de preservação e respeito pelo patrimônio cultural material e imaterial brasileiro (BITTENCOURT, 2008).

O Estatuto do Conselho Internacional de Museus - ICOM, de 1995, em seu artigo 2º, define museu como

uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que realiza investigações que dizem respeito aos testemunhos materiais do homem e do seu meio ambiente, adquire os mesmos, conserva-os, transmite-os e expõe-nos especialmente *com intenções de estudo, de educação e de deleite* (ICOM, 1999, p. 33. Grifo nosso).

A definição de museu expressa duas finalidades principais dessas instituições a partir da utilidade dos seus acervos que são o estudo e a educação e o lazer. Dessa forma, as exposições museológicas não devem passar despercebidas dos(as) professores(as) quando estes(as) elaboram as suas propostas pedagógicas. Aliado ao uso qualitativo dos livros didáticos, também entendido aqui como um lugar de memória, os museus oferecem possibilidades para um trabalho dinâmico e inovador na Educação Básica.

As análises e reflexões sobre o museu como um lugar de memória tem se baseado em abordagens advinda do pensamento crítico da filosofia e das ciências sociais. Embora tenha se expandido nos últimos anos, esta perspectiva de análise tem sofrido uma série de críticas por parte de outros estudiosos que questionam a reprodução de algumas ideias em desuso ou que já viraram lugar comum. A exemplo disso, ainda se acredita que o museu é apenas uma instituição, cuja gênese está vinculada aos “templos das musas” e ainda se associa à fundação dos museus modernos às ideias renascentistas, em uma perspectiva patrimonialista, em que o objetivo da sua existência se resume a um interesse exclusivo do capital. E por fim “é também equivocado confundir Museu (fenômeno) com museus (manifestações do fenômeno); Museologia com prática em museus; e Museologia com narrativas sobre museus” (SCHEINER, 2014, p. 4645).

Para Tereza Scheiner (2014, p. 4645), mesmo que no século XIX a narrativa sobre museus e a museologia tenha sido fundamentada em ideias positivistas, ela não admite mais esse argumento que tem “como fundamento a relação de causa e efeito entre um ‘templo das musas’ e uma instituição museu voltada essencialmente ao acúmulo de objetos”. De acordo com essa autora, o museu tem sido mais facilmente identificado, há séculos, em função da sua forma institucionalizada e pelas coleções presentes em seus acervos. Porém, Scheiner (2014, p. 4645) observa que

tomar o todo por uma das partes constitui equívoco epistêmico, uma crença já não mais possível de sustentar no ambiente contemporâneo de pensamento, onde tudo é relativizado e percebido em processo. Ora, se o Museu é visto (como deve ser visto, hoje), mesmo que por um grupo de pesquisadores do campo, como fenômeno, fluxo, instância de encontro, evento, acontecimento, ele é mais amplo e livre do que se percebe, é todo potência – e como tal, tem uma força e um poder mobilizador que são intrínsecos a sua própria essência. Estariam corretos, portanto, aqueles que percebem o Museu como campo de disputas ou como instância de resistência. E mais ainda - assim percebido, o Museu é da ordem da comunicação, e não da acumulação; ele está em permanente movimento, qualquer que seja o modo pelo qual se manifesta.

As mudanças paradigmáticas não deixaram de fora as instituições museológicas. Estudos mais recentes vêm construindo um novo conceito sobre museu e influenciando na sua reformulação enquanto espaço de memória e a sua função social. São hoje reconhecidos como espaços que sofrem influências de grupos sociais e das concepções de mundo do tempo presente e, como tal, constituem também lugares de poder e de disputas entre diferentes agentes sociais.

Diante desse cenário de reformulações museológicas, passamos a compreender os museus como instituições em permanentes mudanças. No atual contexto, em que as informações são produzidas e circulam de forma maximizada através de novas tecnologias, os museus também estão se ajustando continuamente a todas essas transformações. Nesse sentido,

A disseminação das novas tecnologias e a consequente revolução epistêmica acontecida nas três últimas décadas permitiu, a um grupo de teóricos do campo, compreender que a verdadeira essência do Museu é a mudança, é o movimento; e que o verdadeiro problema do Museu é o modo pelo qual os diferentes grupos de interesse dele se apropriam. Não existe, portanto, um modelo representacional de Museu que seja mais democrático, mais amplo e mais eficaz do que os outros; e nenhum deles é essencialmente ‘patrimonialista’ ou ‘social’. Tudo se resume às narrativas que sobre eles se constroem (SCHEINER, 2014, p. 4646).

As narrativas que se constroem através dos acervos presentes nos museus atendem a diferentes interesses de grupos sociais. Ao lado desses grupos sociais, o Estado também se utiliza dessas instituições para disseminar determinadas ideologias que considera fundamental para a construção de ideia de nação que pretende inculcar na sociedade. Como uma instituição temporal, o museu também sofre as influências das mudanças que ocorrem ao longo do tempo, buscando aumentar a sua interatividade como a sociedade.

O advento da internet e a sua expansão cada vez mais rápida, como um meio de comunicação em várias partes do mundo, vem interferindo e criando hábitos na vida de milhões de pessoas. Isso tem influenciado novas formas de entender o mundo, modificando bastante a nossa compreensão sobre a arte e rompendo com antigos paradigmas sobre a busca pelo conhecimento. É nesse cenário que o museu, visto como uma instituição essencialmente física, territorial e predial, vai aos poucos se configurando também como um espaço virtual. Assim, como uma instituição histórica, o museu se refaz ao longo do tempo, tanto nas suas formas de expor o passado como nas suas estruturas visuais (JAHN, 2016).

Nessa perspectiva, o ambiente museológico tem passado por diferentes configurações adaptando-se às novas tecnologias. Um exemplo disso é a criação de interface museológica digital, que tem influenciado inovações nos espaços museológicos, fazendo com que alguns museus se transformem em ambientes virtuais (OLIVEIRA, 2007). Quando se trata dessas mudanças, Inês Gouveia e Vera Dodebei (2007, p. 94) destacam que “das memórias analógicas passamos à memória virtual, e os museus – essencialmente, instituições de memória – também vivem este processo”.

O museu virtual, segundo Jahn (2016, p. 34), é aquele que apresenta “[...] ausência de materialidade, não tem público, mas visitantes que o acessam individualmente, de qualquer lugar do planeta, desde que diante de um dispositivo conectado à internet”. Nessa categoria museológica estão inseridos todos os museus que ocupam o *ciberespaço*, compreendido como “espaço de comunicação aberto pela interconexão internacional de computadores e pelas memórias dos computadores” (LEVY apud JAHN, 2016, p. 27). O *ciberespaço* tem se tornado um dos mais importantes canais de comunicação mundial, por facilitar a troca de informação e interação entre pessoas que se encontram em diferentes partes do mundo. Desse modo, o *ciberespaço* tem sido cada vez mais explorado por instituições que querem disseminar conhecimento e informações mundo afora. Assim, os museus vêm utilizando cada vez mais esses espaços virtuais para levar suas exposições e acervos a públicos que vivem em lugares distantes da sua sede física (JAHN, 2016).

Apesar de continuarem como espaços físicos, muitos museus vêm ganhando uma nova configuração, a partir do desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação como a rede mundial de computadores e a microeletrônica que convertem os acervos museológicos físicos em acervos digitais. Aderindo a essas novas tecnologias, os museus disponibilizam seus acervos na *web*. “Todas essas experiências, seja no ambiente físico, seja na internet, tem sido frequentemente nomeadas de museus virtuais”, conforme ressalta Jahn (2016, p. 39). E, assim, as páginas virtuais desses museus funcionam como uma extensão dos seus acervos físicos e, além das exposições digitais, eles oferecem alternativas de interatividade e formações com o público que se encontra em várias partes do mundo. Essa experiência da virtualização dos museus vem acontecendo de forma acelerada em vários países (JAHN, 2016).

Desse modo, devemos

compreender, de modo definitivo, que o museu tradicional não é o único museu possível - e que existem outras dimensões do Museu. E que o Museu deve ser pensado agora já não mais como coisa única (portanto, estática), mas como fenômeno, e, portanto, coisa dinâmica, independente de um local e de um tempo específicos, podendo estar simultaneamente em muitos lugares, sob as mais diversas formas e manifestações. [...] Como fenômeno, o Museu é livre e plural: pode existir em qualquer espaço, em qualquer tempo. Inexiste, portanto, uma forma *ideal* de Museu, que possa ser utilizada em diferentes realidades: o Museu toma a forma possível em cada sociedade, sob a influência dos seus valores e representações. (SCHEINER, 1998, p. 89-90)

De qualquer maneira, independentemente de como um museu se apresenta, nunca é demais lembrar que ele sempre será uma construção cultural de seus idealizadores e que sempre vai representar, através de seus acervos e exposições, as visões de mundo dos indivíduos ou grupos sociais que o organizam. Assim, entendemos os museus como representações. Sem dúvida, concebendo-o como uma instituição em permanente movimento e construção, “pode-se melhor compreender e aceitar a prática dita ‘museológica’ como prática social: como tal, ela sempre se dará na relação interpessoal e/ou intergrupar” (SCHEINER, 2014, p. 4647).

As narrativas construídas pelos museus se fundamentam através dos objetos que constituem o seu acervo e as formas como estes são disponibilizados por meio das exposições no seu interior. Mas para além dessas exposições, o museu se configura como lugar de memória que “carrega como riqueza, ações de preservação, investigação e comunicação dos bens culturais”, como ressaltam as autoras Margarete de Almeida e Maria Amélia Reis (2014, p. 4592). Esses bens culturais constituem-se de memórias e

patrimônios culturais materiais e imateriais que representam saberes e identidades de diferentes grupos sociais em diferentes temporalidades. Os museus, enquanto tecnologias que conseguem articular diferentes temporalidades e cenários socioculturais, fazem parte das necessidades da humanidade por operar com memórias e patrimônios que marcam a história de diferentes sociedades. E como lugar de memória traz em seu acervo as marcas dos grupos sociais que os organizam. A necessidade de uma memória imortalizada está diretamente relacionada aos valores culturais que os sujeitos que integram esses grupos entendem como importantes e representam as visões de mundo que eles querem transmitir para as futuras gerações. Nesse sentido, as exposições museológicas devem ser compreendidas em seus significados e analisadas de forma crítica e reflexiva (CHAGAS; STORINO, 2007).

Como instrumentos que representam memórias de diferentes grupos sociais constituem como excelentes elementos no processo educativo da juventude, pois os acervos guardados nos museus são instrumentos importantes que podem contribuir para a reflexão e desconstrução de narrativas cristalizadas no imaginário social, e muitas vezes narrativas históricas carregadas de informações equivocadas. De acordo com Almeida e Reis (2014, p. 4599), o ato de educar é dinâmico e

possibilita buscar elementos reflexivos que possibilitem romper com paradigmas hegemônicos, que têm como âncora uma única verdade epistêmica, alçar voos e olhares em novas direções que favoreçam o desenvolvimento de novos saberes que nutrem o desejo de ir ao encontro das demandas sociais. Em termos históricos, isso amplia ainda mais a trama complexa, muitas vezes paradoxal, em que se assentam a construção e a evolução da humanidade, possibilitando e negando espaço para os anseios sociais. Reconhecer a museologia como um campo do saber em expansão, faz emergir novas fronteiras de aberturas que possibilitem à educação ampliar sua práxis em prol do desenvolvimento cultural e social.

Dessa forma, ao utilizarmos os acervos museológicos como ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem pode-se repensar a construção de identidades socioculturais possibilitando a construção de uma consciência histórica que estimule o desenvolvimento da cidadania, a valorização e visibilidades de outras histórias que são silenciadas nos espaços escolares. Além de ser uma excelente inovação metodológica que muito contribuirá para dinamizar o ensino escolar. Conforme Almeida e Reis (2014, p. 4599) isso permitirá “a formação de pessoas com memórias e identidades sobremaneira com capacidade de conviver com a diversidade e a integração com o ambiente, numa relação pluralista, mas com direitos ao ser individual”.

Nesse sentido, é sempre bom refletirmos sobre quais memórias os museus têm priorizado preservar em seus acervos. Pois sabemos que essas instituições são pensadas a partir de determinados sujeitos que, ao escolheres os objetos que irão constituir um acervo museológico, sempre irão priorizar as suas visões de mundo e seus referenciais culturais. As memórias dos grupos sociais dominantes em uma determinada sociedade sempre vão prevalecer nos acervos museológicos com relação aos grupos inferiorizados na hierarquia social. Sabemos que os grupos sociais que historicamente tiveram sua história e cultura negativas e silenciadas, ao longo do tempo, sempre tiveram dificuldades de se fazerem presentes de forma positiva nos lugares de memórias. Isso é visível quando se trata da história e cultura dos indígenas e afro-brasileiros(as). Então, como este trabalho versa sobre a história e cultura afro-brasileira devemos sempre buscar compreender quais as representações sobre os(as) negros(as) se preservam nos museus e como essas instituições têm desenvolvido as suas ações no sentido de visibilizar positivamente os referenciais culturais desse grupo social.

3.2 Representações da história e cultura afro-brasileira em documentos museológicos e museus virtuais

Sistematicamente, as pessoas que organizam as políticas de preservação de memórias e propostas educacionais tem priorizado narrativas históricas que atendem mais aos interesses dos grupos dominantes e do estado do que os aspectos culturais e identitários que visibilizem os grupos sociais considerados como subalternos, como os(as) afro-brasileiros(as). Isso tem sido uma estratégia utilizada pelos grupos dominantes no sentido de consolidar seus referenciais culturais como superiores. Assim, a maioria dos lugares de memória, que apresentam potencial educativo, têm seguido esse modelo de política. Por meio dessas instituições, grupos sociais dominantes tentam consolidar visões de mundo que maximizam de forma exagerada seus modelos culturais como superior, clássico e dominante em detrimento de outros modelos considerados inferiores, populares e subordinados. As instituições museológicas não fogem a essa regra.

Dessa forma, toda ação pedagógica que visa utilizar as exposições museológicas como ferramenta pedagógica deve sempre trazer problematizações e reflexões sobre os significados culturais que os objetos disponibilizados nessas instituições apresentam e que narrativas eles trazem sobre determinados grupos sociais. Os museus têm adotado políticas educacionais visando disponibilizar seus acervos como ferramentas pedagógicas

que possam atender às necessidades educacionais de professores interessados em fazer desses lugares de memória uma extensão da sala de aula e inovar as suas metodologias de ensino.

Lembramos que esses objetos são produções humanas e, como tal, são carregados de significados, marcas de seus produtores. Assim ao utilizar esses monumentos como ferramentas pedagógicas devemos sempre considerar o seu “lugar de produção”, pois o que se diz e como se diz sobre determinados grupos, por meio de qualquer forma de representações, sempre trazem as marcas desse lugar. Devido a isso, todo documento que tomamos como fonte histórica devem ser analisados considerando-se a sua época de produção e seu lugar de produção, pois estes precisam ser compreendidos e decifrados sempre (BARROS, p. 2020, p. 20).

Considerando o conceito de monumento e documento, para um melhor entendimento, recorremos aos escritos de Jacques Le Goff (1990, p. 535-536), que dizem o seguinte,

os *monumentos*, herança do passado, e os *documentos*, escolha do historiador. A palavra latina *monumentum* remete para a raiz indo-europeia *men*, que exprime uma das funções essenciais do espírito (*mens*), a memória (*memini*). O verbo *monere* significa “fazer recordar”, de onde “avisar”, “iluminar”, “instruir”. O *monumentum* é um sinal do passado. Atendendo às suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos. [...] O termo latino *documentum*, derivado de *docere* “ensinar”, evoluiu para o significado de “prova” e é amplamente usado no vocabulário legislativo.

Ao longo do tempo a ideia de documento como “prova” ou testemunho do passado tem sido relativizada. Essa relativização questiona a ideia de que ao documento nada poderia lhes ser acrescentado ou retirado sob o risco de omitir o passado nele representado, pois este representava de forma fidedigna um fato do passado. Essa visão sobre os documentos como fonte de um passado que se tornava verdadeiro a partir das informações que ele trazia, vem sendo muito questionada. Outra ideia sobre documento que os historiadores trataram de desconstruir, a partir do século passado, foi de associá-lo exclusivamente aos textos escritos. Conforme Le Goff (1990, p. 539), para os positivistas “o documento era sobretudo um texto”.

Essa concepção de documento sofreu várias críticas a partir do século XX e a noção de documento, segundo Le Goff (1990, p. 540), foi ampliado principalmente “pelos fundadores da revista ‘*Annales d’histoire économique et sociale*’ (1929), pioneiros de

uma história nova” que trataram de repensar a ideia de documento. Lucien Febvre, um dos fundadores da Nova História, ressaltou que

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (FEBVRE, 1949 apud LE GOFF, 1990, p. 540).

Assim passamos a entender documentos como quaisquer vestígios do passado deixado pela humanidade. Tudo que pode servir aos(as) historiadores(as) na produção do conhecimento histórico devem ser entendidos como documentos. Mas para isso, ao manusear qualquer vestígio do passado, como uma fonte histórica, precisamos fazê-lo falar sobre os significados e sentidos nele impregnados que são as marcas da sociedade que o produziu.

Retomando o significado da palavra monumento, Barros (2020, p. 39) ressalta que esta “não era apenas referida a um objeto, estátua ou estrutura edificada e edificante, mas também direcionada para os documentos que eram considerados importantes [...] para a história de uma comunidade, de um povo, de um país”. Nesse sentido considerava-se monumento qualquer objeto que significava referenciais identitários que se pretendia estabelecer em uma sociedade. Nesse contexto, relacionou-se a palavra monumento com um sentido bem aproximado ao sentido que hoje se atribui à palavra documento (BARROS, 2020, p. 39,).

Esse autor destaca que

O uso compartilhado das palavras “monumento” e “documento” para certas práticas historiográficas ou memorialísticas mostra que boa parte dos documentos ou textos produzidos intencionalmente, sobretudo aqueles cuja preservação já havia sido planejada em sua própria época, podem ser efetivamente compreendidos como “monumentos”: foram constituídos para transmitir uma determinada imagem social, para atender a interesses políticos específicos, para impor uma certa direção ao olhar que se estenderá sobre seu conteúdo. [...] Serão preservados, por sinal, estes documentos, e não aqueles, configurando-se aqui a seleção que revela de alguma maneira como um grupo social em determinada época deseja ser lembrado ou mesmo registrado pelas gerações futuras. [...] portanto um documento ou material que hoje o historiador examina [...] pode ter sido um dia o monumento através do qual aqueles que o escreveram ou o produziram no passado procuraram impressionar, manipular, convencer, mover, comover outros homens e

mulheres de sua própria época (ou mesmo as gerações futuras). (BARROS, 2020, p. 40).

Analisar um documento será sempre uma tarefa de compreendê-lo como uma produção a partir de interesses de determinado grupo social. Esses interesses vão além da sua simples produção e atingem o modo como são deixados para a posteridade através da sua preservação nos lugares de memórias. Para guardas em museus, arquivos, bibliotecas, entre outros, são normalmente escolhidos os documentos que interessam principalmente aos grupos dominadores em uma sociedade. Todas as ações em torno da produção e conservação dos documentos estão atreladas aos interesses humanos. Dessa forma “desmonumentalizar o documento histórico, [...] é dessacralizá-lo, desfazer seus aspectos edificantes, vislumbrar interesses humanos, por vezes mesquinhos”, conforme nos recomenda Barros (2020, p. 41).

Mas, por outro lado, desmonumentalizar documento, é fugir de uma tradição que legitimou como documento de importância histórica aqueles produzidos por autoridades do estado ou por integrantes dos grupos dominantes. Assim, Barros (2020, p. 21) observa que “desmonumentalizar é também admitir o acolhimento historiográfico de outros tipos de documentação, como aqueles gerados pela intercomunicação corrente, pelo registro das atividades cotidianas, [...] sob forma de objetos da cultura material”. Desmonumentalizar um documento é tarefa necessária ao se trabalhar com qualquer fonte histórica, no sentido de melhor entender as marcas do seu lugar de produção. Essas marcas dizem muito sobre as informações presentes em um documento e os motivos da sua preservação em lugares de memórias. Os integrantes de um grupo social dominante sempre desejam preservar uma versão positiva da sua história, mas por outro lado, interessa-lhes preservar uma memória negativa dos(as) integrantes dos grupos subalternos.

Nesse sentido, é fundamental compreendermos quais memórias os museus têm preservado sobre a história e cultura dos(as) afro-brasileiros(as). Normalmente, as memórias preservadas nos museus produziram “imagens sobre a presença do negro na sociedade brasileira marcadas por preconceitos e abordagens reducionistas sobre culturas africanas, [...]”, conforme observa Cunha (2017, p. 78). Porém, algumas autoras têm apontado para uma nova concepção de museu que reescreve a memória dos(as) afro-brasileiros(as) a ser preservada nesses espaços. Nessa acepção, tal perspectiva vem desconstruindo as tradicionais formas de exposição que priorizavam aspectos

relacionados à escravidão e que criavam estereótipos sobre a capacidade intelectual dos negros (SANTOS, 2004; MACHADO; ZUBARAN, 2013).

Para Santos (2004, p. 322), a criação dos museus afro-brasileiros em Salvador e São Paulo pode ser considerada “sinais de grandes mudanças. O objetivo destes museus é divulgar uma nova imagem do negro para o grande público. [...] Podemos compreender estes dois museus como parte de um processo crescente de *racialização* da cultura brasileira [...]”. Somando-se aos dois museus citados, podemos considerar ainda os museus afro-digitais que foram criados pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), os quais integram uma rede nacional de museus digitais presentes nos estados aqui denominados.

O projeto para a criação dessa rede de museus

Faz parte de uma iniciativa nacional, coordenada pelo antropólogo Lívio Sansone, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A partir de uma colaboração inicial com uma instituição africana de preservação do patrimônio, o Arquivo Histórico de Moçambique – AHM, foram estabelecidos os objetivos de digitalizar e divulgar arquivos não acessíveis à comunidade acadêmica e ao público de países africanos e latino-americanos e criar museus ou exposições digitais. [...] Foram realizados contatos com instituições nacionais e estrangeiras como a Biblioteca Nacional, o Arquivo nacional, Smithsonian, a Unesco e a Melville Herskovits Library para que os documentos fossem digitalizados e disponibilizados ao público. Nesse mesmo ano, (sic) foram consolidadas as participações de outros grupos universitários (UERJ, UFPE, UFMA), que se organizaram de forma relativamente autônoma e independente. (SANTOS, 2016, p. 243).

Os(as) idealizadores(as) desses museus optaram pela denominação *digital* em vez de *virtual*, pois segundo Santos (2016, p. 243), “não utilizamos a denominação ‘virtual’ porque consideramos que a página da *web* conta com uma base física responsável pelo armazenamento de dados”. Já a escolha da palavra *museus* em vez de *acervo*, conforme a mesma autora, “está ligada à tentativa de acesso a um público maior”.

Essa rede de museus surge como um desdobramento das profundas mudanças socioculturais ocorridas principalmente a partir da primeira década do século XXI. Algumas dessas mudanças se voltaram para a visibilidade e valorização do patrimônio cultural dos grupos étnicos historicamente silenciados na sociedade brasileira. Para Maria Alice Gonçalves (2016, p. 212),

a primeira década do século XXI e nos anos que se seguiram foi marcada por profundas mudanças em torno da percepção de formação do povo brasileiro,

como também na noção de patrimônio. Esses fatos importantes, vistos que os museus digitais nascem nesse contexto de valorização da contribuição dos grupos étnicos na formação da nação e de combate às desigualdades raciais, tendo como propósito o registro e manutenção da memória do patrimônio desse grupo.

Essas mudanças foram propícias para o surgimento dos museus digitais e estes, inicialmente, atendem a duas perspectivas inovadoras que marcam a sociedade brasileira. A primeira se relaciona à valorização e visibilidade da cultura dos grupos étnicos historicamente silenciados, e a segunda está associada à política de tombamento patrimonial, que reconhece a importância de bens culturais materiais e imateriais acerca da história do povo brasileiro, principalmente memórias dos(as) invisibilizados(as).

Além disso, a criação dos museus digitais se insere dentro de um cenário favorável para uma nova caracterização das instituições museológicas como espaço educativo e virtual em função do desenvolvimento de novas perspectivas educacionais e de novas tecnologias, pois

O encontro entre as novas tecnologias da informação e da comunicação e as recentes políticas educacionais racializada em curso no Brasil torna os experimentos dos museus afro-digitais oportuno e inovadores. Em um contexto que enfatiza a perspectiva multicultural no espaço escolar, os museus afro-digitais surgem como experimentos coerentes como os novos parâmetros educacionais. Além da transmissão e construção do conhecimento, os museus digitais objetivam democratizar o acesso à informação e preservação da memória afro-brasileira e africana, inaugurando novos processos de ensino e aprendizagem. (GONÇALVES, 2016, p. 212)

O motivo da criação dos museus digitais aqui citados foi priorizar a transmissão e construção da história e cultura afro-brasileira. Essa proposta se relaciona diretamente a um processo de ensino e aprendizagem que busca ser inovador e estimular positivamente a visibilidade à história e à cultura dos(as) negros(as) brasileiros(as). Essa medida, além de estimular a formação de identidades étnico-raciais, estimula a autoestima e fortalece a etnicidade dos(as) afro-brasileiros(as).

A patrimonialização da cultura afro-brasileira é primordial. Conforme Gonçalves (2016, p. 2018), “essas expressões culturais tombadas estão associadas à memória coletiva e à narrativa histórica dos afro-brasileiros, sendo esses instrumentos na construção da sua etnicidade”. A política de valorização do patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro para ser levado às escolas brasileiras surge como obrigação a partir da Lei nº 10.639/2003, conforme já ressaltamos neste trabalho. Nesse sentido, os museus digitais afro-brasileiros surgem como uma excelente oportunidade para os(as) professores(as) de

história colocarem em prática as determinações dessa Lei. Por isso, defendemos que docentes devem inovar as suas metodologias pedagógicas elaborando propostas de ensino e aprendizagem que dialoguem com os acervos desses museus, na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais.

Propor uma ação pedagógica na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais é, entre outras situações, atentar para reafirmação da etnicidade dos(as) afro-brasileiros(as). Esta deve ser estimulada a partir de um modelo de ensino que traga para o currículo escolar, de forma intermitente, a história e cultura afro-brasileira.

O fenômeno da etnicidade tem um significado social, pois está mais ligado ao sentimento, à cultura, à socialização, ao interesse de um grupo étnico do que ao conceito de raça. Diferentes características, como origem, religião, raça ou região, podem distinguir um grupo étnico dos outros. Tais características étnicas são totalmente aprendidas na socialização. Não há nada de nato na etnicidade, que é um fenômeno puramente social. Os grupos étnicos constroem os marcadores que os diferem de outros grupos de uma mesma sociedade. (GONÇALVES, 2016, p. 219).

Embora a etnicidade seja uma construção com elementos bem definidos que identificam um grupo social dentro de uma sociedade, essa construção não deve significar o isolamento entre os grupos sociais que integram uma determinada sociedade. Mas para haver relações sociais de convivência cidadã entre os diferentes grupos sociais é imprescindível que a escola desenvolva propostas educacionais voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, a luta histórica dos(as) afro-brasileiros(as) e a valorização da sua cultura têm servido para alicerçar a etnicidade desse grupo social que compartilha de um passado comum e vem construindo e reconstruindo seus referenciais culturais. Dessa forma, conforme ressalta Gonçalves (2016, p. 219), “cabe à escola a difusão das culturas produzidas por esses grupos, tornando-os visíveis, reconhecidamente produtores de saberes relevantes para a vida social da nação”.

Os museus digitais na web podem constituir espaços pedagógicos importantes para o estudo da história e cultura dos(as) afro-brasileiros(as), utilizando-se as exposições museológicas virtuais como fontes de conhecimento para aprofundar conteúdos sobre o tema presentes nos livros didáticos. Essa é uma alternativa salutar para que professores(as) possam inovar as suas metodologias de ensino e, ao mesmo tempo, atender às determinações da lei 10.639/2003, colocando em prática as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Também devemos considerar que nesse novo cenário museológico, onde cada vez mais as formas de exposições museológicas se tornam virtuais, o ensino de história, que por natureza pensa o tempo e as mudanças ocorridas ao longo dele, deve ser inovador e inserir em suas propostas metodológicas as possibilidades e o potencial trazido pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), a exemplo de exposições virtuais apresentadas pelos museus.

é que este campo de estudo é um dos mais adequados para a incorporação destes recursos no processo pedagógico, uma vez que o mesmo dá conta do acervo das civilizações fundadoras, das manifestações artísticas e literárias, da evolução do pensamento, da construção social da realidade com seu vasto legado de mistérios, símbolos, imagens e sons a ser explorado e que está crescentemente sendo digitalizado (SILVA, 2012, p. 8).

Assim, o(a) professor(a) de História deve aproveitar a crescente digitalização desses objetos e o potencial de seus(as) alunos(as) em lidar com ferramentas tecnológicas como oportunidade promissora para inovar seus procedimentos de ensino-aprendizagem. Conforme Lucchesi e Maynard (2019, p. 181), “a adoção de uma postura (mais) aberta, lúdica e especulativa em relação à tecnologia pode resultar em ganhos para o letramento histórico e digital de todos os sujeitos envolvidos de ensino e aprendizagem hoje em dia”. Além disso, essa inovação metodológica possibilita aos(as) estudantes uma maior autonomia enquanto construtores(as) de suas aprendizagens, sem deixar de levar em consideração uma problematização sobre essas formas midiáticas de aprendizagens, no sentido de desenvolver um senso crítico nos(as) discentes.

Outro ganho em trabalhar com os acervos digitais é que isso amplia as possibilidades de novos olhares, novas interpretações, novas versões sobre a história e cultura dos(as) afro-brasileiros(as). Diante das limitações e versões já cristalizadas que os livros didáticos trazem sobre esse objeto de conhecimento, trabalhar com outros espaços de memória e outras fontes históricas é fundamental para que o(a) aluno(a) compreenda o conhecimento histórico como fruto das narrativas e interpretações de diferentes agentes sociais. Como muitos instrumentos do nosso trabalho docente, o livro didático também apresenta a história e a cultura dos(as) negros(as) de forma reducionista e cheia de imprecisões. Assim, em muitas situações, o livro didático tem colaborado para manter essa visão, pois “Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de uma obra didática transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa” (BITTENCOURT, 2004, p. 72).

Dessa forma, no sentido de ampliar o olhar dos alunos(as) sobre a história dos negros(as) e sua cultura, pretendemos entrecruzar as informações presentes nos livros didáticos com as memórias sobre esse grupo social contidas em acervos dos museus selecionados. E isso, de certa forma, também é dialogar com os referenciais identitários dos(as) nosso(as) alunos(as), cuja maioria é afro-brasileira. Devemos considerar que “ensinar história na escola significa permitir aos(às) estudantes abordar a historicidade das suas determinações socioculturais, fundamento de uma compreensão de si mesmos(as) como agentes históricos e das suas identidades como construções do tempo histórico”, conforme recomendam Pereira e Seffner (2008, p. 119). Essa deve ser uma estratégia de ensino-aprendizagem constante dos(as) professores(as) de história, principalmente nas escolas onde a maior parte dos(as) alunos(as) é negra, como é o caso na UEB Saraiva Filho, a partir de onde a proposta educacional emergiu e foi realizada.

3.3 Como aliar conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira presentes nos livros didáticos a conteúdos de museus virtuais?

O livro didático, mesmo considerando as críticas de vários(as) professores(as) sobre esse material, tem se tornado uma ferramenta imprescindível na sala de aula. Esse material não pode ser ignorado pelos(as) docentes em suas ações pedagógicas, pois, para a maioria dos(as) estudantes brasileiros(as), eles são os únicos materiais de fácil acesso para a leitura e prática de atividades. Os livros didáticos têm sido analisados e utilizados pelos(as) professores(as) não sem controvérsias, pois “existem professores que abominam os livros escolares, culpando-os pelo estado precário da educação escolar. Outros docentes calam-se ou se posicionam de forma positiva pelo auxílio que os livros prestam ao seu dia a dia complicado”, conforme observa Circe Bittencourt, (2004, 71). Porém, diante desses paradoxos, entendemos que um ponto parece comum entre os(as) docentes: os livros escolares continuam sendo de grande importância para pais de alunos(as), para os(as) alunos(as) e ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem na educação básica.

Sendo assim, quando os(as) professores(as) escolhem os livros didáticos de uma coleção para serem trabalhados em um quadriênio, conforme recomenda o PNLD, precisam ser bem criteriosos(as) e identificar e analisar, em suas escolas, todas as potencialidades e pontos negativos desse material. A partir desses entendimentos os(as) docentes podem melhor elaborar suas propostas de ensino e aprendizagem sem abominar

ou supervalorizar o livro em seu cotidiano escolar, a ponto de vê-lo como inútil ou compreender as suas informações como verdades inquestionáveis. Considerando isso, o(a) professor(a) pode melhor elaborar seu plano de aula, pensar estratégias metodológicas, avaliações e outros procedimentos pedagógicos sempre em interação ao seu livro escolar. Dessa forma, deve utilizar outros recursos e outras fontes de informações sempre como complemento do livro didático de maneira a aprofundar, despertar outros olhares dos(as) alunos sobre o objeto de conhecimento presente nesse material didático.

Todos os recursos apresentados pelos livros didáticos devem ser levados em consideração como os textos verbais e não verbais, sugestões de outros livros, filmes, sites e pesquisas complementares. Aqui chamamos atenção para as ilustrações presentes nos livros escolares, que têm sido cada vez mais recorrentes nesses manuais. Bittencourt (2004, p. 69) destaca que “atualmente as obras didáticas estão repletas de ilustrações que aparecem concorrer, em busca de espaço, com textos escritos”. Isso evidencia a importância que esses recurso iconográfico tem apresentado para concretizar as abstrações teóricas que são as marcas principais de disciplinas como a História. Porém, essas imagens não são meros recursos presentes nos livros escolares para enfeitar ou embelezar as páginas ao lado de textos verbais.

As imagens são muito mais que isso e, assim com os textos verbais, são escolhidas para reafirmar e representar diferentes visões de mundo dos grupos que organizam as obras didáticas escolares. Dessa forma, os(as) professores(as) devem atentar para esses detalhes ao explorá-las em sala de aula, submetendo-as a um rigoroso procedimento de análise e leitura crítica, buscando entender as motivações dos(as) seus(suas) autores(as) em construí-las e das pessoas que as utilizam com finalidades educacionais. Esse mesmo cuidado se deve ter quando utilizamos as imagens de outros acervos, independentemente do tipo de suporte em que elas se encontram (BITTENCOURT, 2004, p. 70).

Embora já tenhamos falado com mais destaque sobre as funções e apropriações dos livros didáticos por diferentes agentes sociais e instituições, nunca é demais ressaltar que esse material “é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”, que tem, como enfatiza Bittencourt (2004, p. 72), servido através de seus textos e ilustrações para “transmitir estereótipos e valores de grupos dominantes, generalizando temas, como família, crianças, etnia, de acordo com os preconceitos da sociedade branca burguesa”. Quando esses aspectos se fazem mais visíveis, em uma obra didática, isso não significa que esta deva ser desprezada pelo(a)

professor(a). Pelo contrário, é justamente em função desses negativismos que o(a) docente deve utilizá-la no sentido de fazer dessa obra uma importante fonte de reflexão junto aos(as) alunos(as) sobre os valores, preconceitos, atitudes racistas presentes na sociedade em que vivem. Além disso, deve buscar outras fontes de informações para desconstruir e trazer um novo olhar sobre os sujeitos que são representados negativamente nos textos e ilustrações dos livros escolares.

Diante disso, a intervenção do(a) professor(a) é essencial, pois, por meio de diferentes ações, deve elaborar novas metodologias, buscar alternativas e inovar a sua prática de pedagógica. Isso no sentido de questionar, refletir e desconstruir as narrativas caracterizadas por estereótipos e preconceitos sobre determinados grupos sociais, principalmente os que foram marginalizados historicamente, como a população negra. Como alternativa para dialogar com o livro didático nas temáticas em que nesses materiais se apresentam de forma generalizante, estereotipada e silenciada, temos os acervos museológicos. Nesses lugares de memória, encontram-se diferentes materiais (textual, iconográfico, objetos, audiovisuais, etc.) que podem ser explorados em paralelo a uma mesma temática do livro didático que está sendo trabalhada pelo(a) professor(a) em sala de aula. A nossa proposta é que, por meio de um projeto, o(a) professor(a) possa começar um determinado objeto do conhecimento presente no livro didático com os(as) alunos(as) em sala de aula, mas a abordagem do tema deve ser ampliada para os acervos museológicos, para que os objetos desses acervos possam preencher as lacunas deixadas pelo livro didático.

Para Adriana Almeida e Camilo Vasconcellos (2004, p. 104), os museus “apresentam principalmente a potencialidade de discussão da História a partir dos objetos, da cultura material”. Eles ainda fazem os seguintes questionamentos: “quais as perspectivas que levam o professor de História a utilizar os museus em seu trabalho? Em que momento as instituições museológicas entrariam no desenvolvimento de sua proposta educacional juntos aos seus alunos?” (ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2004, p. 106). As exposições museológicas não devem apenas ser organizadas em uma sequência que só faça sentido para os(as) profissionais interessados(as) em documentos sobre o passado, como historiadores(as), arqueólogos(as) e etnólogos(as). O contato com os objetos das exposições museológicas deve nos permitir a inserção de “questões relativas à constituição de uma memória e de preservação de um passado”. Mas para que o museu apresente um potencial educativo, os objetos expostos em seus acervos devem produzir um discurso que seja inteligível para os(as) leigos(as), através dos objetos que são

apresentados em seu interior, onde outras narrativas sobre determinados grupos sociais possam ser apreendidas e construídas. Assim, os objetos das exposições museológicas constituem fontes de conhecimento histórico e nessa perspectiva o museu tem a importante função de contribuir, “para o entendimento de sua construção e de sua preservação no momento presente” e os educadores não devem abrir mão desses lugares de memória em sua ação pedagógica (ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2004, p. 107).

Assim, quando as propostas curriculares escolares e os livros didáticos de História deixam silêncios e lacunas sobre a história e cultura afro-brasileira, os museus, em sua forma física ou virtual, surgem como alternativa importante para corrigir essas situações, apresentando um potencial educativo importante para visibilizar positivamente a trajetória da população negra brasileira.

3.3.1 A história e cultura afro-brasileira em exposições museológicas virtuais

A partir deste ponto, a nossa abordagem versa sobre os museus afros que serão utilizados neste trabalho, apresentando seu potencial educativo para a história e cultura afro-brasileira. Desenvolvemos a nossa proposta educacional utilizando parte desse acervo voltado para as relações étnico-raciais e que traz aspectos da história e cultura da população negra brasileira. Trabalhamos com materiais dos seguintes museus: Museu Afro-Brasileiro – MAFRO (Bahia), Museu Afro Digital – MAD (Rio de Janeiro), Museu Afro Brasil – MAB (São Paulo) e Museu Histórico Nacional – MHN (Rio de Janeiro). Escolhemos esses museus porque abrigam exposições relacionadas aos conteúdos temáticos que pretendemos explorar em diálogo com os livros didáticos, os quais são: fontes históricas e religiosidade afro-brasileira (MAFRO); diversidade étnica, ofícios e sociabilidades dos africanos escravizados (MHN e MAD); costumes e formas de resistência (MHN e MAD); inclusão social da população negra no pós-Abolição (MAB).

a) Museu Afro-Brasileiro – MAFRO (Bahia)²⁹

O Museu Afro-Brasileiro (MAFRO) tem a sua sede física no Largo do Terreiro de Jesus, s/n, Centro Histórico da cidade de Salvador, na Bahia. A sua modalidade virtual encontra-se no endereço eletrônico <http://www.mafro.ceao.ufba.br/> (Imagem 31). O

²⁹ Todas as informações aqui apresentadas sobre o MAFRO foram retiradas no site desse museu, cujo endereço eletrônico encontra-se nas referências deste trabalho.

MAFRO foi criado em 1974, através de um projeto concebido pelo antropólogo, etnólogo e fotógrafo Pierre Verger³⁰, porém a sua inauguração ocorreu somente em 7 de janeiro de 1982. Sua criação surgiu vinculada ao Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e veio a atender à necessidade “da existência de um espaço de coleta, preservação e divulgação de acervos referentes às culturas africanas e afro-brasileiras, com o objetivo de estreitar as relações com a África e compreender a importância deste continente na formação da cultura brasileira” (MAFRO, 2022, s/p).

Imagem 31 - Página inicial do museu afro-brasileiro – MAFRO (BA)



Fonte: MAFRO (2021)

A partir dos anos 1990, a gestão do MAFRO tem sido realizada por docentes do Departamento de Museologia da UFBA. Esse museu vem se afirmando como um local de “investigação e ensino relacionados à museologia e seus processos operatórios, promovendo atividades de pesquisa, ensino e extensão, difundindo informações oriundas do seu acervo, por meio de cursos, exposições temporárias e publicações” (MAFRO, 2022, s/p). Dessa forma, o MAFRO tem oferecido subsídios para atender a pesquisadores(as) e estudantes que visitam suas dependências em busca de informações (MAFRO, 2020). Atualmente, esse museu está sob a coordenação do prof. Dr. Marcelo Nascimento Bernardo da Cunha, do departamento de Museologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Segundo as informações no cartaz de boas-vindas do MAFRO, ele possui em seu acervo mais de 110 mil peças de cultura material africana e afro-brasileira.

³⁰ Pierre Edouard Léopold Verger (1902-1996) foi um fotógrafo, etnólogo, antropólogo e pesquisador francês que viveu grande parte da sua vida na cidade de Salvador, capital do estado da Bahia, no Brasil. Ele realizou um trabalho fotográfico de grande importância, baseado no cotidiano e nas culturas populares dos cinco continentes. Além disto, produziu uma obra escrita de referência sobre as culturas afro-baiana e diaspóricas, voltando seu olhar de pesquisador.

Como objetivo/missão, o MAFRO se propõe a

fazer um trabalho de preservação, valorização e divulgação das culturas africanas e afro-brasileira. Nesse sentido, pretende ser um espaço de identidade e memória da população afro-descendente e contribuir para a construção de uma educação que incentive as relações étnico-raciais positivas (MAFRO, 2022, s/p).

O acervo do MAFRO é dividido em duas subcategorias denominadas de Cultura Material Africana e Cultura Afro-Brasileira. O acervo Cultura Material Africana abriga cinco coleções denominadas Instrumentos Musicais, Tecelagem, Máscaras, Escultura e Cerâmica. Em ambas as coleções os objetos em exposição são todos originários de várias nações do continente africano. Através dos objetos dessas coleções, o(a) professor(a) pode desenvolver uma proposta pedagógica que dialogue com a cultura material e imaterial de várias sociedades africanas. Esses objetos se apresentam como excelentes fontes históricas para o(a) professor(a) aprofundar objetos do conhecimento presentes nos livros didáticos que tratam sobre as sociedades africanas. Através desses materiais, o(a) docente pode desconstruir tradicionais generalizações que são feitas sobre as sociedades africanas, que não consideram as diversidades políticas, sociais, econômicas e culturais que há entre elas e, assim, construir uma narrativa e um novo olhar sobre os povos africanos.

O acervo denominado Cultura Material Afro-Brasileira abriga originalmente quatro coleções assim denominadas: Religiosidade Afro-Brasileira, Blocos Afros e Folgedos, Artes Plásticas e Capoeira. A origem dos objetos que compõem essas coleções se deu através de doações realizadas nas décadas de 1970 e 1980. As doações foram feitas por integrantes de comunidades de terreiros, dos blocos afros e capoeira. Porém, a UFBA também comprou uma parte dos objetos que compõem essas coleções. Além dessas coleções, esse acervo ainda abriga, desde 2010, as peças que estavam sob a guarda do Museu Estácio de Lima, que pertenceu à Secretaria de Segurança Pública da Bahia, e os Painéis de Carybé³¹. As obras desse artista que estão no MAFRO, são 27 painéis que foram encomendados pelo antigo Banco da Bahia S.A., atual Banco BMM S.A., que emprestou essas obras ao museu.

³¹ Hector Julio Páride Bernabó, conhecido pelo nome artístico Carybé, foi um pintor, gravador, desenhista, ilustrador, ceramista, escultor, muralista, pesquisador, historiador e jornalista argentino, brasileiro naturalizado e residente no Brasil desde 1949 até sua morte, em 1997.

Como este trabalho versa sobre a cultura afro-brasileira, descrevemos apenas as quatro coleções originais do MAFRO e apontamos as possibilidades que apresentam para uma proposta educativa em diálogo com o livro didático.

A coleção Religiosidade Afro-Brasileira é constituída “por artefatos relacionados principalmente ao candomblé baiano, com predominância de objetos das tradições iorubá e fon, a partir de elementos das nações nagôs, ketu e jeje” (MAFRO, 2022, s/p). A coleção apresenta dez artefatos na exposição virtual, cuja ordem de apresentação e denominações são as seguintes: Indumentária de Ogum, Insígnia – Ofá de Oxóssi, Insígnia – ferramenta de Ogum, Escultura de Exu, Insígnia – Machado de Xangô, Insígnia – Abebê, Trajes Litúrgicos, Sineta de Oxum, Escultura de Iemanjá e Capacete de Ogum. Esses artefatos se agrupam em três conjuntos principais: indumentárias, insígnias e esculturas. Muitos objetos dessa coleção trazem abaixo de cada peça várias informações sobre a finalidade religiosa, o significado religioso, o nome do autor, ano de produção, ano da doação e o nome do doador.

A coleção denominada Blocos Afros e Folguedos, segundo as informações que constam no site do museu, “é constituída por artefatos ligados ao carnaval afro-baiano. São abadá, fantasias, estandartes e mortalhas que pertenceram a blocos e afoxés”. Esse “acervo ajuda a documentar a história destes grupos, pois muitos dos blocos e afoxés que doaram os objetos” já não existem mais (MAFRO, 2022, s/p). O único objeto em exposição virtual que essa coleção apresenta é um convite da Liga de Blocos e Afoxés para o público visitar a exposição denominada Arte e Estética no Afródromo que foi realizada em agosto de 2014. Em função de não trazer nenhum outro objeto em exposição virtual, esta última não foi escolhida para fazer parte das metodologias que desenvolvemos neste trabalho.

A coleção Artes Plásticas “reúne obras de arte que tratam de diferentes temas, produzidos pelos artistas Carybé, Hélio de Oliveira, Manoel do Bonfim, Francisco Santos, Terciliano Junior, Emanuel Araújo, entre outros” (MAFRO, 2022, s/p). Essa coleção apresenta trabalhos de alto relevo em suporte de madeira e de técnicas de xilogravuras em suporte de papéis. Essas obras não se apresentam individualizadas nas exposições virtuais e também não trazem nenhuma informação adicional, como autoria, ano de produção, títulos, entre outras. Sendo assim é muito difícil trabalhar virtualmente com essa coleção e, por esse motivo, ela também não foi inserida em nosso trabalho com os(as) nossos(as) estudantes.

A coleção intitulada Capoeira é constituída por 104 objetos reunidos e doados por amigos e familiares de três importantes capoeiristas, mestres Pastinha, Bimba e Cobra Verde. As doações ocorreram entre 1983 e 1984 e, dentre as peças que formam essa coleção, 70 pertenceram a esses três mestres, incluindo peças de mobiliários, peças de vestuários, instrumentos musicais usados na capoeira e artefatos artísticos, como pinturas de Mestre Cobra Verde, em que ele retrata cenas da capoeira (MAFRO, 2022). Porém, esses objetos não se encontram disponíveis na modalidade virtual. Nessa coleção, está disponível virtualmente apenas a capa do livro *Uma coleção biográfica - os mestres Pastinha, Bimba e Cobra Verde no Museu Afro-Brasileiro da UFBA*, cuja autora é a professora Joseania Miranda Freitas. A coleção apresenta virtualmente um resumo da biografia dos três citados mestres. Também devido à limitação de objetos disponíveis virtualmente, essa coleção não foi explorada em nossa metodologia.

Dentre as exposições de longa duração que o MAFRO apresenta, convém destacar a denominada Artes do Crer. Os objetos dessa exposição apresentam vários objetos usados nos cultos e liturgias das religiões afro-brasileiras. O acervo dessa exposição apresenta objetos de “Cultura Material Religiosa Afro-Brasileira do Museu, valorizando a memória da formação deste acervo e sua importância como documento da arte sacra de origem e inspiração africana produzida na Bahia” (MAFRO, 2022, s/p). Essa exposição contém um vídeo em que são apresentadas 14 peças da indumentária de deuses, deusas, mães e pais de santos das religiões afro-brasileiras. Outras exposições de longa duração são Painéis de Caribé e Máfrias: as Áfrias do MAFRO.

Considerando a coleção Religiosidade Afro-Brasileira e a exposição Arte do Crer, o(a) professor(a) pode desenvolver trabalhos com os(as) alunos(as) sobre a cultura imaterial afro-brasileira e discutir religiões de matriz africana, utilizando objetos desses acervos como fonte histórica. Isso contribuirá para desenvolver nos(as) alunos(as) um novo olhar sobre a cultura e religiosidade afro-brasileira e, dessa forma, estaremos formando estudantes mais tolerantes, democráticos e que possam valorizar, respeitar a diversidade cultural e viver de forma respeitosa e cidadã com a diversidade étnico-cultural presente em nosso país.

b) Museu Afro Digital - MAD (Rio de Janeiro)

O Museu AfroDigital – MAD, cujo endereço eletrônico é <http://www.museuafrorio.uerj.br/>, não apresenta uma sede física como os museus

convencionais (Imagem 32). A sua referência a algum local físico é a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, localizada na Rua São Francisco Xavier, 524 – Maracanã – Rio de Janeiro, pois em um dos prédios dessa universidade – Bloco F, sala 9103 – está abrigada a Sala de Pesquisa em Ciências Sociais, que é responsável pelo funcionamento virtual desse museu.

Imagem 32 - Página inicial do MAD (RJ)



Fonte: MAD (2021)

A criação do Museu AfroDigital Galeria Rio de Janeiro foi aprovada em abril de 2010, através do “Edital Pensa Rio – Apoio ao Estudo de Temas Relevantes e Estratégicos para o Estado do Rio de Janeiro – 2009, da Fundação de Amparo e Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), coordenado pela Profa. Dra. Myrian Sepúlveda dos Santos” (MAD, 2012, s/p). A fundação desse museu contou com a colaboração de uma equipe multidisciplinar de pesquisadores de diversas instituições de ensino e pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNF) (MAD, 2012, s/p).

O MAD está vinculado a uma rede de museus virtuais que foram criados a partir da iniciativa do antropólogo Lívio Sansone, conforme já destacamos anteriormente. Neste caso específico

Trata-se de um projeto de extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) cadastrado no Departamento de Extensão (DEPEXT/UERJ) vinculado a Oficina de Ensino e Pesquisa, do Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UERJ (IFCH); a linha de pesquisa Arte, Cultura e Poder, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPCIS/UERJ/CNPq) e ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Faculdade de Educação da UERJ. (MAD, 2012, s/p).

O MAD apresenta vários objetivos e propostas que motivaram a sua criação como

construir um acervo digital e exposições virtuais sobre as práticas daqueles que se identificam a si mesmos ou são identificados como afrodescendentes. [...] contribuir na inclusão da população negra, que tem suas produções culturais e representações identitárias tradicionalmente excluídas de espaços institucionais formais. [...] Propomos, portanto, que o Museu AfroDigital atue democratizando o acesso ao saber acumulado e descentralizando formas de conhecimento. [...] A documentação obtida está disponibilizada em exposições e arquivos. Dentro de uma perspectiva de que a linguagem de hipermídia tem como característica o diálogo com um público ampliado e incentivando a interação, pretendemos que o usuário possa ser produtor de conhecimento ao contribuir com seleção, identificação e classificação de documentos. (MAD, 2012, s/p).

Através de várias estratégias o MAD busca atingir seus objetivos e contemplar as suas propostas a partir da interação com o público por meio de seus acervos e outras divulgações. Esse museu apresenta em sua página inicial, em forma de cartaz, as manchetes de vários eventos que ocorrem virtualmente nesses museus, um espaço destinado a notícias, e os seguintes menus: Sobre, Exposições, Acervo, Vídeos, Impacto Social. Quando acessamos o site do MAD, estavam disponíveis as seguintes exposições: Sentidos da Consciência Negra: uma experiência no CAP-UERJ; Na proteção e de ronda: Eu sou de Jorge; Feira das Yabás: pequenos pensamentos; Trabalhadores de Madureira; Subúrbio em foco; Resistir, ter fé e agradecer: o trânsito de fiéis pela cidade do Rio de Janeiro no dia de Iemanjá; Museu Cafundá Astrogilda – Quilombo de Vargem Grande/RJ; Negritude e Pós-africanidade; Quilombos do Rio. O menu Acervo apresenta dois submenus denominados Coleções e Documentos. Na aba Acervos, analisamos de forma mais aprofundada os elementos expostos no submenu Coleções, porém convém destacar que em Documentos são apresentadas as seguintes exposições: Nos Quintais da Grande Madureira; Exposições do DECULT-UERJ; e Memórias da Capoeira. O submenu Coleções apresenta duas exposições: Cotidiano Negro e Escravo no Séc. XIX e Maria Beatriz do Nascimento. Destas, trabalhamos apenas com a primeira.

A Coleção Cotidiano Negro e Escravo no Séc. XIX é constituída por iconografias pertencentes à Fundação Biblioteca Nacional, que partiu de

[...] levantamento realizado por Lilia Moritz Schwarcz e Lucia Garcia, que resultou no livro Registros Escravos: Repertório das fontes oitocentistas pertencentes ao acervo da Biblioteca Nacional, publicado em 2006 pela Fundação Biblioteca Nacional, foi selecionado um total de cento e quatorze documentos do setor de iconografias. Estes documentos foram digitalizados pela própria instituição e escolhidos no sentido de se propor um olhar atento

ao negro no cotidiano da cidade que, sem negá-lo, também mostrasse o negro fora do lugar escravo. Nestas imagens, produzidas quase que inteiramente por artistas estrangeiros, a paisagem carioca se torna fundo para personagens que demonstram principalmente o trabalho, mas não somente, trazendo também o lazer, a violência e a África contida no cenário da cidade. (MAD, 2012, s/p).

O objetivo dessa coleção é apontar para um novo olhar sobre o cotidiano dos sujeitos escravizados durante o século XIX. Embora as iconografias sejam imagens produzidas no século XIX, por artistas de origem europeia, que representaram os escravizados com estereótipos, a proposta dos organizadores é justamente desconstruir essas visões distorcidas a partir de uma releitura dessas imagens. O arquivo dessa coleção conta com imagens que foram organizadas em pastas (salas) com o objetivo de facilitar a visualização. São elas: Arquitetura, com 6 itens; Castigos, 12 itens; O público e o Privado, 30 itens; Ofícios, 40 itens; Paisagem, 18 itens. As imagens são pinturas dos artistas europeus Johann Moritz Rugendas e Jean-Baptiste Debret. Mas esses acervos apresentam uma boa quantidade de imagens impressas na técnica litográfica, assinadas por Frederico Guilherme Briggs.

As imagens apresentam cenas do cotidiano dos(as) escravizados(as) como a sua chegada ao Rio de Janeiro, principalmente em trabalhos urbanos, entretenimento, formas de resistência, castigos sofridos, aspectos culturais em geral, entre outros. Dessa forma, as iconografias dessas coleções constituem excelentes fontes históricas para aprofundar essas temáticas já presentes em livros didáticos, principalmente quando estes trouxerem abordagens reducionistas, estereotipadas e silenciarem em relação ao cotidiano dos(as) escravizados(as). Os acervos foram organizados de acordo com algumas temáticas, escolhidas pelos(as) organizadores(as), porém, embora a lógica de organização tenha sido eleita pelo museu, não há impedimento para que o(a) professor(a), ao trabalhar com as imagens de uma determinada sala temática, explore outros aspectos do cotidiano dos(as) cativos(as). Neste trabalho, utilizamos os acervos de todas as salas temáticas para dialogar com o objeto de conhecimento que trata sobre o cotidiano dos(as) escravizados(as) durante o Brasil colonial e imperial.

c) Museu Afro Brasil - MAB (São Paulo)

O Museu Afro Brasil – MAB é uma instituição pública, vinculado à Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo e administrada pela Associação Museu Afro Brasil - Organização Social de Cultura. Tem sua sede física localizada no Pavilhão Padre Manoel

Nóbrega, no Parque Ibirapuera, na cidade de São Paulo, enquanto o seu endereço eletrônico é <http://www.museuafrobrasil.org.br/> (Imagem 33).

Imagem 33 - Página inicial do museu Afro Brasil – MAB (SP)



Fonte: MAB (2020)

Esse museu nasceu da iniciativa do artista plástico baiano e atual diretor do MAB, Emanuel Araújo, e sua inauguração ocorreu no ano de 2004. O Museu Afro Brasil

conserva, em 11 mil m², um acervo com mais de 6 mil obras, entre pinturas, esculturas, gravuras, fotografias, documentos e peças etnológicas, de autores brasileiros e estrangeiros, produzidos entre o século XVIII e os dias de hoje. O acervo abarca diversos aspectos dos universos culturais africanos e afro-brasileiros, abordando temas como a religião, o trabalho, a arte, a escravidão, entre outros temas ao registrar a trajetória histórica e as influências africanas na construção da sociedade brasileira. (MAB, 2022, s/p).

Essas obras encontram-se no espaço físico do museu, porém boa parte delas foi digitalizada e está disponível para visitação em exposições virtuais. Os objetos que constituem o acervo do MAB apresentam uma relação direta com a definição da sua missão e visão, sendo respectivamente: “Promover o reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio cultural brasileiro, africano e afro-brasileiro e sua presença na cultura nacional” e “Promover o reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio cultural brasileiro, africano e afro-brasileiro e sua presença na cultura nacional” (MAB, 2022, s/p).

A página inicial desse museu, na *web*, apresenta manchetes dos eventos que o museu promove em sua rotina anual e vários menus relacionados ao seu acervo e outras atividades promovidas por ele. O museu apresenta ao público os objetos do seu acervo

através de exposições temporárias e de longa duração. Aqui nos interessa os objetos das exposições virtuais que tratam sobre a cultura e história afro-brasileira no período da história nacional pós-abolição. Porém, o acervo digital do MAB

conserva mais de 5 mil obras que englobam diferentes áreas de múltiplos universos culturais africanos, indígenas e afro-brasileiro. Dividido por meio de Núcleos temáticos, o acervo procura abranger aspectos da arte, da religião afro-brasileira, do catolicismo popular, do trabalho, da escravidão, das festas populares, registrando assim, a trajetória histórica, artística e as importantes influências africanas na construção da sociedade brasileira. [...] Mas o objetivo de tornar o acervo do Museu Afro Brasil disponível online não se limita às obras em si, visamos também, progressivamente, tornar público aos pesquisadores, professores, alunos, visitantes e interessados em geral os dados das pesquisas mais relevantes a respeito das obras deste acervo. Sendo assim, o Acervo digital de arte africana ora parcialmente disponibilizado foi o escolhido para integrar a primeira parte do projeto de digitalização e disponibilização online mais completo do acervo. (MAB, 2022, s/p).

Na segunda etapa do projeto de digitalização do acervo, o MAB disponibilizou um conjunto de pinturas e desenhos realizados durante o século XIX e XX, com o objetivo de divulgar as obras do “Negros Pintores” e, a partir dessas obras, destacar “um importante capítulo da história da arte brasileira, bastante revelador da diversidade, inventividade, superação e talento afirmados no campo da erudição e da criação artística”. Para a terceira etapa o Museu Afro Brasil, foram selecionados manuscritos produzidos nos séculos XIX e XX. Entre os “temas abordados nessa seleção, encontram-se ‘alforria’, ‘batismos de escravos’, ‘fundo de emancipação’, ‘compra e venda de escravos’, ‘inventários, partilhas e testamentos’, ‘matrículas de escravos’, [...], ‘seguro de escravos’[...]” (MAB, 2022, s/p).

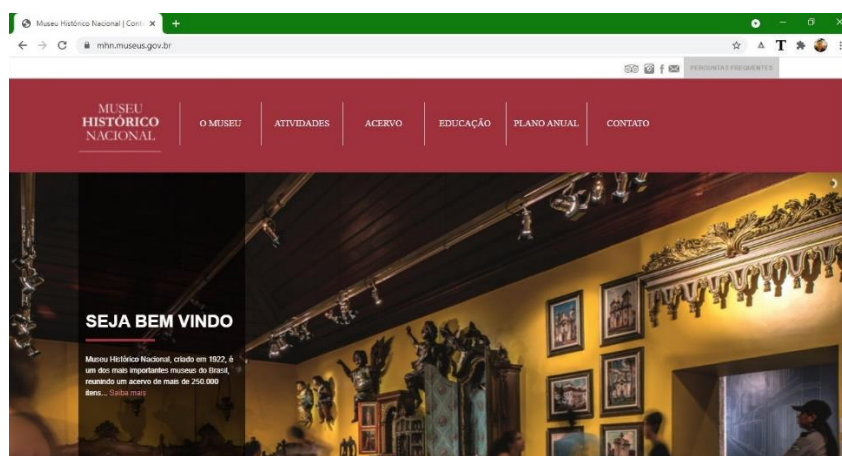
Neste trabalho, nossa abordagem teve como foco principal o acervo disponível no menu Pesquisa. Esse menu apresenta três submenus denominados História e Memória, Índice Biográfico e Publicações. Optamos por trabalhar com o acervo disponível no submenu História e Memória. O acervo dessa coleção abriga a história de vida de vinte e sete personalidades negras que viveram no contexto da Abolição e no pós-Abolição. Dentre as personalidades negras nessa exposição encontram-se algumas muito conhecidas como Abigail Moura, Benjamim de Oliveira, Camafeu de Oxóssi, Cartola, Clementina de Jesus, Dona Zica, Dorival Caymmi, Grande Otelo, Ismael Silva, Jamelão, João Cândido, Lima Barreto, Mãe Menininha, Mercedes Baptista, Milton Almeida dos Santos, Otávio Araújo, Pixinguinha, Ruth de Souza e Solano Trindade, e outras.

Analisar a história dessas personalidades nos ajuda a compreender sobre o cotidiano da população negra no pós-Abolição, sobre lutas por inclusão social e valorização da cultura afro-brasileira. As fontes do museu são, portanto, importantes, pois a maior parte dos livros escolares silenciam completamente sobre a história e cultura afro-brasileira no período após a Lei Áurea.

d) Museu Histórico Nacional – MHN (Rio de Janeiro)

O Museu Histórico Nacional foi fundado em 1922 pelo presidente da República, Epitácio Pessoa, por ocasião da comemoração do centenário da Independência do Brasil. O endereço de sua sede física é Praça Marechal Âncora, s/n – Centro, Rio de Janeiro e o seu endereço eletrônico é <https://mhn.museus.gov.br/> (Imagem 34).

Imagem 34 - Página inicial do Museu Histórico Nacional – MHN (RJ)



Fonte: MHN (2021)

O MHN nasceu dedicado à história nacional e, atualmente, abriga “um acervo com mais de 300 mil itens, entre objetos, documentos e livros, sendo uma instituição de produção e difusão de conhecimento” (MNH, 2022, s/p).

em 9.000m² de área aberta ao público, galerias de exposições de longa duração e temporárias, além da Biblioteca especializada em História do Brasil, História da Arte, Museologia e Moda, do Arquivo Histórico, com importantes documentos manuscritos, aquarelas, ilustrações e fotografias, entre as quais exemplares de Juan Gutierrez, Augusto Malta e Marc Ferrez. Mantém, ainda, programas voltados para estudantes, professores, terceira idade e comunidades carentes. As áreas de Reserva Técnica, Laboratório de Conservação e Restauração Numismática (coleção de moedas e outros valores impressos) podem ser consultadas, mediante agendamento prévio. (MHN, 2022, s/p).

Além das exposições em seu espaço físico, o MHN vem se transformando em museu virtual e tem divulgado sua programação e exposições para o público do mundo inteiro através da rede mundial de computadores.

Dentre os museus aqui analisados, esse é o único que não foi fundado com o propósito de valorizar e divulgar a história e cultura afro-brasileira. Notamos que, em suas exposições, a cultura e história dos negros segue geralmente uma abordagem tradicional, na qual os(as) negros(as) aparecem estereotipados(as) ou subordinados(as) à população branca, tendo parte da sua história silenciada. A inclusão do MHN neste trabalho se deu devido a uma exposição sobre o cotidiano de negros escravizados no século XIX apresentada em 2017, denominada *Fotografias de costumes brasileiros: o negro olhar por trás dos retratos de Christiano Junior*³², e organizada como uma das atividades voltadas à comemoração do Dia da Consciência Negra (20 de novembro), no ano de 2019.

O museu

tem sob sua guarda, desde 1933, o álbum “Fotografias de costumes brasileiros” (cerca 1865), que apresenta raras 24 fotografias de africanos escravizados trabalhadores de rua da cidade do Rio de Janeiro (RJ) – fotos realizadas em estúdio pelo açoriano Christiano Júnior (1832-1902). Nas imagens em exposição, o fotógrafo faz uso dos novos recursos para a época e retrata mulheres e homens negros em cenários e vestimentas que representam suas atividades laborais, associando o trabalho que desempenhavam também as suas etnias. As imagens, digitalizadas pelo MHN há alguns anos, são um testemunho da diversidade da população de origem africana na cidade do Rio de Janeiro em meados do século XIX. Preparada por quatro profissionais da área de acervo do MHN, a proposta da exposição é abrir uma reflexão sobre a condição de vida de africanos escravizados no Brasil antes da abolição da escravatura. (MHN, 2022, s/p)

Essas imagens são importantes fontes históricas que nos ajudam a fazer uma reinterpretação do cotidiano dos(as) escravizados(as) durante o império brasileiro. A partir dessas imagens fotográficas, podemos aprofundar a discussão sobre a atuação desses sujeitos no contexto da campanha abolicionista. Por meio dessas fotografias também podem ser desenvolvidas atividades que aprofundem o conhecimento dos(as) alunos(as) sobre a origem, cultura e estética dos(as) escravizados(as).

Exposições dos museus aqui citados possuem grande potencial pedagógico. Dessa forma, são recursos importantes que podem ser explorados por professores(as) que

³² Essa exposição encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico <<https://mhn.museus.gov.br/index.php/exposicao-virtual-traz-retratos-raros-de-africanos-escravizados-trabalhadores-do-rj/>>. Acesso em 22, abr, 2022.

pretendem inovar sua metodologia de ensino-aprendizagem. Quando as páginas dos livros escondem, generalizam, silenciam e constroem *necromemórias* sobre a população negra, os(as) professores(as) devem recorrer a outras fontes para problematizar essas experiências e tornar visível a história desse grupo social.

Sendo assim, uma alternativa válida tem sido intercalar os conteúdos presentes nos livros didáticos com exposições virtuais de museus sobre a história e cultura afro-brasileira, reinterpretando questões e problemas que aparecem como dados no ensino de História com essa temática. No capítulo abaixo, descrevemos nossas práticas de ensino-aprendizagem em que um livro didático dialoga com exposições museológicas virtuais, na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais e uma formação crítica para os(as) nossos(as) estudantes.

4 VISIBILIZANDO MEMÓRIAS SILENCIADAS NA UEB SARAIVA FILHO

As determinações da Lei 10.639/2003 e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais continuam sendo ignoradas por muitos(as) professores(as) da educação básica no Brasil. Quando se trata especificamente da rede municipal de ensino em São Luís-MA, essa situação é muito grave. O ensino da história e cultura afro-brasileira e uma educação para as relações étnico-raciais, conforme determinam e orientam os documentos anteriormente citados, estão praticamente excluídas dos currículos escolares, das propostas educacionais e de outras orientações elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Sendo assim, não conhecemos nenhuma ação, proposta ou projeto pedagógico elaborado por essa secretaria que tenha como prioridade a história e cultura afro-brasileira na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais.

Considerando esse cenário das escolas municipais de São Luís, este trabalho apresenta algumas ações educacionais que foram desenvolvidas em uma escola e que podem servir de orientações para professores(as) de História no trabalho com a educação para as relações étnico-raciais com os anos finais do ensino fundamental. Tivemos como colaboradores(as) para o desenvolvimento dessas ações os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da UEB Saraiva Filho.

4.1 A UEB Saraiva Filho: espaço de ensino e aprendizagem de afro-brasileiros(as)

A Unidade de Educação Básica Saraiva Filho, escola integrada à Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís-MA, está localizada à Rua Principal, no bairro Cajupe, zona rural do município, e oferece a essa comunidade e adjacências os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Essa UEB começou as suas ações educativas, oficialmente, no ano de 1995, com reconhecimento da Prefeitura de São Luís por meio da Resolução nº 01/95 do Conselho Municipal de Educação (CME) (SÃO LUÍS, 1995).

A UEB Saraiva Filho não tinha prédio próprio no início das suas ações educacionais e “funcionava no prédio da associação de moradores da comunidade”, conforme nos informou Suely de Mattos Saraiva, moradora da comunidade Cajupe e gestora geral dessa UEB, desde 1998. Devido a pouca demanda de alunos(as), inicialmente, a UEB Saraiva Filho “ofertava só a educação infantil, depois, com o

crescimento da comunidade Cajupe e dos bairros adjacentes, ela passou a oferecer os anos iniciais”, segundo Suely Saraiva (2022). Com o surgimento de bairros adjacentes, a exemplo do Conjunto São Raimundo, a demanda da escola cresceu. Assim, a gestora geral informou que houve a necessidade da UEB Saraiva Filho “ter prédio próprio, que foi construído na gestão da prefeita Conceição Andrade” passando essa escola a oferecer “a educação infantil e o ensino fundamental de 1ª a 4ª série” (SARAIVA, 2022). Inicialmente, essa escola era vinculada à Unidade Integrada de 1º Grau Antônio Vieira, localizada no Bairro do São Cristóvão.

A criação independente da Unidade Escolar Saraiva Filho veio juntamente com a construção do seu prédio próprio, em 1996, através da Lei nº 3.527, de 10 de julho de 1996, quando a prefeitura de São Luís criou outras onze unidades escolares.

Saraiva (2022) afirmou que a escola foi projetada com a seguinte estrutura predial “[...], sala de professores, sala de leitura e salas de aulas eram só quatro. Com o crescimento do número de alunos, todos esses espaços foram transformados em sala de aulas”. Esse crescimento ao qual se refere a gestora se intensificou a partir de 2010, e foi nesse ano em que “a escola passou a oferecer [...] da 5ª à 8ª série, assim ainda era a nomenclatura e depois passou a ser denominado de 6º a 9º ano”. Hoje a UEB Saraiva Filho oferece, no turno matutino, o ensino do 1º ao 5º ano e, no turno vespertino, três turmas do ensino fundamental – anos iniciais (duas do 4º ano e uma do 5º ano) e sete turmas do fundamental – anos finais. À noite oferece à comunidade a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino fundamental, nos 1º e 2º segmentos³³.

Atualmente, a UEB Saraiva Filho apresenta, em sua estrutura física, “dez salas de aulas, sendo três dessas salas localizadas em espaços adaptados (Imagem 35). A escola possui ainda uma secretaria administrativa, um pátio interno, uma cozinha e três banheiros” (SÃO LUÍS, 2020, p. 6). Com relação às adaptações, a partir de uma reforma que a SEMED-São Luís fez na escola, uma sala de aula foi dividida ao meio com material em MDF, criando duas pequenas salas. Ambas não apresentam estrutura espacial adequada, visto que os espaços são muito pequenos e as turmas têm muitos(as) discentes. Outra sala adaptada ocorreu onde inicialmente era o refeitório. Também é um espaço pouco propício para funcionar como sala de aula, devido ao tamanho e o seu formato ser em forma de L o que dificulta a visibilidade da lousa para muitos(as) alunos(as). O pátio

³³ A Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino fundamental, é dividida em dois segmentos: Primeiro Segmento dividido em duas fases (1ª Fase: 1º, 2º e 3º anos, 2ª Fase: 4º e 5º anos), Segundo Segmento formado por duas fases (1ª fase: 6º e 7º anos, 2ª Fase: 8º e 9º anos).

interno da escola tem múltiplas funcionalidades, pois serve de refeitório, área de lazer dos(as) alunos(as) na hora do intervalo, sala de professores(as), atividades da aula prática de educação física, espaço de reunião de docentes e pais, e local de culminância de projetos e demais atividades em datas comemorativas (Imagem 36). A escola não tem quadra esportiva, nem biblioteca e sala de professores(as) que possam atender às necessidades dos(as) alunos(as) e dos(as) docentes.

Imagem 35 – Entrada da UEB Saraiva Filho



Fonte: Acervo próprio

Imagem 36 – Pátio da UEB Saraiva Filho



Fonte: Acervo próprio

A UEB Saraiva Filho, no letivo de 2021, teve 623 alunos(as) matriculados(as), sendo 282 matriculados(as) no turno matutino, no ensino fundamental (anos iniciais) e 341 matriculados(as) no turno vespertino (103 alunos(as) nos anos iniciais e 238 nos anos finais). Com relação ao perfil étnico dos(as) estudantes matriculados nessa escola, a

maioria se identificou como negra (67%), sendo 399 alunos(as) identificados(as) como pardos(as) e 18 identificados(as) como pretos(as). Temos ainda 58 discentes declarados(as) brancos(as) (9%) e 148 alunos(as) que optaram por não declarar sua condição étnica, correspondendo estes a 24% dos(as) alunos(as) desta UEB. O Corpo discente é oriundo da comunidade Cajupe e de outros dez bairros adjacentes: Conjunto São Raimundo, Jardim São Raimundo, Recanto Canaã, Valian, Vila Cascavel, Residencial 12 de Outubro, Vila Militar, Vila Romário, Cruzeiro de Santa Bárbara, Nova Betel e Jackson Lago (SISLAME, 2021)³⁴.

Embora a UEB Saraiva Filho apresente entre seus discentes, predominantemente, alunos(as) identificados(as) como negros(as), a escola não tem apresentado em sua proposta curricular e nem em outros instrumentos comuns ao processo de ensino e aprendizagem algo significativo sobre a história e cultura afro-brasileira e a educação para as relações étnico-raciais. A escola tem se limitado a trabalhar de forma transversal essas temáticas por ocasião de datas bem pontuais, como o Dia da Consciência Negra. Segundo a gestora da escola, “Esses temas transversais, como a temática étnico-racial, trabalhamos através de projetos integradores” (SARAIVA, 2022). Percebemos que a escola ainda não inseriu as determinações da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes específicas para a área e, na escola, essas questões são tratadas como temas transversais, conforme determinavam os PCNs que tratavam sobre a transversalidade.

Além dessas iniciativas apontadas pela gestora, ela acrescenta que não tem na escola um projeto específico e contínuo sobre essa temática, mas que “sempre foi trabalhado, a própria BNCC, já tem as competências e habilidades que estão inseridas dentro do planejamento quando se tratar de ensinar história e cultura afro-brasileira e educação étnico-raciais” (SARAIVA, 2022). Esse aspecto apontado pela gestora, ou seja, o trabalho esporádico e fragmentado com a história e cultura afro-brasileira, foi um ponto negativo apontado por vários(as) estudiosos(as) com os quais dialogamos anteriormente. Quando questionado se os planejamentos dos(as) professores(as) apresentam essa temática e se, de fato, ela está sendo trabalhada na escola, a gestora se comprometeu a “fazer essa observação em sala de aula para ver se os professores estão realmente trabalhando com essas temáticas conforme recomenda as Diretrizes e a Lei 10.639/2003” (SARAIVA, 2022).

³⁴ Optei por trabalhar com os dados do SISLAME (banco de dados eletrônicos das escolas vinculadas à SEMED-São Luís), devido haver todos os relatórios concluídos referentes ao ano letivo de 2021.

Pelas informações contidas no Projeto Político-Pedagógico da UEB Saraiva Filho, em nenhum momento, as orientações desse documento apontam na direção de uma proposta de ensino que dialogue com a Lei 10.639/2003 e nem levam em consideração as orientações das Diretrizes Curriculares. O diálogo com os dispositivos legais não acontece, embora nesse documento esteja expresso como missão da UEB Saraiva Filho

Desenvolver e assegurar aos alunos uma educação de qualidade, capaz de discutir valores, costumes, crenças e normas para combater o preconceito, a discriminação, a exclusão social e resgatar atitudes que contribuam para a transformação sociopolítica e cultural dos indivíduos, sem perder de vista a atualidade da educação. (SÃO LUÍS, 2020, p. 10).

Nos demais elementos de que estruturam o PPP, como currículo escolar, avaliação, objetivos e metas da escola, em nenhum deles aparece qualquer consideração que contemple as determinações da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes. Dessa forma, as ações pedagógicas desenvolvidas na UEB Saraiva Filho têm praticamente ignorado as determinações da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes³⁵, o que é mais grave ainda porque, como apontado, a maioria dos alunos(as) que a compõem é negra.

Assim as ações que desenvolvemos nessa UEB visa a dialogar com os referenciais identitários dos nossos(as) estudantes. Devemos considerar, como recomendam Pereira e Seffner (2008, p. 119), que “ensinar história na escola significa permitir aos estudantes abordar a historicidade das suas determinações socioculturais, fundamento de uma compreensão de si mesmos como agentes históricos e das suas identidades como construções do tempo histórico”. Essa deve ser uma prática constante dos(as) professores(as) de História. As ações que desenvolvemos com alunos(as) das séries finais do ensino fundamental serão apresentadas a seguir.

4.2 Metodologias e práticas de ensino de história e cultura afro-brasileira na UEB Saraiva Filho

As metodologias e práticas de ensino aqui descritas foram desenvolvidas na UEB Saraiva Filho entre setembro de 2020 e abril de 2022. Esse prazo extenso se deu em

³⁵ Convém ressaltar que entre os anos de 2014 e 2019 trabalhei na UEB Saraiva Filho com os alunos do sétimo ao nono ano o projeto denominado História para além da teoria, onde desenvolvemos várias ações que contemplava a história e cultura afro-brasileira. Inclusive, visitamos locais como o Museu Cafua das Mercês e o Centro de Cultura Domingos Vieira Filho, espaços onde podemos observar memórias afro-maranhenses e cultura material e imaterial. Além disso esse projeto contemplava ações no interior de sala de aula que visibilizava a temática.

função do cenário pandêmico, conforme já ressaltamos na introdução deste trabalho. Algumas metodologias aqui descritas foram desenvolvidas durante a aplicação do *Currículo Contínuo*, documento elaborado pela SEMED para ser trabalhado nas escolas, a partir de 2021, nas turmas que apresentaram muita defasagem em um determinado tema, conforme avaliação diagnóstica feita na escola no início do ano letivo.

Para início das nossas ações com as turmas (62, 72, 81, 91) elaboramos dois documentos que fazem parte da rotina escolar do(a) professor(a): o plano de aula mensal³⁶ e a sequência didática³⁷. Entendemos que nenhuma ação pedagógica pode ser iniciada sem que o(a) professor(a) tenha em mão esses dois instrumentos que servem como orientação consciente, reflexiva e avaliativa do seu fazer pedagógico. As sequências didáticas que elaboramos foram estruturadas em etapas a partir de noções e direcionamentos baseados em Jörn Rüsen (2016) sobre aprendizagem histórica e a didática da História. Assim, organizamos todas as sequências didáticas a partir de eixos norteadores: 1 – *Um começo de conversa – o que meu tempo nos diz*; 2 – *Dialogando com o tema a partir do tempo do outro*; 3 – *Entre meu tempo e o tempo do outro – Ampliando o conhecimento histórico*, 4 – *O Sentido prático da aprendizagem – exposição da pesquisa*; 5 – *Para finalizar – avaliando as aprendizagens*. As aulas foram sendo executadas de acordo com esses eixos norteadores.

A partir do terceiro eixo norteador é iniciada a segunda parte da sequência didática, pois nesse momento passamos a dialogar com os acervos museológicos no sentido de ampliar o conhecimento dos(as) estudantes sobre os temas, questões e problemas trabalhados. Assim, em cada museu exploramos as temáticas de acordo com os acervos virtuais disponíveis e com o objeto de conhecimento presente no capítulo estudado do livro didático. Cada turma pesquisou certos temas/questões nos (s)museu(s) virtuais, conforme especificado abaixo:

Tabela 1 – Descrição de conteúdos pesquisados pelas turmas

Série	Objeto de conhecimento	Temática	Acervo	Coleção	Museu
-------	------------------------	----------	--------	---------	-------

³⁶ Plano de aula é um instrumento que corresponde a um certo momento de amadurecimento e detalhamento do planejamento anual escolar, onde são especificados conteúdo a serem ensinados, habilidades a serem desenvolvidas, prazos e meios são especificados, metodologias de avaliação detalhadas. O plano de aula se configura geralmente com algo provisório (VASCONCELOS, 2008).

³⁷ É uma forma de organização metodológica de execução das atividades de um determinado objeto de conhecimento de maneira sequencial, possibilitando uma interação maior entre o(a) professor(a) e os(as) estudantes. (LEGGEY et al., 2021. s/p)

6º Ano	Diversidade Cultural brasileira: cultura imaterial	Religiosidade afro-brasileira	Cultura material afro-brasileira	Coleção Religiosidade Afro-Brasileira	MAFRO (BA)
7º Ano	A escravidão moderna, tráfico e trabalho de escravizados no Brasil Colonial	Diversidade étnica dos africanos escravizados	Fotografias de costumes brasileiros	Fotografia de Cristiano Júnior	MHN (RJ)
		Ofícios e sociabilidades dos africanos escravizados	Cotidiano negro e escravo no séc. XIX	Litografia de Briggs, Pinturas de Debret e Rugendas	MAD (RJ)
8º Ano	O escravismo no Brasil do século XIX: revoltas de escravizados e abolicionismo no Brasil Imperial	Estética (roupas e adereços dos escravos de ganho)	Fotografias de costumes brasileiros	Fotografia (fotógrafo Cristiano Júnior)	MHN (RJ)
		Formas de resistência	Cotidiano negro e escravo no séc. XIX	Litografia de Briggs, Pinturas de Debret e Rugendas	MAD (RJ)
9º ano	Movimentos sociais: negros na Primeira República (1889 - 1930)	Inclusão social e Cultura afro-brasileira	História e memória	Biografias de pessoas negras	MAB (SP)

Fonte: autoria própria.

A seguir, descrevemos como foram desenvolvidas as atividades e os resultados apresentados mediante a aplicação da proposta em cada sala de aula do ensino fundamental – série finais da UEB Saraiva Filho.

4.2.1 Ações desenvolvidas com os(as) estudantes do 6º ano

As ações desenvolvidas na Turma 62 do sexto ano aconteceram durante a aplicação do Currículo Contínuo, no ano letivo de 2021, quando os(as) estudantes dessa série estavam sendo integrados(as) ao 7º ano. Começamos a partir do objeto do conhecimento *História, Tempo, Fontes histórica material e imaterial e conhecimento em História*, que é indicado pelos currículos escolares para ser trabalhado nas primeiras aulas do sexto ano. Como o Currículo Contínuo se apresentava como uma proposta flexível, que devia se ajustar às necessidades do contexto escolar, e de acordo com as defasagens

apresentadas pelos(as) alunos(as) da turma 62, iniciamos a integração dessa turma à série seguinte a partir dessa temática.

As especificações desse objeto de conhecimento foram descritas no segundo capítulo deste trabalho, quando analisamos as possibilidades e limitações que os capítulos 1 e 2 do livro didático de Boulos Junior (2018) apresentam em relação à história e cultura afro-brasileira. Nesse sentido, esta descrição não está voltada para a análise desses capítulos, mas para apresentar uma metodologia de ensino e aprendizagem cujo objetivo é visibilizar positivamente a história e cultura afro-brasileira, diante dos silenciamentos e generalizações apresentadas pelo referido livro didático sobre essa temática. A sequência didática do sexto ano foi aplicada em sala de aula através das aulas remotas pelo *Google Meet* (aulas síncronas) e pelo *Google Classroom* (aulas assíncronas), entre os dias 05 e 30 de abril de 2021. Para que todas as ações dessa sequência fossem executadas foram necessárias nove (9) horas-aulas³⁸.

Na primeira hora-aula trabalhamos o eixo **Um começo de conversa – o que meu tempo nos diz**. Fizemos a apresentação, reflexão e problematização dos objetos de conhecimento. Utilizamos como texto motivador *DEIXA A GIRA GIRAR: proteção e preservação do patrimônio cultural das religiões afro-brasileiras*, das autoras Maria Inês Ferreira e Walkyria Santos (2018). Através desse texto, exploramos a importância do documento como fonte histórica e a relevância da preservação do patrimônio cultural material e imaterial que representa a memória de diferentes grupos sociais. Refletimos sobre a depredação do patrimônio cultural associado às religiões afro-brasileiras e, ao mesmo tempo, fomos diagnosticando o que os(as) alunos(as) sabiam sobre os conteúdos dessa sequência didática. Esse momento serviu ainda para sensibilizar e motivar a turma a estudar os objetos de conhecimentos apresentados e conhecer o patrimônio cultural religioso afro-brasileiro. Usamos a metodologia da aula expositiva e dialogada com o apoio de *slides* em *PowerPoint* através de uma aula síncrona na plataforma *Google Meet*.

O próximo eixo norteador foi o denominado **2 - Dialogando com o tema a partir do tempo do outro**. Nele, trabalhamos diretamente com os objetos do conhecimento presente no livro didático, cujo foco central foi analisar a produção histórica a partir dos vestígios deixados pelas sociedades passadas. Refletimos sobre conceito e classificação das fontes históricas. Para tanto, usamos diferentes tipos de fontes históricas e foram visualizados e trabalhados textos verbais, imagéticos, audiovisuais. Fizemos leitura e

³⁸ Todas os documentos, referências e as ações trabalhadas na turma do 6º ano encontram-se especificados na sequência didática da respectiva turma (APÊNDICE G).

análise das informações presentes no livro didático e apontamos as limitações, incoerências e generalizações desse capítulo quanto à história e cultura afro-brasileira. Adicionamos ao conteúdo do livro, textos de outros(as) autores(as) e outras fontes disponíveis em ambientes virtuais, como vídeos e músicas do *Youtube*. Nossas atividades foram assíncronas, por meio do *Google Classroom* e do *Google Forms*³⁹. Para esse eixo norteador foram necessárias três (3) horas-aulas.

No terceiro eixo norteador, intitulado **Entre meu tempo e o tempo do outro – Ampliando o conhecimento histórico**, fizemos uma conexão entre os saberes presentes no livro didático e a produção de conhecimento a partir das fontes dos acervos museológicos. Nesse momento, o objetivo foi fazer com que os(as) alunos(as) realizassem pesquisas sobre a cultura imaterial afro-brasileira nos museus virtuais. Para essa turma, o local de pesquisa foi o Museu Afro-Brasileiro. No intuito de sensibilizar os(as) alunos(as) e orientá-los(las) sobre o trabalho com documentos históricos presentes nos acervos museológicos, vimos uma reportagem do Canal Futura (Conexão Futura), intitulada *Museus como espaços de aprendizagem* e trabalhamos textos sobre o conceito de museu. Após essas atividades iniciais, dividimos a turma em grupos e orientamos cada grupo sobre como deveriam realizar a pesquisa virtual. Para isso, fizemos uma visita virtual ao site do MAFRO, onde apresentamos aos(as) alunos(as) um pouco sobre a história desse museu, as coleções sobre a cultura afro-brasileira presente nesse lugar de memória, e simulamos uma pesquisa a partir de alguns objetos ali expostos.

Dentre os acervos do MAFRO, os(as) discentes trabalharam com os objetos presentes na coleção *Religiosidade Afro-Brasileira* e da exposição *Arte do Crer*. A escolha dessas coleções teve por objetivo visibilizar positivamente a cultura imaterial afro-brasileira e discutir, refletir e produzir o conhecimento histórico juntamente com os(as) alunos(as) sobre as religiões de matriz africana. Assim, dividimos a turma em quatro grupos de quatro integrantes, pois, dos 36 alunos(as) matriculados(as) nessa turma, apenas uma média de 16 participavam frequentemente das aulas).

Dois grupos ficaram incumbidos de pesquisar os objetos da coleção *Religiosidade Afro-Brasileira* e os outros dois grupos pesquisaram objetos da exposição *Arte do Crer*. Um dos grupos que pesquisou sobre a coleção trabalhou com as indumentárias e insígnias dos deuses da religião afro-brasileira, o outro grupo trabalhou com as esculturas associadas a esses deuses. Com relação a exposição *Arte do Crer*, um grupo pesquisou

³⁹ Enquanto ocorreram as aulas remotas, sempre enviamos atividades para atender aos alunos que não tinham acesso às aulas síncronas ou tinham pouca facilidade de acesso aos meios virtuais.

sobre os deuses e o outro grupo ficou incumbido de pesquisar nomes de sacerdotes e sacerdotisas e suas indumentárias.

4.2.1.1 Resultados das pesquisas realizadas pelas equipes

Os(as) alunos(as) receberam um roteiro (Apêndice A) para servir de orientação e ser preenchido durante a pesquisa com as informações sobre os objetos pesquisados. Usamos duas horas-aulas para esses procedimentos aqui descritos. Para a realização das pesquisas foram destinadas duas aulas assíncronas e fizemos do grupo de *WhatsApp* da turma um plantão tira-dúvidas. Como muitos(as) estudantes tiveram dificuldade para realizar a pesquisa, marcamos duas horas-aulas síncrona pelo *Google Meet*, quando visitamos os acervos virtuais do MAFRO e, sob nossa orientação, os(as) discentes finalizaram suas pesquisas.

Após concluírem a pesquisa, iniciamos a aplicação do quarto eixo temático da nossa sequência didática, denominado **O Sentido prático da aprendizagem – apresentação e exposição da pesquisa**, que consistiu na apresentação da pesquisa de forma oral por meio de aula síncrona através do *Google Meet*. Alguns(Algumas) alunos(as) tiveram dificuldades para preencher o formulário digital com os dados da pesquisa. Isso porque a qualidade de seus aparelhos, a falta de habilidade em manusear seus smartphones e outras limitações os atrapalharam. As dificuldades se estenderam na hora da apresentação devido à qualidade ruim da internet que alguns possuíam. Um grupo que ficou com a temática deuses, da exposição *Arte do Crer*, não conseguiu apresentar e concluir o trabalho. Percebemos que houve várias dificuldades tecnológicas dos(as) alunos(as) desse grupo, mas que também seus responsáveis não os estimularam a fazer a pesquisa, porque dialogava com elementos da religiosidade afro-brasileira. Em algumas aulas síncronas, ouvimos falas paralelas de integrantes da família se posicionando contrário à pesquisa. As informações levantadas pelos(as) alunos(as) estão apresentadas a seguir.

O instrumento de pesquisa que os alunos receberam era constituído de três questões assim enumeradas e enunciadas: 1 Identificação do museu, 2 – Identificação da coleção pesquisada e 3 - Considerações finais. Essas macro questões foram subdivididas em outras. Na primeira questão, os(as) alunos(as) descreveram o nome do museu, localização física, ano da fundação e endereço eletrônico. Na segunda, inicialmente, deviam identificar o nome do acervo pesquisado, a quantidade de objetos nessa coleção

ou exposição e os nomes de deuses(as) e sacerdotes(sacerdotisas) associados a esses objetos. Assim no que se refere a esse bloco de questões os resultados foram:

Tabela 2 – Identificação dos objetos dos acervos pesquisados no MAFRO

Coleção Religiosidade Afro-Brasileira				
Grupo	Indumentárias	Insígnias	Esculturas	divindades
01 e 02	03	07	02	07
Identificação	01-Indumentária de ogum; 02-Indumentária de Angorô 03-Indumentária de sacerdotisa	Sineta, capacete e ferramenta de Ogun. Abebê de divindades femininas. Machado de Xangô. Ofê de Oxóssi. Oxé de Xangô	Escultura de Exu Escultura de Iemanjá	Ogum Angorô Oxóssi Xangô Exu Iemajá Oxum
Exposição Arte do Crer – trajes				
Grupo	Divindades	sacerdotisa	Outros	
03	04	02	06	
Identificação dos trajes	Iansã Oxum Oxóssi Xangô	Mãe Menininha do Gantois Mãe de Mirinha	Traje de baiana Inquice Macumbi Cabloco boiadeiro Azungun Onipó Sogbó Ferramenta do tempo	

Fonte: Autoria própria

Os três grupos conseguiram identificar nesses dois acervos vários objetos associados a divindades das religiões afro-brasileiras. Nos dois acervos de pesquisa foi comum encontrar objetos associados a uma mesma divindade. Isso evidencia a popularidade de alguns deuses entre os adeptos das religiões de matriz africana.

No bloco de perguntas da segunda questão os(as) alunos(as) deviam descrever, especificamente, duas fontes em seus respectivos locais de pesquisa. Eles(as) deviam anotar informações sobre o objeto pesquisado. O grupo 1 trabalhou especificamente com a indumentária do deus Ogum e a insígnia foi a denominada Ofá de Oxóssi. O grupo 2 pesquisou a Escultura de Iemanjá e a escultura de Exu. O terceiro grupo, que pesquisou os objetos presentes na exposição *Arte do Crer*, trabalhou com os trajes de Xangô e os trajes de Oxóssi.

Tabela 03 - Descrição das fontes que os grupos pesquisaram⁴⁰

Grupo	objeto	Nome	Doador	local	Ano	Descrição
-------	--------	------	--------	-------	-----	-----------

⁴⁰ As imagens dos objetos pesquisados pelas respectivas equipes estão presentes no APÊNDICE K.

01	Indumentária	Indumentária de ogum	Não identificado	Mafro	1982	Camisa e calça brancas, fitas verdes amarradas na cintura, bata branca por sobre a camisa.
	Insígnia	Ofá de Oxóssi	Não identificado	Mafro	Sem identificação	Espécie de arco e flecha unidos em dois pontos confeccionado em metal. Artefato conhecido também como Damatá.
02	Escultura	Escultura de Iemanjá	Osmundo Teixeira	Mafro	1989	Corpo em forma de uma sereia. Parte da cintura para cima corpo de mulher e o restante do corpo em forma de peixe. Feita em material não identificado.
	Escultura	Escultura de Exu	Agnaldo Costa da Silva	Mafro	Não identificado	Escultura em forma de gente, feita em material não identificado. Segura uma ferramenta de três pontas
03	Traje	Traje de Xangô	Babalorixá Balbino Daniel de Paula	Mafro	1981	Feito de tecido, cores vermelho, branco, desenhos laranja, saia e faixas cruzadas. Um rubi vermelho no meio da roupa
	Traje	Traje de Oxóssi	Maria Stella de Oxóssi	Mafro	1981	Feito de pano, uma bata com três tipo de azul, faixas brancas para amarrar a cintura, saia branca

Fonte: Autoria própria

Algumas informações sobre o ano das doações não foram identificadas porque, na exposição, algumas não traziam esse detalhamento. Os(as) alunos(as) não identificaram o material que deu origem a alguns objetos. Isso porque se tratou de uma exposição virtual e eles(elas) não tinham o contato físico com a peça exposta e elas também não traziam essa informação. Nesse mesmo item os(as) estudantes deviam classificar o objeto pesquisado em fonte da cultura material e imaterial. Os alunos identificaram o objeto pesquisado como sendo da cultura material afro-brasileira, mas relacionado à religiosidade afro-brasileira, objeto este imaterial.

A última questão do roteiro da pesquisa, as *Considerações finais*, era onde os(as) alunos(as) deviam narrar as suas experiências em realizar a pesquisa no MAFRO. Isso foi feito através de algumas perguntas que eles também deveriam responder, conforme a tabela abaixo:

Tabela 4 – Questões que os alunos responderam sobre o museu

Letra	Questões
A	Você já conhecia esse museu?
B	Você considera importante a produção do conhecimento histórico a partir da pesquisa em museu? Explique sua resposta.
C	O que foi possível aprender sobre a religiosidade afro-brasileira a partir dessa pesquisa?
D	Qual foi a importância para vocês de realizar um trabalho sobre fontes históricas a partir de materiais da religião afro-brasileira?

Fonte: Autoria própria

Todos os grupos responderam “não” para a questão da letra A. Os alunos consideraram importante a pesquisa em museu. As respostas para a explicação foram bem simples. Um grupo explicou que “era importante porque a aula ficava melhor”. Outro grupo disse que “era importante porque podiam aprender outras coisas” e o terceiro grupo explicou que o “museu tem vários objetos que podem ajudar na aprendizagem”. Percebemos que o conjunto dessas respostas se complementam. As repostas para a questão C também foram bem resumidas. O grupo 01, que pesquisou os trajes, disse que “foi possível aprender várias coisas, como os deuses e o modelo de roupas que usavam”. O grupo 02 disse que “foi possível aprender o nome de vários objetos, sacerdotisas e deuses da religião afro-brasileira”. O terceiro grupo disse que “aprendemos sobre uma religião que era desconhecida para nós, nome dos deuses e conhecemos os objetos religiosos”. A questão da letra D foi respondida pelos grupos com respostas bem similares, quando afirmaram que aprenderam coisas novas sobre a cultura afro-brasileira e que antes não sabiam quase nada sobre religiões de matriz africana.

Durante a apresentação dos grupos, verificamos que a pesquisa lhes proporcionou um outro olhar sobre a cultura religiosa afro-brasileira. E também que os(as) alunos(as), ao terem contato com outras fontes, ampliaram suas visões sobre temas e aspectos que aparecem de forma resumida ou generalizante no livro didático usado na escola. Narraram suas dificuldades em fazer a pesquisa e que contaram com a ajuda de familiares. Como já apontado, o grupo que não apresentou o trabalho não o fez, em parte, por falta de apoio dos familiares, o que pareceu ser resultado do preconceito de seus familiares em relação ao tema trabalhado.

Apesar dos desafios que a situação pandêmica nos trouxe, as dificuldades do ensino remoto, a falta de habilidades dos(as) discentes com as ferramentas tecnológicas, a limitação de dados para navegar na internet e/ou a falta de apoio de alguns familiares, a realização da pesquisa e desenvolvimento do trabalho foram muito importantes e

positivos para a formação dos(as) estudantes. Com a experiência, estes(as) ampliaram seus conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira, aprenderam a manusear ferramentas tecnológicas e desenvolveram técnicas de pesquisa com fontes históricas. Por outro lado, foi uma oportunidade metodológica inovadora para a escola, que visibilizou elementos da cultura material e imaterial afro-brasileira por meio da pesquisa museológica. Essa experiência pode ser replicada por outros professores(as), podendo ser alargada e aprimorada. No nosso caso, na UEB Saraiva Filho, pretendemos mantê-la como parte de nosso currículo e prática escolar, contribuindo para uma educação das relações étnico-raciais e para os estudos de história e cultura afro-brasileira.

4.2.2 Ações desenvolvidas com os(as) estudantes do 7º ano

As ações desenvolvidas na Turma 72, do sétimo ano, também aconteceram durante a aplicação do Currículo Contínuo, em 2021, quando os(s) alunos(as) dessa série estavam sendo integrados ao 8º ano. O objeto do conhecimento trabalhado foi *Africanos no Brasil*, presente no Capítulo 10 da coleção de Boulos Junior (2018)⁴¹. Na prática, fomos evidenciando, refletindo e problematizando com os(as) alunos(as) os silêncios, as generalizações e concepções que o capítulo apresenta sobre a história e cultura afro-brasileira. Essa sequência didática também foi totalmente aplicada através das aulas remotas pelo *Google Meet* (aulas síncronas) e pelo *Google Classroom* (aulas assíncronas), entre os dias 01 e 28 de junho de 2021, em nove horas-aulas⁴².

Na primeira hora-aula, trabalhamos o eixo **Um começo de conversa – o que meu tempo nos diz**. Para a problematização dos conteúdos, usamos a reportagem *Trabalho escravo é encontrado em obra ligada à usina do Madeira*, da jornalista Bianca Pyl, que foi publicada na Agência de Notícias da Repórter Brasil, em 26 de outubro de 2009. Após discutir as informações dessa reportagem com os alunos, debatemos o texto intitulado *O Brasil na geografia do tráfico de pessoas* publicado pelo site Escravo nem Pensar (2015). E finalizamos as ações dessa aula alisando a reportagem denominada *Negro continuará sendo oprimido enquanto o Brasil não se assumir racista dizem especialistas* assinada

⁴¹ As especificações desse objeto de conhecimento foram descritas no segundo capítulo deste trabalho, quando analisamos potencialidades e limitações que esse capítulo apresenta para o trabalho didático com história e cultura afro-brasileira.

⁴² Todas os documentos, referências e as ações trabalhadas na turma do 7º ano encontram-se especificadas na sequência didática da respectiva turma (APÊNDICE H).

por Ricardo Wetsin (2020). Através de um diálogo com os(as) alunos(as) fomos sensibilizando em torno da temática escravidão contemporânea e preconceito racial presentes na sociedade brasileira atual. Ao mesmo tempo fiz perguntas aos(as) estudantes para diagnosticar o conhecimento prévio que tinham sobre o objeto de conhecimento do livro didático.

Nas cinco horas-aulas seguintes (foram 3 aulas individuais e 2 horas conjugadas) trabalhamos com o eixo **2 - Dialogando com o tema a partir do tempo do outro**. Iniciamos a análise do objeto de conhecimento presente no capítulo 10 (Africanos no Brasil). Adicionamos às informações do livro outras fontes de maneira que pudesse desconstruir generalizações e informações válidas para fazer a crítica das informações presentes no material didático. A partir dos itens sistematizados no capítulo, criamos outros subitem para a sequência didática de forma a facilitar didaticamente a exposição do assunto e a compreensão dos(as) alunos(as).

O primeiro subitem que criamos foi *Escravidão: origens e conceito*. Trabalhamos com Alberto da Costa e Silva (2011), com o texto *A enxada e a lança*, mais precisamente fragmentos do capítulo denomina *1500*, discutindo o conceito de escravidão e sua origem. Também discutimos esse conceito a partir do dicionário Michaelis (2021). O segundo subitem, que denominamos *Escravidão ao longo do tempo: escravidão antiga e escravidão moderna*, foi trabalhado com a referência textual *Desigualdade e Diferença no Pensamento Escravista: uma comparação entre os antigos e os modernos* do autor José D'Assunção Barros (2013), para que os(as) alunos(as) entendessem a diferença entre os dois tipos de escravidão e evitassem anacronismos. Ainda levamos iconografias de escravizados(as) na antiguidade e na modernidade. Por meio das imagens, questionamos os(as) alunos(as) sobre a qual tipo de escravidão uma determinada imagem estava relacionada.

O terceiro subitem foi designado *Escravidão Moderna: África como espaço de apresamento de pessoas para o trabalho escravo e o tráfico transatlântico*. Para explicar esse subitem trabalhamos com os textos denominado *Súplica* de Noémia de Souza (1988). Exploramos mapas com os locais de embarque de escravizados(as) no continente africano e portos de desembarque na América. Para facilitar a compreensão dos alunos sobre a quantidade de africanos(as) que chegaram ao nosso continente, analisamos o documento *Tabela do tráfico: Estimativa do número de africanos desembarcados na América da* autora Regiane de Mattos (2012).

Chamamos o quarto subitem de *Africanos no Brasil: origens dos escravizados, comércio de escravizados*. Fizemos a projeção do audiovisual *Ecos da Escravidão*, produzido pela TV Brasil e exibido através do programa *Caminho da Reportagem*, que se encontra disponível no YouTube. Analisamos também o texto *Comércio de Carne no Brasil* (BRAND *apud* MATTOS, 2012) e *Reis na África, escravos no Brasil* de autoria de Roberto Benjamin (2006). Todos esses materiais usados nas ações didáticas contribuíram para ampliar o olhar dos(as) estudantes sobre a temática em estudo e, assim, os(as) fez compreender que, dentre as várias narrativas sobre a escravidão no Brasil, o livro escolar de história é apenas uma delas. Realizamos uma atividade extraclasse com os(as) alunos(as), na qual tiveram que identificar as origens dos escravizados(as), etnias e locais de comercialização dos(as) escravizados(as) no Brasil, a partir das informações presente no documento audiovisual.

O último subitem do eixo temático **2 - Dialogando com o tema a partir do tempo do outro** foi denominado *Trabalho dos africanos escravizados no Brasil Colonial: escravo no trabalho rural e o trabalho urbano*. Com este subitem, concluímos o trabalho de análise e reflexão das questões trazidas no do capítulo dez do livro. Para aprofundar as informações trabalhadas nesse subitem, usamos o texto *O trabalho dos africanos no Brasil* de Regiane Mattos (2012). Através das informações do livro didático, desse texto e das informações do audiovisual *Ecos da Escravidão*, foi possível aprofundar o conhecimento da turma sobre a rotina, os locais e as modalidades de trabalho dos(as) escravizados(as).

Concluímos o trabalho referente ao capítulo 10 com duas atividades. A primeira do próprio livro na parte *Retomando o tema*. A outra atividade foi elaborada a partir dos documentos trabalhados ao longo das aulas, quando exploramos aspectos sobre o trabalho escravo no Brasil a partir do olhar de outros(as) autores(as) e do audiovisual trabalhado.

As ações da segunda etapa da sequência didática foram desenvolvidas com a pesquisa museológica. A segunda parte desse instrumento pedagógico começa com o terceiro subitem, denominado **Entre meu tempo e o tempo do outro – Ampliando o conhecimento histórico**. Nas duas primeiras horas-aulas trabalhamos com o tópico *O Museu como um local de pesquisa - Produção de conhecimento a partir das fontes presentes em um lugar de memória*. Nessas duas aulas, as turmas foram motivadas a compreender a importância do museu como um lugar de memória que apresenta narrativas diversas e de muitas histórias a partir de seus acervos. Refletimos com os(as) alunos(as) sobre a política de preservação de objetos em museus e os significados que

esses objetos podem adquirir a partir de uma determinada exposição museológica e das escolhas de seus(suas) organizadores(as). Para aprofundar o conhecimento dos(as) alunos(as) sobre a história e cultura da população negra no Brasil, orientamos a turma para a pesquisa no Museu Afro Digital – MAFRO (RJ) e no Museu Histórico Nacional – MHN.

Para que a turma entendesse bem o que é um museu e a importância desse lugar de memória, trabalhamos os seguintes materiais: o texto *Você sabe o que é um museu?* (Fundação Casa Rui Barbosa) e o Estatuto do Comitê Brasileiro do Icom, (1999), (Artigo 2º, 1º, alínea a), e depois com a reportagem *Museus como espaços de aprendizagem*, exibida pelo Canal Futura (Conexão Futura). Em seguida, distribuimos a turma em quatro grupos de alunos e entregamos as temáticas para pesquisarem, bem como o instrumento que deviam preencher durante a pesquisa. Três equipes ficaram com temáticas ligadas a exposições do MAD (Apêndice C) e uma equipe ficou com temática a ser pesquisada em o MHN (Apêndice B). Na aula seguinte, o subitem foi denominado *Produzindo histórias a partir das fontes pesquisadas*. Nessa aula, a turma conheceu uma tabela sobre o museu, com tema e fonte histórica a ser pesquisada por cada equipe; fizemos uma visita virtual nas exposições museológicas dos museus citados e exemplificamos como deveria ser preenchido o instrumento que receberam para fazer a pesquisa.

Tabela 5 - Temática, museu e fontes históricas pesquisadas pelas equipes

Equipes	Temática	Acervo	Fonte	Museu
01	Diversidade étnica dos africanos escravizados	Fotografias de costumes brasileiros	Fotografia de Cristiano Júnior	MHN (RJ)
02	Ofícios e sociabilidades dos africanos escravizados	Cotidiano negro e escravo no séc. XIX	Pintura de Debret	MAD (RJ)
03	Ofícios e sociabilidades dos africanos escravizados	Cotidiano negro e escravo no séc. XIX	Litografia de Briggs	MAD (RJ)
04	Ofícios e sociabilidades dos africanos escravizados	Cotidiano negro e escravo no séc. XIX	Pinturas de Rugendas	MAD (RJ)

Fonte: Autoria própria

A temática foi a mesma para todas as equipes. Quanto ao acervo, subdividimos os grupos em dois: a exposição denominada **Fotografias de costumes brasileiros**, exposta no MHN, e o acervo **Cotidiano negro no século XIX**, presente no MAFRO. Porém, cada

equipe ficou de pesquisar imagens produzidas por autores diferentes. A partir dessas especificações, os(as) alunos(as) começariam a realização da pesquisa e a produção dos trabalhos escritos com base nos dados coletados nos museus.

O quarto item da sequência didática foi denominado de **O Sentido prático da aprendizagem**. Foram duas horas aulas conjugadas para os alunos fazerem a apresentação das suas pesquisas, que ocorreu oralmente, por meio de aula virtual pelo *Google Meet*. Algumas equipes usaram o *PowerPoint*, outras usaram o *Word*. Os trabalhos escritos foram entregues em *Word* e PDF. Todas as equipes deviam expor seus trabalhos no mural da sala virtual do *Google Classroom*, porém apenas uma equipe realizou essa tarefa, as demais, alegando dificuldade para a inserção, enviaram pelo grupo de *WhatsApp* da turma.

O último item da sequência didática foi denominado **Para finalizar – avaliando as aprendizagens**. Em uma aula síncrona, dialogamos com os(as) alunos(as) sobre a realização dos trabalhos e de todas as ações desta sequência didática. Foi uma conversa informal e eles(as) ficaram à vontade para falar das suas dificuldades e aprendizagens na realização do trabalho.

4.2.2.1 Resultados das pesquisas realizadas pelas equipes

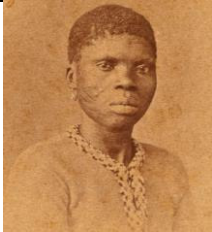
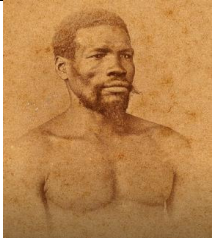
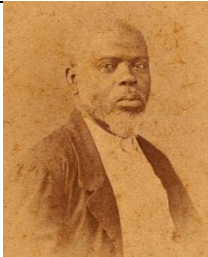
A Equipe 01 ficou com a temática *Diversidade étnica dos africanos escravizados*, cujas fontes de pesquisa, como já especificado, foram as fotografias do fotógrafo açoriano José Christiano de Freitas Henrique Junior. Esse grupo deveria identificar a origem dos(as) escravizados(as) e descrever seus aspectos fisionômicos. O objetivo dessa pesquisa era desconstruir generalizações que ainda prevalecem em livros didáticos sobre a origem, grupos étnicos e fisionomia dos escravizados(as), de modo a transcender questões fenotípicas que ainda estereotipam os(as) negros(as).

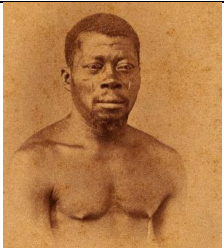
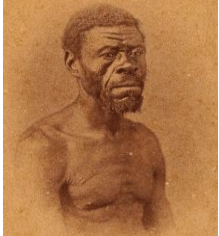
O instrumento (Apêndice B) que essa equipe recebeu apresenta quatro questões macro que foram subdivididas em outras identificadas por letras sequenciais a), b), c)... As questões foram assim enumeradas: 1- *Identificação do museu*, 2 – *Identificação dos acervos pesquisados*, 3 – *Descrevendo a origem dos escravizados a partir das fotografias pesquisadas*, 4 – *Considerações finais*. Na primeira questão, os(as) alunos(as) deviam identificar o nome do museu, a sua localização física (se houvesse), o ano da fundação, a modalidade que eles(as) visitaram e o endereço virtual. Na segunda questão, a equipe devia apresentar o nome da exposição pesquisada, a quantidade de imagens presentes na

exposição, e fazer uma breve descrição biográfica do fotógrafo das imagens. Foram identificadas pelos(as) alunos(as) cinquenta fotografias de Christiano Júnior na exposição *Fotografias de costume brasileiro*.

Dessas cinquenta imagens, a equipe devia trabalhar com seis na terceira questão, apontando as seguintes informações sobre a imagem: o(a) escravizado(a), título da fotografia, ano da fotografia, origem do(a) escravizado(a) e seus aspectos fisionômicos. Os(as) estudantes apresentaram os seguintes resultados em relação às seis fotografias.

Tabela 6 – Dados sobre os(as) escravizados(as) pesquisados no MHN

Imagem	ano	Título	Origem	Descrição do escravizado
 Fonte: MHN	1864	Escrava Africana	Mina	É uma mulher, tem cabelo curto, usa brinco, rosto arredondado e marcado.
 Fonte: MHN	1864	Escravo Africano	Cabinda	É um homem que parece ser forte, tem cabelo crespo e não tem seu rosto marcado.
 Fonte: MHN	1864	Escravo africano	Crioulo	É um homem careca, parece ser forte e não tem marca no rosto
 Fonte: MHN	1864	Escravo Africano	Angola	É um homem de semblante sério, tem cabelo e barba branca e não tem seu rosto marcado.

 Fonte: MHN	1864	Escravo Africano	Nagô	É um homem com barba, que tem marca no rosto, cabelo baixo e lábios grossos.
 Fonte: MHN	1864	Escravo Africano	Monjolo	É um homem idoso que usa barba, cabelo curto e crespo, e é magro.

Fonte: Autoria própria

O ano da fotografia é o mesmo para todas as imagens trabalhadas. O título das fotografias apresenta similaridades diferenciando apenas o gênero. Com relação à uma possível identificação de origem os(as) alunos(as) identificaram origens diferentes. Sabemos que geralmente o(a) escravizado(a) tinha sua origem vinculada principalmente ao porto de embarque. Christiano Júnior parece se preocupar em, de algum modo, registrar esse aspecto em seu trabalho, evidenciando a distinção entre essas pessoas. A partir da observação dos aspectos fisionômicos dos(as) escravizados(as), os(as) alunos(as) fizeram uma breve descrição, destacando as escarificações em alguns rostos. Normalmente, essas marcas no rosto do(a) escravizado(a) estavam relacionadas com sua identificação étnica ou alguns castigos. Segundo Koutsoukos (2006, p. 81), “uns tinham marcas de sua etnia africana (cicatrizes que formavam desenhos, principalmente no rosto), marcas de posse do antigo dono, marcas de castigos, de açoites, de ferros, e/ou marcas de tentativas de suicídio”.

As demais equipes ficaram responsável por pesquisar as imagens disponíveis no Museu Afro Digital (RJ). O instrumento que essas equipes receberam era similar ao que a equipe anterior recebeu, onde nas primeira, segunda e quarta questões deviam realizar os mesmos procedimentos que a equipe anterior realizou (Apêndice C). Apenas na terceira questão, por se tratar de acervos diferentes, fizemos uma pequena adaptação. Após a identificação do museu, as equipes deviam descrever os ofícios e sociabilidades dos(as) escravizados(as) no acervo da coleção denominada *Sala de Ofícios*. Todas as equipes identificaram 40 imagens de escravizados relacionadas ao seu ofício de trabalho. As equipes deviam trabalhar na terceira questão com a descrição de seis imagens no

sentido de perceberem a diversidade de atividades que eram desenvolvidas pelos(as) escravizados(as). Assim, deviam descrever o título da pintura, ano, autor, a situação em que se encontrava o(a) escravizado(a) (se em trabalho ou lazer, desde que associada a um ofício desenvolvido), e seu ofício.

A equipe que pesquisou as imagens de Debret apresentou os seguintes resultados:

Tabela 7 – Ofícios dos(as) escravizados(as) representados(as) nas pinturas de Debret

Imagem	ano	título	ofício	Descrição da atividade
 Fonte: MAD	Não identificado	As primeiras ocupações da manhã	Várias ocupações	Escravos realizando várias ocupações no começo da manhã
 Fonte: MAD	1823	Negros(as) vendedores(as) de aves	Vendedor(a)	Negros(as) vendendo aves nas ruas
 Fonte: MAD	Não identificado	Barbeiros viajantes	Barbeiro	Escravos trabalhando como barbeiros ambulantes nas ruas
 Fonte: MAD	Não identificado	Vestimenta de negro em tempo chuvoso	várias	Parecem escravos de ganho em dia chuvoso
 Fonte: MAD	Não encontrado	Vendedor de cesto	vendedor	Escravo vendedor ambulante trabalhando com a venda de cestos

 Fonte: MAD	Não encontrado	Transporte de telhas	carregador	Escravo que trabalha como carregador transportando telhas
---	----------------	----------------------	------------	---

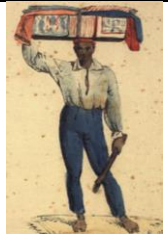
Fonte: Autoria própria

Essa equipe identificou apenas uma data exata de uma das pinturas pesquisadas. Debret chegou ao Rio de Janeiro em 1816, com a Missão Artística Francesa e ficou aqui por dezesseis anos. A maior parte de seus trabalhos foi realizada no início da década de 1820. Muitos títulos das obras estão associados ao ofício desenvolvido pelos escravizados. Os(as) alunos(as) destacaram imagens em que aparecem escravizados(as) realizando atividades de vendedores(as), com exceção do barbeiro e do carregadores. As atividades destacadas nas pesquisas eram praticadas, na maioria das vezes, pelos(as) escravizados(as) de ganho. Embora tivéssemos discutido a diferença da palavra escravo e escravizado com a turma durante as exposições do tema, onde sugerimos o uso do segundo, os(as) alunos(as) continuaram a usar o termo escravo em suas respostas. Isso evidencia o quanto é trabalhoso fazer a desconstrução desses termos que estão ainda presentes nos livros didáticos e enraizados no imaginários dos(as) estudantes.

A equipe que pesquisou as imagens da Litografia de Briggs apresentou os seguintes resultados:

Tabela 8 – Atividades realizadas por escravizados(as) nos registros de Briggs

Imagem	ano	título	ofício	Descrição da atividade
 Fonte: MAD	1840	Preto da iluminação pública	iluminário público	iluminação pública
	1840	Preta vendendo bonecas	Vendedora	vendendo bonecas

Fonte: MAD				
 Fonte: MAD	1840	Preto vendendo doces	Vendedor	vendendo doces
 Fonte: MAD	1832	Negro tocando marimba	instrumentista	tocando instrumento
 Fonte: MAD	1840	Preto d'açougue	açougueiro	vendendo carne fresca
 Fonte: MAD	1840	Preto Mascate	mascate	vendendo produtos fora das regiões onde são produzidos

Fonte: Autoria própria

Embora fosse recomendado que trabalhassem com a Litografia de Frederico Guilherme Briggs, os(as) estudantes da equipe identificaram, como assinante das obras, Joaquim Lopes de Barros Cabral. Pesquisaram em outros sites e lá encontraram a informação de que as obras impressas na litografia de Briggs eram desenhos atribuídos à autoria de Cabral e assim o identificaram no trabalho. Nas imagens trabalhadas por eles(as) aparecem uma variedade de ofícios que os(as) escravizados(as) desenvolviam como vendedores(as), atividades públicas, instrumentistas, açougueiro e mascate. As atividades descritas pelos(as) alunos(as) estavam sempre associadas aos seus ofícios. De forma bem sintética eles(elas) descreveram a atividade realizada pelo escravizado(a) nessas representações litográficas.

A quarta equipe, que ficou incumbida de pesquisar imagens de Rugendas não organizou sua apresentação oral das imagens e o trabalho escrito ficou incompleto, o que

nos fez desconsiderar a equipe para a análise dos resultados. Embora tenham apresentado algumas informações relacionadas à primeira questão, segunda e quarta, o trabalho de pesquisa e o texto escrito estavam inconclusivos. Os(as) alunos(as) justificaram que as dificuldades tecnológicas e limitações dos dados de navegação na internet contribuíram para que não concluíssem o trabalho.

A quarta questão, que trata das considerações finais, foi realizada por todas as equipes. Nessa questão os(as) alunos(as), precisaram descrever as suas experiências em realizar a pesquisa em um museu virtual e relatar a importância desse local de memória para o conhecimento da história afro-brasileira. A letra (A) da questão interrogava se já conheciam esse museu e todos foram unânimes em responder não. A letra (B) perguntava sobre a importância do museu como local de pesquisa histórica e as respostas foram as seguintes.

Tabela 9 – Repostas sobre a importância do museu como local de pesquisa histórica

Equipe	Respostas
01	Sim, pois só assim conhecemos as artes e as culturas do passado.
02	Sim. Porque no museus tem várias fontes históricas que contam a história de vários povos e nações.
03	Sim, a partir deles, podemos conhecer quem viveu no passado, suas histórias e características
04	Sim, porque lá é um grande centro histórico onde encontramos variadas formas de fonte histórica.

Fonte: Autoria própria

As equipes deram ênfase ao museu como um espaço onde outras histórias podem ser aprendidas a partir das fontes históricas que ali são disponibilizadas em seus acervos. Alguns(mas) consideraram que a variedade de objetos nos acervos museológicos constitui um conjunto de fontes históricas que possibilitam o conhecimento sobre os acontecimentos passados.

A questão da letra (C) versava sobre o que foi possível aprender sobre os(as) africanos(as) escravizados(as) no Brasil, a partir da pesquisa realizada no museu. As equipes assim responderam.

Tabela 10 – Respostas dos(as) alunos(as) sobre o que aprenderam acerca dos escravizados

Equipe	Respostas
--------	-----------

01	Foi possível aprender que os escravos sofriam muito e que havia bastante exploração. Os escravos eram vendidos e comprados e realizavam várias atividades para seus senhores.
02	Foi possível aprender que grande parte dos escravos tinha profissões e eram chamados de escravos de ganho, porque trabalhavam para seu senhor, dando uma quantia do valor arrecadado com seu trabalho e, assim, conseguia comprar sua carta de alforria.
03	Que existiam diversos trabalhos para os escravos que nós não conhecíamos.
04	Sobre o serviço que eles exerciam.

Fonte: Autoria própria

As equipes pautaram suas explicações sobre as condições de trabalho dos(as) escravizados(as). A primeira equipe acrescentou sobre a comercialização desses sujeitos e a segunda equipe adicionou a informação sobre como eles dividiam o seu ganho. Compreendemos que essa informação não seria possível tendo como fonte as imagens analisadas pelas equipes, pois elas não apresentam aspectos em que essas informações estejam presentes. Dessa forma, os(as) integrantes dessas equipes usaram as informações que discutimos nas aulas anteriores com o apoio do livro didático e outros materiais. Aqui ficou evidenciada a importância de usarmos fontes diferenciadas para a análise de um tema histórico, pois isso aprofundou o conhecimento dos(as) alunos(as). Outra situação que consideramos relevante frisar é que, antes de qualquer trabalho de pesquisa em um lugar de memória, é fundamental que o(a) professor(a) já tenha trabalhado o conteúdo associado ao tema da pesquisa, pois assim os(as) alunos(as) realizam a coleta de dados municiados de conceitos e outras informações que facilitam o seu entendimento sobre o objeto pesquisado. Além disso, permite um embasamento teórico que ajudará o(a) discente na hora da escrita de seu trabalho.

A questão da letra (D) buscava saber qual a importância para os(as) alunos(as) em realizar um trabalho sobre a escravidão usando as imagens presentes no museu. As equipes responderam da seguinte maneira.

Tabela 11 – Importância de pesquisar sobre a escravidão a partir de imagens

Equipe	Resposta
01	Importante e interessante pois podemos ver como eram os escravos e até mesmo descrevê-los.
02	Usar imagens do museu foi importante para o trabalho, pois nele contém diversas imagens do trabalho escravo.

03	Foi bom, porque a fotografia deixa história registrada por meio de imagens, o que possibilita ver como era no passado
04	Foi importante para imaginar como eram os ofícios que os escravos exerciam no passado e como era o seu cotidiano.

Fonte: Autoria própria

Através das respostas dos(as) alunos(as), podemos perceber que eles(as) se baseiam muito na ideia de que a fotografia registra cenas de um passado real, inquestionável. Embora tenhamos trabalhado com a turma a noção de que o documento, independente da sua natureza, sempre traz informações que representam pontos de vista de seus(suas) construtores(as), que trazem as marcas da subjetividade de seus(suas) autores(as), alguns(mas) alunos(as) continuaram entendendo que o documento fotográfico era algo fidedigno com relação ao acontecimento passado. Porém, apesar desse olhar equivocado sobre a fotografia, apontaram a fotografia dos acervos museológicos como uma importante fonte para a compreensão do trabalho escravo.

A última questão, letra (E), pedia para os(as) alunos(as) assinalarem o nome da fonte de pesquisa que eles consideraram mais importante para aprender sobre o trabalho escravo e depois justificar a escolha. As fontes que deviam escolher eram do livro didático no capítulo estudado e as imagens pesquisadas no acervo museológico. Vejamos como eles(as) responderam.

Tabela 12 – A fonte considerada mais importante para apreender sobre a escravidão

Equipe	alternativa	Justificativa
01	Livro didático	Porque o livro nos dá a explicação e imagens e o livro é mais acessível.
02	Exposição museológica	No museu tem diversas fontes históricas as quais usamos para obter informação sobre o trabalho escravo.
03	Livro didático	Porque assim a pessoa não precisa ficar na tela do celular, assim fazendo com que a pessoa não prejudique a sua vista.
04	Exposição museológica	Assim fica melhor para a gente poder perceber como era a realidade e cotidiano do escravo antigamente, por exemplo: as roupas que eles vestiam, os seus ofícios e etc. Com imagens a gente consegue ter uma imaginação de como era naquele tempo.

Fonte: Autoria própria

As equipes dividiram a sua opinião com relação a essa questão. As duas que escolheram o livro didático atribuíram sua escolha à facilidade em estudar por esse material. Isso, de certa forma, representa bem a tradição da escola pública brasileira, onde boa parte dos(das) estudantes tem apenas o livro didático como material de estudo e

evidencia também a importância que esse material continua tendo para muitos(as) discentes da educação básica. As duas equipes que escolheram as fontes museológicas usaram como justificativa a possibilidade de aprofundar o assunto a partir dessas fontes, pois elas trazem outras informações nem sempre presentes nos livros didáticos. Assim, acreditamos que o propósito deste trabalho em dialogar com o livro didático e as exposições museológicas foi muito acertado e favorável para a aprendizagem dos(as) alunos(as).

Desse modo, consideramos continuar utilizando o livro didático como recurso, mas inovando nossas metodologias de ensino e trazendo para sala de aula os acervos museológicos como fontes históricas para aprofundar os objetos de conhecimento muitas vezes limitados ou distorcidos nos livros didáticos. As respostas dos(das) alunos(as) ao longo da terceira questão e da quarta deixam evidentes o quanto essa combinação – livro didático e pesquisa museológica – enriquece e dinamiza a aula, propicia a autonomia do(a) aprendiz e aprofunda o seu conhecimento quanto ao que está sendo estudado.

4.2.3 Ações desenvolvidas com os(as) estudantes do 8º ano

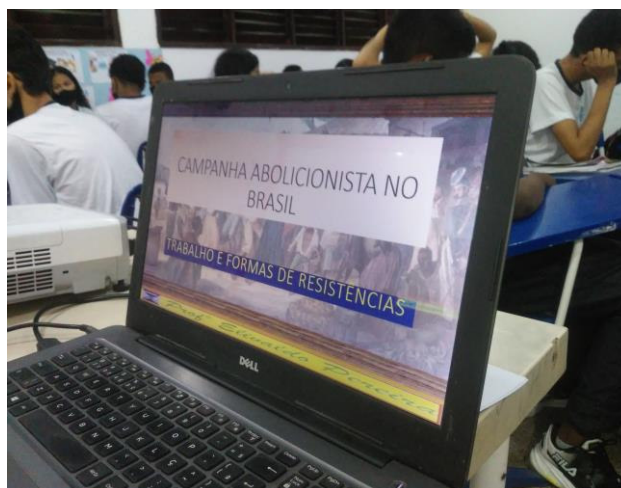
As ações desenvolvidas na Turma 81, do oitavo ano, foram desenvolvidas durante a aplicação do Currículo Contínuo, em 2021, quando os(as) estudantes dessa série estavam sendo integrados ao 9º ano. O objeto do conhecimento do livro didático que foi trabalhado foi *Abolição, Imigração e Indigenismo no Império*, presente no capítulo 12 da coleção História, Sociedade e Cidadania, de Boulos Junior (2018). Como esse capítulo trata de três grupos sociais distintos, trabalhamos, especificamente, a parte que tratava da história dos(as) escravizados e dos(das) recém-libertos(as). Dessa forma, os itens foram os seguintes: *A Abolição, A resistência dos escravizados, O movimento abolicionista, As leis e a realidade, A vida difícil dos recém-libertos*. O objetivo foi apontar o protagonismo dos(as) escravizados(as), forros(as) e livres nos movimentos de resistência contra a escravidão e na campanha abolicionista no Brasil.

Essa foi a única turma em que a sequência didática foi totalmente aplicada de forma presencial, entre os dias 04 e 20 de abril de 2022, em nove horas-aulas⁴³. Nas primeiras duas horas-aula, abordamos o eixo **Um começo de conversa – o que meu**

⁴³ Todas os documentos, referências e as ações trabalhadas na turma do 8º ano encontram-se especificadas na sequência didática da respectiva turma (APÊNDICE I).

tempo nos diz. Fizemos a problematização do objeto de conhecimento por meio da reportagem *Trabalho escravo é encontrado em obra ligada à usina do Madeira*, publicada na Agência de Notícias do Repórter Brasil, pela jornalista Bianca Pyl (2012). Depois os documentos explorados foram o texto *O Brasil na geografia do tráfico de pessoas* publicada pelo site Escravo Nem Pensar (2015) e o texto intitulado *Negro continuará sendo oprimido enquanto o não se assumir racista dizem especialistas*, assinado por Ricardo Wetsin (2020) e publicado na Agência Senado. Tivemos aula expositiva e dialogada com o apoio de *slides* em *PowerPoint*, projetados por meio do *notebook* e do *datashow* (Imagem 36).

Imagem 36 – Aula sobre a Campanha Abolicionista na turma do 8º ano



Fonte: Acervo próprio

Debatemos com os(as) alunos(as) o tema em torno da temática sobre o trabalho análogo à escravidão e preconceito racial presentes em nossa sociedade como resquícios da nossa história escravocrata. Aproveitamos esse momento inicial para fazermos perguntas aos(as) alunos(as) no sentido de diagnosticar o conhecimento prévio deles(as) sobre o objeto de conhecimento em estudo e se alguns deles(as), seus familiares e amigos(as) já tinham sofrido algum tipo de preconceito racial e cultural. No início, negaram, mas após explicarmos como muitas formas de preconceito são sutis, algo naturalizado, alguns(mas) estudantes se manifestaram sobre terem sido vítimas ou presenciado alguém sofrendo algum tipo de preconceito racial ou em função da sua cultura afro-brasileira.

Nas próximas três horas-aula (1 hora-aula individual e 2 horas conjugadas) trabalhamos com o eixo **2 - Dialogando com o tema a partir do tempo do outro.**

Sistematizamos essas três aulas esquematizando-as nas seguintes temáticas: *O tráfico interprovincial; A campanha Abolicionista: as formas de resistência ao trabalho escravo e estratégias de lutas dos negros escravizados e livres pelo fim da escravidão; Leis abolicionistas do império brasileiro*. Ao longo dessas aulas, além do livro didático, os materiais usados foram os seguintes: *Travessias a caminho – Tráfico interprovincial de escravos, Bahia e São Paulo (1850-1880)* da autora Maria de Fátima Novaes Pires (2017) e reportagem denominada *Ecos da Escravidão exibida pela TVBRASIL*, (2015).

Apresentamos aos(as) discentes os líderes de quilombos e das revoltas de resistência contra a escravidão durante o período imperial. Apresentamos-lhes as personalidades negras Luís Gama, André Rebouças e José do Patrocínio que se empenharam na luta pelo fim da escravidão. Tivemos aula expositiva dialogada, onde refletimos e debatemos as informações contidas no planejamento. Por meio de duas atividades, com questões objetivas e subjetivas, verificamos a aprendizagem dos(as) discentes, dando ênfase ao objeto de conhecimento do livro didático e às informações trabalhadas nos outros materiais. Depois dessa etapa, iniciamos a segunda parte da sequência didática, que envolveu a pesquisa em acervos museológicos virtuais.

A segunda parte do planejamento é similar à que foi trabalhada com a turma do sétimo ano e os procedimentos foram os mesmos, apenas adaptados para o oitavo ano. Assim, o terceiro subitem é denominado **Entre meu tempo e o tempo do outro – Ampliando o conhecimento histórico**. Nas duas primeiras horas-aulas, desenvolvemos o subitem *O Museu como um local de pesquisa - produção de conhecimento a partir das fontes presentes em um lugar de memória*. Dessa forma, seguimos as mesmas ações realizadas na turma do sétimo ano: mobilizamos a turma para que compreendessem a importância do museu como um importante lugar de memória. Refletimos sobre a política de preservação de objetos em museus e os significados que esses objetos podem adquirir a partir de uma determinada exposição museológica e da visão de mundo de seus(suas) organizadores(as). Tratamos do conceito e a importância do museu a partir dos documentos *MUSEU*, publicado pela Fundação Casa Rui Barbosa Estatuto do Comitê Brasileiro do Icom, (1999), (Artigo 2º, 1º, alínea a) e a Reportagem do Canal Futura, (Conexão Futura): *Museus como espaços de aprendizagem*.

Com a turma do oitavo ano, os locais da pesquisa também foram o MAD - Rio de Janeiro e MHN. A turma se transformou em quatro grupos e entregamos a temática e os instrumentos a serem preenchidos durante a pesquisa por cada um deles. Uma equipe pesquisou no acervo do MHN e as outras três ficaram com temáticas ligadas a exposições

do MAFRO. Na aula seguinte, desenvolvemos o subitem *Produzindo histórias a partir das fontes pesquisadas*. Nessa aula, explicamos o procedimento da pesquisa e fizemos uma visita virtual, usando *notebook* conectado à internet e projetando para a turma através do *Datashow* a página virtual dos dois museus⁴⁴. Para esta turma, no caso das equipes que pesquisaram os acervos do MAFRO, não definimos as pesquisas pelos autores das obras, como foi feito com o sétimo ano. Aqui os(as) alunos(as) ficaram livres para explorar a arte de qualquer autor, devendo apenas atentar para as suas temáticas e as coleções atribuídas.

Quadro 13 – Temática e acervos de museus pesquisados pelas equipes

Equipes	Temática	Acervo	Coleção	Museu
01	Estética e cultura (roupas, adereços e atividades culturais dos escravos de ganho)	Fotografias de costumes brasileiros	Fotografia de Cristiano Júnior	MHN (RJ)
02	Formas de resistência e sociabilidade dos escravizados	Cotidiano negro e escravo no séc. XIX	Sala de ofícios e Sala de Público e privado	MAD (RJ)
03	Cultura e sociabilidade dos escravizados	Cotidiano negro e escravo no séc. XIX	Sala de ofícios e Sala de Público e privado	MAD (RJ)
04	Estética dos escravizados (roupas e adereços)	Cotidiano negro e escravo no séc. XIX	Sala de ofícios	MAD (RJ)

Fonte: Autoria própria

Após a citada aula, os(as) alunos(as) tiveram uma semana para realizar as pesquisas e preparar as suas apresentações. Antes das apresentações, realizamos um encontro para que as equipes ajustassem os seus trabalhos escritos e o material de apresentação. Para o quarto item da sequência didática, **O Sentido prático da aprendizagem**, foram necessárias duas horas-aula conjugadas para que as equipes fizessem as apresentações orais de suas pesquisas. Algumas equipes usaram slides e outras usaram seus próprios trabalhos escritos como material de apoio para as apresentações. Os trabalhos escritos foram entregues em textos impressos. Na última aula, na qual trabalhamos o último item da sequência didática, denominado **Para finalizar** –

⁴⁴ Nesse primeiro momento de navegação pelos sites dos museus usamos apenas o meu notebook, pois queria que a turma ficasse muito atenta às metodologias de pesquisa e navegação que eu estava ensinando. Após esse momento as equipes se reuniram e aqueles que tinha conexão à internet, por meio de seus aparelhos, visitaram as suas respectivas coleções sob a minha orientação. Os que não tinham fizeram isso por meio do meu notebook e com a minha orientação. As dúvidas iam sendo tiradas.

avaliando as aprendizagens, avaliamos todas as etapas desse instrumento pedagógico e os(as) alunos(as) falaram das suas dificuldades em realizar os trabalhos.

4.2.3.1 Resultados das pesquisas realizadas pelas equipes

A Equipe 01 ficou com a temática Estética e cultura (roupas, adereços e aspectos culturais dos escravizados), cujas fontes de pesquisa foram as fotografias de Christiano Júnior, que se encontram no MHN. O instrumento que essa equipe recebeu apresenta quatro questões macro que foram subdivididas em outras identificadas por letras sequenciais a), b), c)... (Apêndice D). As questões foram assim enumeradas: *1- Identificação do museu, 2 – Identificação dos acervo pesquisados, 3 – Descrevendo a origem dos escravos a partir das fotografias pesquisadas, 4 – Considerações finais*. A primeira, a segunda e quarta questões seguiram o mesmo modelo das questões que foram aplicadas no sétimo ano. O que diferenciava na pesquisa do oitavo ano era alguns elementos da terceira questão. Na primeira questão, era feita a identificação geral do museu pesquisado, na segunda questão a equipe devia apresentar o nome da exposição pesquisada, a quantidade de imagens presentes na exposição e o nome e uma breve descrição biográfica do fotógrafo das imagens. Isto foi comum a todas as demais equipes dessa série.

A equipe 01 identificou quarenta e sete fotografias do açoriano Christiano Junior presentes na exposição *Fotografias de costume brasileiro*. Dessas imagens, a equipe trabalhou com seis imagens na terceira questão, destacando a estética do(as) escravizado(as) associada à sua atividade cultural. Abaixo segue a tabela dos elementos que os(as) estudantes deviam descrever da imagem e suas respectivas respostas.

Quadro 14 – Estética do(a) escravizado(a) associado à sua atividade cultural

Imagem	ano	Atividade	Aspecto cultural	Descrição da estética do(a) escravizado(a)
 Fonte: MHN	1864	Escrava de ganho	indumentárias	Usa pulseira, brincos, turbante, roupas longas do cotidiano de trabalho

 Fonte: MHN	1864	Escravos de ganho	Sociabilidade	Usam ternos, sombrinhas, chapéus, calças elegantes e coletes curtos
 Fonte: MHN	1864	Escravos cesteiros	Produção de cesto	Eles estão com camisas, chapéus e cestos de palhas
 Fonte: MHN	1864	Escrava vendedora	indumentária	Pulseiras, vestidos longos, e rendados, pano para o ombro, panos na cabeça
 Fonte: MHN	1864	Barbeiro	barbearia	O barbeiro está bem arrumado com calça e fraque. Usa uma navalha. O cliente está de calças
 Fonte: MHN	1864	Escravo tecendo fios	Tecelagem para beleza	Ele se encontra com um pano na cabeça de calça e uma camisa manga longa

Fonte: Autoria própria

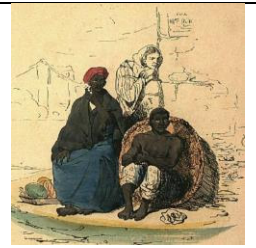
As datas das imagens correspondem ao ano de 1864. Foram identificados escravizados(as) de ganho exercendo diferentes atividades, caracterizando os seus afazeres e saberes tradicionais. Pela descrição dos(as) alunos(as), esses sujeitos apresentavam roupas e outras peças do vestuários que os deixavam elegantes. Ressaltamos que essas fotografias foram feitas em estúdio e poucas foram realizadas nos locais de trabalho do(as) escravizado(as). Como as fotografias de Christiano Júnior são uma espécie de souvenir, então alguns adereços ou até mesmo algumas peças do vestuário devem ter sido fornecidas pelo próprio fotógrafo. Provavelmente quanto mais o fotógrafo

incrementava o seu “modelo” a ser fotografado, mais possibilidade teria para vender aquela fotografia.

As demais equipes ficaram responsáveis por pesquisar imagens disponíveis no acervo do MAD. O instrumento para a análise pela equipe era similar ao do primeiro grupo (Apêndice E). A única diferença era a terceira questão por se tratar de outro museu e outras fontes pesquisadas pelas equipes. Como já especificamos na Tabela 9, a temática de cada equipe convém destacar aqui os resultados da descrição das imagens feitas por cada uma delas.

A equipe dois que ficou com a temática *Formas de resistência e sociabilidade dos escravizados* e pesquisou a coleção da *Sala de ofícios* e da *Sala de Público e privado*, apresentando os seguintes resultados.

Tabela 15- Formas de resistência dos(as) escravizados(as) na litografia de Briggs

Imagem	Ano	autor	Título	Descrição do ato de resistência e sociabilidade do(a) escravizado(a)
 Fonte: MAD	1840	Frederico Briggs	Sufrimento	Escravos sentados com aparência entristecida.
 Fonte: MAD	1840	Frederico Briggs	Dança de negros	Escravos em atividades culturais de danças e batuques
 Fonte: MAD	1840	Frederico Briggs	Pretos descansando	Escravos sentados descansando e parece que estão conversando

	1840	Frederico Briggs	Sem identificação	Escravos no interior de uma residência; parecem conversar
Fonte: MAD				
	1840	Frederico Briggs	Fuga	Escravo em atividade de fuga com uma trouxa de roupas nas costas
Fonte: MAD				

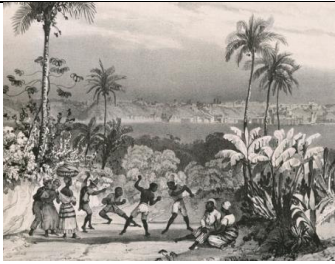
Fonte: Autoria própria

Essa equipe optou por trabalhar somente com as imagens da litografia de Frederico Briggs. As imagens trabalhadas representam diferentes formas de resistência dos(as) escravizados(as), desde os aspectos culturais, o autossufrimento, boicotar o trabalho, e a fuga. Ao mesmo tempo, algumas dessas formas de resistência, conforme descrita pelos(as) alunos(as), podem ser entendidas como formas de sociabilidade entre os(as) escravizados(as), pois, quando se reuniam em seus batuques, suas rodas de conversas no interior das casas e nos locais de trabalho, havia muita interação entre eles(as). Na sexta imagem levantada pela equipe, não havia descrições precisas de autor, data e título, assim achei melhor descartá-la da atividade.

A equipe três que ficou com a temática *Cultura e sociabilidade dos(as) escravizados(as)* e pesquisou as coleções *Sala de ofícios* e *Sala de público e privado*, apresentando os seguintes resultados.

Tabela 16 – Cultura e sociabilidade dos(as) escravizados(as) nas representações de vários autores

Imagem	Ano	Autor	Título	Descrição do aspecto cultura e sociabilidade do(a) escravizado(a)
	1839	Debret	Manutenção da igreja do Rosário	Várias pessoas negras organizadas entregando e recebendo donativos. Tem rei uma rainha, alguns tocando instrumentos. Todos bem vestidos, mas uns descalços
Fonte: MAD				

	1840	Frederico Briggs	Preto de ganho	É uma escrava que está segurando um cesto, com turbante na cabeça, descalça, usa um avental
	1841	Frederico Briggs	Hum barbeiro	Um homem negro com instrumento de barbeiro na mão e usa calça, casaca de manga longa e camisa por baixo, descalço, está com chapéu na cabeça.
	1841	Frederico Briggs	Preto vendendo água	Um homem negro descalço com um jarro na cabeça. Está sem camisa
	1827	Rugendas	San Salvador	Várias pessoas negras em um local dançando capoeira, um casal namorando, tem uma lavadeira com bacia de roupas na cabeça e outras pessoas assistindo

Fonte: MAD

Fonte; Autoria própria

Essa equipe explorou a arte dos três autores: Debret (1 imagem), 3 imagens da litografia de Frederico Briggs, e 1 imagem de Rugendas. As imagens mais relacionadas aos aspectos culturais dos escravizados são *Manutenção da igreja do Rosário* e *San Salvador*. Pelas descrições dos(as) alunos(as), a primeira imagem se relaciona com a cultura religiosa e a quinta está associada à prática da capoeira. Ambas, por agregarem vários(as) escravizados(as) em torno do acontecimento, representam importantes formas de sociabilidade entre eles(as). As demais imagens estão mais associadas ao cotidiano de trabalho dos(as) escravizados(as), porém as suas vestes se configuram como importantes elementos da cultura material dos(as) cativos(as). A equipe apresentou apenas cinco imagens.

A última equipe, que ficou com a temática *Estética dos(as) escravizados(as) (roupas e adereços)* e pesquisou a coleção *Sala de ofícios*, apresentou os seguintes resultados.

Tabela 17 – Estética dos(as) escravizados(as) nas litografia de Briggs

Imagem	Ano	Autor	Título	Descrição da estética do(a) escravizado(a)
 Fonte: MAD	1840	Frederico Briggs	Preto mascate	Usa uma calça, camisa manga longa por dentro da calça, usa um chapéu e carrega uma mala sobre a cabeça
 Fonte: MAD	1840	Frederico Briggs	Preta vendendo bonecas	Está usando uma blusa, uma saia, uma bata por sobre a blusa, usa turbante na cabeça, descalça e está vendendo bonecas
 Fonte: MAD	1840	Frederico Briggs	Preto de Caldo de cana	Está com uma camisa por dentro da calça, descalço, com um balde de caldo de cana na cabeça. Segura algumas canecas na mão
 Fonte: MAD	1840	Frederico Briggs	Preto vendendo doces	Está com um casaco manga longa. camisa por baixo e por dentro da calça, descalço, chapéu na cabeça, segura um tabuleiro de doces e um jarro com alguma bebida.

	1840	Frederico Briggs	Preto da iluminação pública	Está usando chapéu, com uma camisa e uma calça até a metade da perna, descalço. Segura vários objetos
---	------	------------------	-----------------------------	---

Fonte: MAD

Fonte: Autoria própria

Essa equipe trabalhou também com apenas cinco imagens, e entre os autores, as cinco escolhidas foram da litografia de Frederico Briggs. Para analisar a estética dos(as) escravizados(as) os(as) alunos(as) escolheram as imagens em que os(as) cativos(as) estão associados(as) a alguma forma de trabalho de ganho, principalmente os(as) vendedores(as) de alguma mercadoria. Esses sujeitos utilizavam vários tipos de peças de vestuários, segundo a descrição dos(as) discentes. Muitas dessas peças serviam para proteger do frio ou do sol. Também foi destacado que, como vendedores(as) de certas mercadorias, deviam ter muito cuidado em se apresentarem com roupas limpas e de forma elegante, apesar de estarem descalços, pois andar sem calçados era uma marca que o sistema escravocrata exigia.

Através das questões das *Considerações finais*, os(as) alunos(as) deviam descrever as suas experiências de realizar pesquisa em um museu virtual e relatar a importância desse local de memória para o conhecimento da história e cultura afro-brasileira. A letra (A) dessa questão interroga se eles(as) já conheciam esse museu e apenas os(as) integrantes de uma equipe que pesquisou o acervo do MAFRO afirmaram que já o conheciam, as demais equipes não conheciam o museu onde realizaram a pesquisa. A letra (B) perguntava sobre a importância do museu como local de aprendizagem do conhecimento histórico e as respostas foram segundo o quadro abaixo.

Tabela 18 – Importância do museu como lugar de aprendizagem

Equipe	Respostas
01	Sim, pois sem ela não saberíamos sobre o nosso passado, outras histórias como a escravidão no Brasil, entre outras.
02	Sim, as formas de estudar através da pesquisa em museu trazem respostas que aprendemos sobre o cotidiano dos escravos.
03	Sim, pois conhecemos mais sobre os escravos através das imagens e das fontes históricas.
04	Sim, porque tem muitas fontes históricas que comprovam o que aconteceu.

Fonte: Autoria própria

Todas as equipes concordam que o museu é um importante local de produção e conhecimento histórico. Para os(as) estudantes a pesquisa museológica lhes permite aprofundar o conhecimento em uma temática e conhecer outras histórias. Porém, uma equipe transpareceu uma forma tradicional de compreender a fonte histórica presente nos acervos museológicos, como sendo algo inquestionável. Sabemos que toda fonte deve ser questionada, interrogada e analisada de forma crítica, por se tratar de um documento impregnado pelas concepções de mundo de seus produtores. Como o trabalho era sobre a escravidão, alguns fizeram questão de ressaltar suas aprendizagens sobre esse tema.

A questão da letra (C) tratou sobre que foi possível aprenderem com relação aos(as) escravizados(as) no Brasil a partir da pesquisa realizada no museu. As equipes assim responderam:

Tabela 19 – Aprendizagens dos(as) alunos(as) sobre os escravizados(as) através da pesquisa museológica

Equipe	Respostas
01	Que a gente aprendeu sobre culturas, os horários de trabalhos, as vestes, os objetos que eles usavam no dia a dia e os acessórios de beleza
02	Eles tinham várias formas de resistência como por exemplo fazer o quilombo. Eles também tinham seus adereços de estéticas, pois como trabalhavam com mercadorias tinham que estar apresentáveis.
03	Foi possível identificar como era seu cotidiano, culturas, religião, suas estéticas.
04	Que muitos deles criaram formas de resistências

Fonte: Autoria própria

Cada equipe tratou mais especificamente sobre a sua temática de pesquisa. Percebemos que os(as) alunos(as) aprofundaram o conhecimento sobre determinado aspecto da vida dos(as) escravizados(as) a partir das suas respectivas abordagens. Alguns(mas) associaram informações trabalhadas durante a primeira etapa da sequência didática com a pesquisa que fizeram nos museus, como, por exemplo, a equipe que citou o horário de trabalho e a outra que falou sobre o quilombo. Essas duas informações não podiam ser observadas nas imagens trabalhadas, pois nenhuma delas deixava claro o horário de trabalho e a formação de quilombos pelos(as) escravizados(as). Quando os estudantes relacionam em suas pesquisas as informações das aulas dialogadas o desenvolvimento da aprendizagem é muito maior. Portanto, fica evidente a importância de serem instruídos(as) com conceitos e outros dados ao realizarem um trabalho com fontes de época em acervos.

Através da letra (D), avaliamos a importância para os(as) alunos(as) de realizarem um trabalho sobre a escravidão usando as imagens presentes nos museus. As equipes responderam da seguinte maneira.

Tabela 20 – Importância das imagens dos acervos museológicos para a aprendizagem sobre a escravidão

Equipe	Resposta
01	Foi importante, pois conseguimos identificar a cultura e ficou mais claro o entendimento sobre a história dos escravos
02	É uma forma muito mais fácil de aprender sobre os costumes negros antigamente. Trabalhando em grupo é muito mais fácil para podemos dividir as opiniões.
03	Foi bastante importante, pois a gente viu suas culturas, seus estilos, seus trabalhos e seus adereços
04	Foi porque mostra o tipo de trabalho que os escravos praticavam

Fonte: Autoria própria

Os(as) alunos(a) explicaram que essa imagens dos acervos museológicos facilitaram seu entendimento sobre a história da escravidão no Brasil. Para eles(as), a pesquisa foi uma forma positiva de aprofundar o conhecimento sobre esse objeto de conhecimento. Um equipe considerou que a pesquisa foi muito importante para o debate democrático entre eles(as).

Para finalizar, a letra (E) pedia para os(as) alunos(as) assinalarem o nome da fonte de pesquisa que consideraram mais importante para aprender sobre o trabalho escravo no Brasil e depois justificar a escolha. Assim foram suas escolhas e justificativas:

Tabela 21 – Fontes escolhidas pelas equipes e justificativas dos(as) alunos(as)

Equipe	Alternativa	Justificativa
01	Livro didático	Letra (a), pois os livros contêm informações necessárias e algumas imagens, isso facilita muito a aprendizagem dos estudantes. Porém pesquisar no museu também é muito importante para aprendermos coisas novas.
02	Exposição museológica	São muito mais detalhadas. É onde é mais fácil de estudar sobre o passado até porque nem todos os livros têm explorado sobre o assunto. Precisamos de outras fontes para complementar o conhecimento e aprofundar sobre o assunto estudado.
03	Livro didático	Porque muitas das pessoas não tem internet e pelo livro dá para entender melhor as imagens e dá para a gente se sentir produtor da história.
04	Exposição museológica	Tem muitas fontes que comprovam. Imagens que comprovam que realmente isso aconteceu e o assunto é mais aprofundado.

Fonte: Autoria própria

A exemplo das equipes do sétimo ano, as quatro equipes do oitavo ano também dividiram igualmente a sua opinião sobre as duas fontes. A primeira equipe considerou o livro didático devido à facilidade que esse material oferece a eles(as). Mas entendem que o museu se apresenta como um importante lugar de aprendizagem. A segunda equipe considerou a pesquisa museológica, porque enriquece de detalhes as informações disponíveis, facilitando a aprendizagem, enquanto o livro didático restringe as informações sobre determinada temática. A terceira equipe considerou o livro mais importante porque nem todos os alunos têm acesso à internet. Como são alunos de uma escola de zona rural e muitos com baixo poder aquisitivo, alguns(mas) alunos(as) falaram de uma situação muito comum para muitos deles. A quarta equipe mostrou que o museu é um lugar importante para aprofundar o conhecimento sobre determinado objeto de conhecimento, porém reafirmaram uma visão distorcida das fontes históricas ao considerarem-nas como provas inquestionáveis sobre o passado.

Consideramos que os objetivos dessa sequência didática foram alcançados e as atividades foram muito produtivas e colaboraram para que os(as) alunos(as) aprofundassem conhecimentos sobre as formas de resistência dos(as) escravizados(as) e sobre a campanha abolicionista no Brasil. Serviu para visibilizar positivamente a participação dos(as) negros(as) em lutas pela liberdade e pelo fim do trabalho cativo no Brasil. Além disso, permitiu aos estudantes serem construtores de narrativas históricas sobre o objeto de conhecimento presente no livro didático. Assim, esse diálogo entre o livro adotado na escola e a pesquisa museológica se apresentou como uma proposta didática viável e promissora, dinamizando a metodologia de ensino e oferecendo aos(as) alunos(as) várias alternativas de aprendizagem.

4.2.4 Ações desenvolvidas com os(as) alunos(as) do 9º ano

As ações desenvolvidas na Turma 91, do nono ano, foram desenvolvidas entre 28 de setembro e 16 de outubro do ano letivo de 2020, de forma totalmente remota, através das plataformas *Google Meet* e *Google Classroom*. Essa foi a única turma em que aplicamos as ações antes do período do Currículo Contínuo. O objeto do conhecimento do livro didático que foi trabalhado denomina-se *Movimentos sociais: negros, indígenas*

e mulheres, presente no Capítulo 10 da Coleção de Boulos Júnior (2018).⁴⁵ Foram necessárias onze horas-aula para que todas as ações dessa sequência fossem executadas⁴⁶.

Na primeira hora-aula trabalhamos com o eixo **Um começo de conversa – o que meu tempo nos diz**. Nessa aula fizemos uma apresentação e reflexão sobre o objeto de conhecimento em estudo. Utilizamos como recursos os seguintes vídeos: *Menino de 11 anos é vítima de racismo em jogo de futebol no interior de Goiás*, *Mulher sofre injúria racial em mercado da zona sul da capital*, e *Wilson Simonal canta Tributo a Martin Luther King*, disponíveis no YouTube. A partir desses materiais discutimos as questões raciais no Brasil atual e, ao mesmo, diagnosticamos o nível de conhecimento da turma sobre o objeto de estudo e acerca do tema preconceito e discriminação racial.

Entre a segunda e quarta aula desenvolvemos com a turma o segundo item da sequência didática: **Dialogando com o tema a partir do tempo do outro**, partindo dos seguintes itens e subitens do livro didático: *Os negros no pós-Abolição* (item); *O mundo do trabalho e a Imprensa Negra* (subitens); *Cultura Afro-Brasileira no pós-Abolição* (item); *Frente Negra Brasileira*, *Teatro experimental do Negro* (subitens). Exploramos com a turma o objeto de conhecimento presente no capítulo 4 do livro didático, na parte que se refere aos(as) afro-brasileiros(as). Usamos textos adicionais para aprofundar a temática com os(as) alunos(as): *Trabalhadores livres e escravos* dos autores Marcelo Mac Cord e Robério Souza (2018); *Imprensa negra no Brasil: “Autorretrato do negro por ele mesmo”* cujo autor é José Antônio dos Santos (2011); *Uma história da cultura afro-brasileira* de Wlamyra Albuquerque e Walter Flagra (2009) e *Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões* de Abdias do Nascimento (2004). Também usamos o vídeo *Memória da Cultura Afrobrasileira - parte 1* (TV UFBA) e a música *Meu Ritmo*, do cantor de rap Rincon Sapiência.

Todos os materiais foram relacionados com as informações do capítulo em estudo. Ao longo das aulas, promovemos debates sobre esses materiais e, ao final dessa primeira etapa, realizamos uma atividade com os(as) alunos(as) contendo o que foi trabalhado. Essa atividade foi realizada em dupla. A mesma dupla permaneceu para desenvolver a pesquisa museológica da segunda etapa da sequência didática.

⁴⁵ As especificações desse objeto de conhecimento foram descritas no segundo capítulo deste trabalho, quando analisamos as limitações e viabilidades do trabalho docente com os conteúdos do referido capítulo 10.

⁴⁶ Todas os documentos, referências e as ações trabalhadas na turma do 9º ano encontram-se especificadas na sequência didática da respectiva turma (APÊNDICE J).

O primeiro item da segunda etapa da sequência, **Entre meu tempo e o tempo do outro – Ampliando o conhecimento histórico**, foi trabalhado em seis horas-aula. Dialogamos sobre a importância do museu como lugar de memória e refletimos sobre as memórias que esses locais escolheram preservar. Assim, a partir dos textos *O que se expõe e o que se ensina: representações do negro nos museus do Rio Grande do Sul* das autoras Lisandra Maria Machado e Maria Angélica Zubaran (2013) e *Entre o tronco e os Atabaques: a representação do negro nos Museus Brasileiros* da autora Myrian Sepúlveda dos Santos (2004), refletimos sobre as representações dos(as) negros(as) nos espaços museológicos. Também foram trabalhados os seguintes vídeos: *Museus como espaços de aprendizagem*, Reportagem do Canal Futura, *Museu Afro Brasil remonta a história do negro no país* e *Conhecendo Museus - Ep. 04: Museu Afro Brasil*. Após esses procedimentos explicamos a metodologia da pesquisa para as duplas, visitamos o site do Museu Afro Brasil e apresentamos aos(as) alunos(as) a exposição *História e memória*, que contém várias personalidades negras e as duplas de alunos(as) deveriam pesquisar a biografia de duas dessas personalidades.

Na última aula desse item refletimos sobre a pesquisa biográfica e a sua relação com o ensino de história. Para isso, usamos fragmentos dos textos *Biografias da autora Kalina Silva* (2009) e *Biografia e História: o que Mestre Tito pode nos ensinar sobre o passado?* de Regina Célia Xavier (2013). A partir dessa aula as duplas tiveram uma semana para realizar a pesquisa, fazer o trabalho escrito e preparar a apresentação. O item da sequência didática intitulado **O Sentido prático da aprendizagem – exposição da pesquisa** correspondeu à apresentação da equipe, e o item **Para finalizar – avaliando as aprendizagens** foi realizado quando fizemos uma análise de todas as ações desenvolvidas ao longo da aplicação didática.

4.2.4.1 Resultados das pesquisas realizadas pelas duplas de alunos(as)

O instrumento que as equipes receberam para realizar a pesquisa foi estruturado em torno de duas macro questões assim enumeradas e intituladas: *1- Estudo bibliográfico sobre uma personalidade afro-brasileira* e *2 - Descrição do Museu* (Apêndice F). A primeira questão foi subdividida em outras duas identificadas como questão 1.1 e questão 1.2 e estas em subquestões identificadas pelas letras a, b, c..., já a segunda questão foi subdividida em outras questões identificadas pelas letras do nosso alfabeto. Através da primeira questão os(as) alunos(as) deveriam pesquisar, a seu critério de escolha, a

biografia de duas personalidades negras que viveram no contexto do pós-Abolição e que faziam parte da exposição *História e Memória* do Museu Afro Brasil. A segunda questão está voltada para que as duplas preenchessem informações sobre o museu onde pesquisaram e descrevessem as suas experiências e importância em pesquisar em acervo museológico.

A exposição *História e Memória* apresenta vinte e sete personalidades afro-brasileiras. Indicamos para a pesquisa apenas vinte das personalidades expostas nessa exposição, ou seja, aquelas que estavam mais diretamente relacionadas ao período entre 1889 e 1945, por terem nascido um pouco antes da Abolição (1888) ou um pouco após este ano. O objetivo desse recorte, era que as duplas percebessem as alternativas que essas pessoas encontraram para sobreviver desde a infância até a vida adulta e como a cultura afro-brasileira os tinha possibilitado desenvolver uma profissão, em uma situação de exclusão social. Dessa forma, apresentei aos(as) alunos(as) as seguintes personalidades: Abigail Moura, Benjamim de Oliveira, Camafeu de Oxóssi, Cartola, Clementina de Jesus, Dona Zica, Dorival Caymmi, Grande Otelo, Ismael Silva, Jamelão, João Cândido, Lima Barreto, Mãe Menininha, Mercedes Baptista, Milton Almeida dos Santos, Nilo Peçanha, Otávio Araújo, Pixinguinha, Ruth de Souza e Solano Trindade.

Dos (as) dezoitos alunos(as) que participam mais diretamente das aulas pelo *Google Meet*, dezesseis formaram duplas, aqui identificados pelos números que atribuímos às duplas. A tabela abaixo apresenta a escolha das respectivas duplas:

Tabela 22 – Personalidades afro-brasileiras escolhidas pelas duplas

Duplas	Personalidades escolhidas
01	Ruth Pinto de Souza, Agenor de Oliveira (Cartola)
02	Agenor de Oliveira (Cartola), Euzélia Silva (Dona Zica)
03	Sebastião Bernardes (Grande Otelo), Ápio Patrocínio da Conceição (Camafeu Oxóssi)
04	Clementina de Jesus, Solano Trindade
05	Clementina de Jesus, Nilo Peçanha
06	João Cândido (Almirante Negro), Alfredo Rocha Viana Filho (Pixinguinha)
07	Mercedes Ignácia da Silva Krieger; Maria Escolástica da Conceição (Mãe Menininha)
08	Ruth Pinto de Souza, Clementina de Jesus

Fonte: Autoria própria

Na exposição *História e Memória*, existe foto da maioria das personalidades e um texto biográfico sobre elas. Os(as) alunos(as) fizeram suas escolhas a partir da história

daquelas que eles (elas) acharam mais relevantes. Em alguns casos, as escolhas coincidiram, como foi o caso de Clementina de Jesus, escolhida três vezes, Ruth Pinto de Souza e Agenor de Oliveira, o Cartola, que foram escolhidos duas vezes.

As questões elaboradas além de perguntar sobre o nome de registro da personalidade, alcunha, local e data de nascimento, investigou ainda sobre as atividades desenvolvidas por elas desde a infância até a vida profissional. Assim, a Tabela 2 apresenta as atividades desenvolvidas por essas personalidades que foram identificadas pelos(as) alunos(as).

Tabela 23 – Atividades desempenhadas por personalidades afro-brasileiras

Personalidades	Atividades exercidas	Profissão
Clementina de Jesus	Lavadora e empregada doméstica	cantora
Agenor de Oliveira (Cartola)	Tipógrafo, construção civil	Cantor e compositor
Ruth Pinto de Souza	Desde criança estimulada a ser atriz	Atriz
Sebastião Bernardes (Grande Otelo)	Exerceu várias atividades ligadas a arte	Ator, cantor, compositor
Ápio Patrocínio da Conceição (Camafeu Oxóssi)	Engraxate, vendedor de jornal, fundição	Comerciante, músico e cantor
Euzélia Silva (Dona Zica)	Cozinheira, vendedora de marmitas	Sambista e atriz
Solano Trindade	Sempre exerceu atividades ligadas a poesia	Poeta, pintor
Nilo Peçanha	Estudante, jornalista, advocacia, político	Advogado
João Cândido (Almirante Negro),	Marinheiro, estivador	Marinheiro
Alfredo Rocha Viana Filho (Pixinguinha)	Desde cedo exerceu atividades ligado à música: flautista, saxofonista	Compositor e músico
Mercedes Ignácia da Silva Krieger;	Trabalhou como bilheteira de cinema	Bailarina e coreógrafa
Maria Escolástica da Conceição (Mãe Menininha)	Costureira, bordadeira, quituteira	Mãe de santo

Fonte: Autoria própria

A coluna “Atividades exercidas” se refere às atividades que as personalidades exerciam desde a infância até serem consagradas em uma profissão. Muitas delas, mesmo depois de se definirem por uma profissão, ainda continuavam exercendo atividades que aprenderam quando adolescentes. É possível percebermos uma variedade de atividades, como trabalhos domésticos, construção civil, serviços gráficos, vendas, artesanais, entre outras. Muitas das produções foram influenciadas pelo convívio familiar, principalmente

as que desenvolveram habilidades musicais, onde muitas produções estavam relacionadas com a cultura afro-brasileira, como o samba, a dança do jongo e as congadas.

Algumas personalidades ainda quebraram barreiras preconceituosas e enveredaram pela arte cênica (atrizes e atores), pela dança e pintura. Outras personalidades exerceram atividades no campo da poesia, religião, marinha, comércio, política, advocacia e jornalismo. Raríssimos casos conseguiam trabalhar em atividades que necessitavam de um conhecimento intelectual a partir da educação escolar. Percebemos, todavia, nas respostas das duplas que apenas três componentes já tinham ouvido falar de algumas dessas personalidades: Cartola, João Cândido e a bailarina Mercedes Ignácia. Isso evidencia a limitação de conteúdos relacionados aos(as) afro-brasileiros(as) e sua cultura na escola.

Quando buscamos compreender sobre como os(as) alunos(as) viam o museu como espaço de conhecimento e lugar de memória eles apresentaram a seguintes respostas:

Tabela 24 – Olhares dos(as) alunos(as) sobre a importância dos museus

Duplas	Importância do museu como lugar de memória e conhecimento
02	O museu é como espaço de conhecimento, que podemos aprender as coisas antepassados
03	O museu é importantíssimo para a nossa história, saber quais foram os grandes feitos dos nossos antepassados, além do museu servir como uma forma de mostrar a perspectiva africana na formação do patrimônio e de prestigiar a nossa história afro-brasileira.
04	A importância do museu como espaço de conhecimento é que podemos descobrir e ver coisas sobre o nosso passado, coisas históricas que até mesmo não sabíamos além da preservação de várias culturas e instrumentos importantes para o nosso patrimônio cultural e material.
05	É importante para não esquecer da nossa história e as pessoas que foram fundamentais para nossa história. Por isso que os museus guardam esses fatos para lembrar o povo brasileiro do nosso passado.
06	é inegável e de fundamental importância que promove o conhecimento, valorização e apresentação da arte, história e da memória cultural brasileira e a presença dos indígenas afro-brasileiros.
07	O Museu é importante pois nos proporciona a oportunidade de conhecer a História. Possibilitando aos interessados a partir de pesquisas e visitas, observar objetos e documentos, o que se torna mais interessante e de certa forma mais emocionante pois desperta a curiosidade do estudante ou pesquisador. Por isso é importante ter o Museu, não só como fonte de pesquisa, mas também como um lugar onde está guardando objetos e História do passado.
08	E importante para as pessoas não se esquecerem do passado do povo brasileiro.

Fonte: Autoria própria

A dupla 01 ficou sem responder essa questão. Embora algumas respostas sejam bem simples, a maior parte das duplas reconhecem a importância do museu como lugar de memória por preservar a história do “povo brasileiro” e para “aprender coisas sobre o passado”. Algumas foram mais além, destacando outros aspectos, como foi o caso da dupla 03, que justificou a importância do museu, “como uma forma de mostrar a perspectiva africana na formação do patrimônio e de prestigiar a nossa história afro-brasileira.” A dupla 06 afirma que “é inegável” a “importância que promove o conhecimento, valorização e apresentação da arte, história e da memória cultural brasileira” numa perspectiva onde é valorizada a cultura afro-brasileira e indígena.

A dupla 07 destacou que os museus “nos proporcionam a oportunidade de conhecer a História” e é um lugar de pesquisa e visita, mas que nos possibilita “observar objetos e documentos”. Na visão da dupla, esses objetos em exposição nos despertam emoções e isso nos provoca um interesse pelo conhecimento e pela pesquisa. E assim a dupla conclui destacando o museu com espaço “de pesquisa, mas também como um lugar onde está guardando objetos e História do passado.” Neste caso, a dupla discente conseguiu relacionar vários aspectos sobre aos museus dialogando com os textos e os vídeos sobre museus que foi apresentado na aula.

Quando comparamos, nessa via, os resultados das pesquisas das duplas com o capítulo 4 do livro de História trabalhado, percebemos que as informações se assemelham, em muitos casos. Ambos apontam a exclusão social dos(as) ex-escravos(as) e seus descendentes, onde a maior parte dos seus trabalhos eram os “bicos”, muitos relacionados com a cultura afro-brasileira. Porém, as pesquisas dos alunos e alunas ampliam o nosso olhar sobre a relação trabalho e cultura afro-brasileira entre 1889 e 1945. Dessa forma, as possibilidades de trabalho dos(as) afro-brasileiros(as) contribuíam para a sobrevivência dessas pessoas, ao mesmo tempo em que elas desenvolviam um novo referencial cultural brasileiro por meio das heranças dos (as) africanos(as) escravizados(as) no Brasil.

Podemos considerar que os resultados objetivados por nós nesta proposta foram alcançados, pois as duplas conseguiram identificar as estratégias de sobrevivência que os(as) negros(as) encontraram para sobreviver após a Abolição. Essas alternativas sempre estavam relacionadas ao desenvolvimento e preservação da cultura afro-brasileira. Além disso, embora de forma diferenciada, os(as) alunos desenvolveram uma compreensão sobre o papel do museu como importante lugar de memória e de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca soube lidar com finalizações... Não sei me despedir! Seja em qualquer circunstância da vida profissional ou da vida particular. Finalizar algo sempre envolve emoção, que se sobrepõe ao meu estado racional. Neste caso, reflete a emoção da caminhada e todas as situações vivenciadas ao longo de um pouco mais três anos, desde os estudos preparatórios para a seleção do mestrado até este momento. Foram tempos de descobertas, aprendizagens, amadurecimento e a emoção de conhecer e conviver com outras pessoas. Amizades construídas, dificuldades compartilhadas e sonhos realizados. Eu e outros companheiros de jornada, juntamente com os(as) docentes do programa, fomos pioneiros nessa experiência do ProfHistória aqui no Maranhão. Essa foi uma emoção marcante, apesar de entender que começar algo é sempre algo muito desafiador. Aprendemos juntos, docentes do programa, alunos(as)-professores(as) e os demais funcionários da burocracia do nosso mestrado na UFMA. Como foi gratificante estar entre um seleto grupo e ser aprendiz de professores(as) de sabedoria admirável.

Vivenciamos o novo! E que novo! Inaugurar um programa dessa qualidade e grandeza, por si só, já é vivenciar um novo momento desafiador. Mas esse desafio se maximizou a partir do momento em que saímos, abruptamente, de um cenário “normal” para um cenário de extraordinária experimentação. Migramos rumo a um “novo normal”, porque assim a vida exigia. O ser humano tem essa capacidade admirável de vivenciar o novo e adaptar-se a ele. Se o novo não apresenta todas as estruturas ideais que precisamos para ser produtivo, o/a homem/mulher as inventa e se adapta a elas. A nossa primeira experiência do ProfHistória-UFMA foi marcada pelo cenário mais intenso da pandemia causada pelo SARS-CoV-2. A vida precisou de defesa, mas não precisava deixar de seguir seu fluxo. Assim tivemos que nos adaptar e esse cenário pandêmico.

O distanciamento social foi a primeira defesa recomendada pelos órgãos de saúde mundial e nacional. As formas de relacionamento social mudaram, o sistema produtivo alterou em parte sua forma de funcionar. A sala de aula física virou sala de aula virtual. Os desafios se fizeram enormes, mas avançamos e chegamos até aqui. Rotas alteradas, metodologias inovadas, modelos experimentados, tecnologias até então pouco conhecidas ou utilizadas na educação se tornaram tábuas de salvação. Descobrimos o quanto um celular conectado à internet pode ser de imensa utilidade nessas situações em que as pessoas se afastam, mas precisam se relacionar e produzir. Somamos forças e estamos aqui. A vida segue! Mudamos a forma de ensinar, estudar, se relacionar, mas a pesquisa

acadêmica continuou. E ironicamente, quando grupos tentavam desqualificar a produção acadêmica, foi justamente nesse momento que ela provou que a vida depende tanto dela como depende do oxigênio para existir. Louváveis os(as) cientistas de todas as áreas do conhecimento! Louváveis os(as) professores(as)! Vida longa à produção acadêmica!

A humanidade sempre andarà orientada pelas descobertas científicas. Viva as universidades, especialmente as universidades públicas! Aqui nunca foi “balbúrdia” como se referiu um ministro falastrão e incapaz de gerir a maior instituição de educação do país. A nossa balbúrdia pode até significar algazarra, mas uma algazarra que salva vidas, uma algazarra que propõe soluções para os inúmeros problemas que a sociedade enfrenta. Uma algazarra como esta que acabo de fazer, que debate, faz reflexões e apresenta proposta para qualificar a educação brasileira.

Compartilho dos versos da canção *Noite inteira*, da artista musical Pitty: “Respeite a existência ou espere resistência”. A universidade pública respira, nenhuma forma de vírus lhe fará ficar em coma. Vamos continuar fazendo algazarra! Eis minha “balbúrdia”! Ela é um grito de resistência! Em defesa da universidade pública, em defesa das memórias silenciadas, pela valorização da história e cultura da população negra, da qual faço parte! E, em função das ações de silenciamento, a história e cultura da população negra precisam ser visibilizadas e afirmadas. É fundamental que avancemos nesse debate de valorização dos referenciais identitários dos(as) afro-brasileiros(as).

Dessa forma, retomar a temática sobre ensino de história e cultura afro-brasileira tendo como foco central a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais deve ser algo intermitente. Para além de um debate, é fundamental avançar em propostas de ensino que sejam inovadoras em metodologias de ensino e que tragam para dentro do currículo escolar e, de forma significativa, a história e cultura afro-brasileira. Somente assim, as escolas, educadores(as) e demais autoridades responsáveis pela educação no Brasil cumprirão a contento as determinações prescritas na Lei 10.639/2003.

Dessa forma, a proposta aqui desenvolvida contempla as determinações dessa Lei e segue as orientações das Diretrizes (BRASIL, 2004c). Apresentamos estratégias de ensino e aprendizagem no sentido de desconstruir os silêncios e generalizações construídas nos livros didáticos, a partir da utilização de fontes de diferentes categorias presentes em acervos museológicos virtuais. Reafirmamos a necessidade de outras propostas de ensino que articulem elementos sobre a história e cultura dos(as) negros(as) trazidas em livros didáticos com outros espaços de memórias acerca desse grupo social. Isso é estratégico para promover a inclusão social e a visibilidade dessa população e

fundamental para construir uma educação voltada para a educação das relações étnico-raciais que possibilite o respeito mútuo entre negros(as) e não negros(as).

É fundamental que diante dos silêncios, generalizações e estereótipos apresentados nos livros, os(as) professores(as) busquem outras fontes, como jornais, entrevistas, museus, sites, entre outras, a partir de um trabalho de pesquisa com os(as) alunos(as). O ProfHistória nos oportunizou trazer para discussão e reflexão os aspectos relacionados à história e cultura afro-brasileira e aprofundar essa reflexão nesta dissertação, desenvolvendo um caminho pedagógico que pode ser compartilhado com outros(as) docentes que lecionam História ou disciplinas afins.

Levamos para a sala de aula uma nova forma de estudar temas históricos relacionados ao passado da população negra. Usamos como ponto de partida várias categorias de documentos, verbais, iconográfico, audiovisuais e objetos da cultura material. Tudo isso para dialogar com os objetos do conhecimento presente nos livros didáticos que usamos na sala de aula, e buscando perceber os silenciamentos e distorções que esse material didático apresenta sobre a história e cultura dos(as) afro-brasileiros(as). O livro não contempla todas as recomendações dos documentos oficiais que foram criados desde a Lei 10.639/2003 até a BNCC, embora tenha apresentado alguns avanços nesse sentido. Apesar dos avanços, o livro reafirma antigos estereótipos, silenciamentos e generalizações quanto à história e cultura afro-brasileira. De certa forma, o livro como um produto cultural, espaço de disputas de grupos sociais, continua sendo um espelho da sociedade que o produziu, ou seja, invisibilizando a população negra e negando a sua história e cultura como algo digno de ser lembrado.

No sentido de preencher essas lacunas, além de usar documentos complementares, propusemos aos(as) nossos(as) alunos(as) uma pesquisa museológica em acervos que trazem a história e cultura da população negra. Foi gratificante envolver os(as) alunos(as) nessa pesquisa, pois, embora o cenário pandêmico tenha dificultado as ações e a participação dos(as) estudantes nas aulas remotas, as descobertas que estes(as) fizeram e apresentaram em suas pesquisas foram muito satisfatórias.

Foi emocionante olhar cada aluno(a) superando as suas dificuldades emocionais e técnicas ao fazer trabalhos que envolviam a pesquisa e a apresentação em um ambiente totalmente novo para muitos(as) deles(as). Alguns(mas) realizaram trabalhos memoráveis, outros(as) nem tanto, mas continuamos a considerar que em uma turma os(as) alunos(as) são diferenciados, inclusive na forma como aprendem. Esse é um dos

aspectos a serem considerados, como a riqueza da sala de aula, as origens e as identidades, a diversidade sociocultural, emocional e cognitiva dos(as) alunos.

Consideramos que os objetivos traçados para trabalhar com esta proposta foram alcançados, não em sua totalidade (e nunca são em um trabalho dessa complexidade), mas em sua maioria. Os(as) alunos(as) apresentaram olhares diferentes sobre o significado dos museus como lugar de memória e espaço de conhecimento. Esses olhares diferenciados nos serviram, entre outras coisas, como reflexão sobre a forma como eles(as) aprendem. Esses lugares de memória devem ser valorizados como extensão da sala de aula porque propiciam aos(as) discentes a construção do saber histórico, que entre outras coisas, estimula a sua subjetividade, criticidade e se configura como uma alternativa de aprendizagem para além do livro didático. Consideramos a metodologia empregada com nossos(as) alunos(as) dos anos finais do Ensino fundamental muito promissora e positiva, mas, como toda inovação, precisa de ajustes, o que certamente continuaremos a aperfeiçoar em nossa prática docente.

Em função do cenário pandêmico, utilizamos acervos museológicos virtuais em diálogo com o livro didático. Mas é necessário que a metodologia aqui apresentada dialogue com outros lugares de memória, como as praças, ruas, becos, mercados, museus físicos, centros de cultura, experiências de vida, enfim, lugares que relacionam as formas de vida dos(as) negros(as) em tempos passados e no tempo presente. Como ressaltamos ao longo deste trabalho e reafirmamos no início destas considerações, o debate, as discussões, as propostas pedagógicas acerca da história e cultura afro-brasileira devem ser ações contínuas, pois, somente assim podemos visibilizar positivamente a trajetória histórica do maior contingente populacional da sociedade brasileira, os(as) afro-brasileiros(as). Derrubaremos outras barreiras para desconstruir *necromemórias* que escondem e deformam os aspectos históricos e culturais dos(as) afro-brasileiros(as). Faremos outras “algazarras” nas escolas e nas instituições de ensino superior, a fim de visibilizar as memórias silenciadas ou que tentam silenciar acerca da população negra. Continuamos nessa luta!

REFERÊNCIAS

ABREU, Marta; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/eh/a/59tmSkhj3wzhwrCrdgC4cvx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12, set. 2021.

ALBUQUERQUE, Wlamyra; FRAGA, Walter. **Uma história da cultura afro-brasileira**. São Paulo: Moderna, 2009.

ALMEIDA, Adriana Mortara; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In. BITTENCOURT, Circe. (org.). **O Saber histórico na sala de aula**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ALMEIDA, Margarete; REIS, Maria Amélia. O museu como espaço interdisciplinar, simbólico e educativo. **Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação: além das nuvens, expandindo as fronteiras da Ciência da Informação**. Belo Horizonte, MG: ECI/UFGM, 2014. Disponível em: <<http://enancib2014.eci.ufmg.br/documentos/anais/anais-gt8>>. Acesso em 08, mar, 2022.

ALVES FILHO, Manuel. Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas. In. **JORNAL DA UNICAMP** - Edição Web. Seg, 04 dez 2017. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04>>. Acesso em 17, ago, 2022.

ARAÚJO, Maria Paula; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. História, memória e esquecimento: Implicações políticas. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 79 | 2007, colocado online no dia 01 outubro 2012, criado a 01 maio 2019. DOI: 10.4000/rccs.728. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/728>>. Acesso em 19, jan., 2022.

BARROS, José D’ Assunção. **A Fonte Histórica e seu lugar de produção**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BEZERRA, Holiem. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. In: KARNAL, Leandro (org.). **Ensino de História: Conteúdos e conceitos básicos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 37-48.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. (org.). **O Saber histórico na sala de aula**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Método de ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida maria Dias de. (org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em 27, mar, 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 27, mar., 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: educação é a base.** Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2020.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno nº 003/2004.** 2004a Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em 20, out, 2021.

_____. Conselho Nacional De Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 De Junho De 2004.** 2004b. Disponível em: <<https://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/583/resolucao-cne-cp-n-1#>>. Acesso em 20, out., 2021.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em:<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19, out. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/>>. Acesso em: 24 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação do. **Edital de convocação 01/2018 – CGPLI - Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2020.** Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>>. Acesso em 27, Jun., 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais /Pluralidade Cultural.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

BRASIL, Repórter – Escravo nem pensar. **O Brasil na geografia do tráfico de pessoas**. 2015. Disponível em: <<https://escravonempensar.org.br/livro/2- trafico-de-pessoas/#4>>. Acesso em 02, ago. 2021.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna: Europa 1500 - 1800**. São Paulo: Companhia do Bolso, 2010.

_____. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CAMILO, Vandelir. **Necromemória: Reflexões sobre um conceito**. Rio de Janeiro, Brasil, 2020. eBook. Disponível em: <<https://doceru.com/doc/nvnv51n>>. Acesso em 15, jun, 2021.

CASTANHEIRA, Cássio Silva. **O silenciamento da Cultura africana, Afro-brasileira e indígena no livro didático de história**. 1 ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 5, nº 9, p. 262-284 – 2016. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/219/0>>. Acesso em: 24, ago, 2022.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHAGAS, Mário de Souza; STORINO, Cláudia M. P. Os museus são bons para pensar, sentir e agir. **MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia**, n. 3, 2007. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/01/Musas3.pdf>>. Acesso em: 03, mar, 2022.

CHOPPIN, Alain. **O Historiador e o livro escolar**. In História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (11):5-25, abr. 2002. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596/pdf>>. Acesso em 13, jun., 2021.

CORD, Marcelo Mac; SOUZA, Robério. Trabalhadores livres e escravos. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio (Org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia da Letras, 2018.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. In. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1570-1590 out./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21669/15949>>. Acesso em 16, ago. 2022.

COSTA E SILVA, Alberto da. **A enxada e a lança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

CUNHA, Marcelo Nascimento Bernardo da. Museus, memórias e culturas afro-brasileiras. In: **Dossiê: Memória, Cidade e Museu: Entre Silêncios e Mobilizações. Revista do Centro de Pesquisa e Formação**. SESC nº 5, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/revista/Revista_CPFn05.pdf>. Acesso em 28, mar, 2022.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. Tomo I, Volumes I e II. São Paulo: Martins/Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

DOMINGUES, Petrônio. Protagonismo negro em São Paulo. **História e historiografia**. São Paulo, SESC, 2019.

_____. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** (UFF), vol. 23, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 22, set. 2021.

DOSSE, François. **O Desafio Biográfico: escrever uma vida**. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2015.

FEIERMAN, Steven. African Histories and the Dissolution of World History. In.: BATES, Robert. H. et. al. **Africa and the disciplines**. The contributions of research in Africa to the social sciences and humanities. Chicago: The University of Chicago Press, 1993, p. 167-212.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Tereza Kazuko. Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 4, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4748204.pdf>> Acesso em 10 nov. 2021.

FERREIRA, Débora Armelin. O corpo negro como local de discurso na arte contemporânea africana. **Arte 21**, São Paulo, Volume 2, Número 3, Julho-Dezembro, 2014. Disponível em: <<https://www.belasartes.br/downloads/revista-arte-21/3.pdf>>. Acesso em 15, jan, 2022.

FERREIRA, Maria Inês Caetano; SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. DEIXA A GIRA GIRAR: proteção e preservação do patrimônio cultural das religiões afro-brasileiras. **Revista de Políticas Públicas**. V. 22, nº 1, (2018). Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9222/5482>>. Acesso em 31, mar, 2021.

FERRETTI, Mundicarmo. TAMBOR DE MINA E UMBANDA: O culto aos caboclos no Maranhão. **Jornal do CEUCAB-RS: O Triângulo Sagrado**, Ano III, n. 39 (1996). Disponível em: <<https://repositorio.ufma.br/jspui/bitstream/1/205/1/Mina%20e%20Umbanda.pdf>>. Acesso em: 25, ago, 2022.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

_____. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados.** 8 ed. Campinas: Papirus, 2009.

FRAZÃO, Dilva. Martin Luther King. **Ativista norte-americano.** (2021). Disponível em: <https://www.ebiografia.com/martin_luther_king>. Acesso em 21, fev, 2022.

_____. **Cruz e Souza: poeta brasileiro.** Disponível em: <www.ebiografia.com/cruz_e_sousa/>. Acesso em: 17, jan, 2022.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: Caminhos Abertos pela lei 10.639.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete, et al. (orgs.) **Indagações sobre currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 22, jan, 2022.

_____. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola.** 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/Racismo_escola.pdf. Acesso em: 28, set. 2021.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP AE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>>. acesso em 22, nov, 2021.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr. 2012, Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 08, set. 2020.

_____. Prefácio. In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de. (org.). **Educação das relações étnico-raciais [recurso eletrônico]: o estado da arte.** Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018. Disponível em: < https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=58>. Acesso em: 18 jan, 2022.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4ª série.** 1985. 342 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9R6PKM>. Acesso em 27, set, 2021.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. In. **Revista Brasileira de Educação.** Set/Out/Nov/Dez,

2000, Nº 15. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>>
. Acesso em: 12, jan, 2022.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. O potencial educativo dos museus Afrodigitais: instrumentalizando a construção de identidade e etnicidade. In. CASTRO, Maurício Barros de; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. (Orgs.). **Relações Raciais e Política do Patrimônio**. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2016.

GOUVEIA, Inês; DODEBEI, Vera. Memórias de pessoas, de coisas e de computadores: museus e seus acervos no ciberespaço. **MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia**, n. 3, 2007. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/01/Musas3.pdf>>. Acesso em: 03, mar, 2022.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Racismo e Antirracismo no Brasil. **Novos Estudos**, Ed. 43, v. 3, 1995. Disponível em: <http://novosestudios.com.br/produto/edicao-43/>. Acesso em 04, out, 2021.

ICOM, Estatuto do Conselho Internacional de Museus (ICOM), 1995. **Caderno de Sociomuseologia**, nº 15, 1999. Disponível em:
<<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/32>>.
Acesso em 06, abr, 2022.

JAHN, Alena Rizi Marmo. **O museu que nunca fecha: a exposição virtual digital como um programa de ação educativa**. 314 f. Tese. (Doutorado em Artes visuais) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em:
<<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-15032017152042/publico/AlenaRiziMarmoJahn.pdf>>. Acesso, 10, out., 2020.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

KOUTSOUKOS, Sandra Sofia. **No estúdio do fotógrafo: representação e autorrepresentação de negros livres, forros e escravos no Brasil da segunda metade do século XIX**. 383 f. (Tese). (Doutorado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.
Disponível em:<<https://www.dobrasvisuais.com.br/wpcontent/uploads/2012/08/Negros-no-Est%C3%BAdio-do-Fot%C3%B3grafo-Sandra-Koutsoukos.pdf>>. Acesso em 25, jul, 2022.

LEÃO, Gabriel Bertozzi; RODRIGUES, Poliana Jardim. Revisitando Rugendas e Debret. In: OLIVEIRA, Camila Aparecida B. et al. **Dimensões do poder na história**. XVIII Encontro Regional (ANPUH – MG). Anais eletrônico. Ouro Preto – MG: EDUFOR, 2013. Disponível em:
<<http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 27, jul, 2022.

LEGEY, Ana Paula; MOL, Antônio Carlos de A.; BRANDÃO, Fernanda. **Você sabe o que é uma sequência didática?** 2021. Disponível em:

<<https://www.unicarioca.edu.br/acontece/noticias/voce-sabe-o-que-e-uma-sequencia-didatica>>. Acesso em 27, mai, 2022.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, Marcelo Eduardo. Os múltiplos olhares de Christiano Júnior. **Studium**, Campinas, SP, n. 10, p. 78–86, 2002. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/studium/article/view/10118>>. Acesso em; 12, jul, 2022.

LIMA, Valéria. **Uma viagem com Debret**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

LUCCHESI, Anita; MAYNARD, Dilton. Novas tecnologias. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria de. (coords.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 179-184.

MAB, Museu Afro Brasil. **História e memória**. Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/>> Acesso em: 19, abr, 2022.

MACHADO, Lisandra Maria; ZUBARAN, Maria Angélica. O que se expõe e o que se ensina: representações do negro nos museus do rio grande do sul. **Momento**, v. 22, n. 1, p. 91-122, jan./jun. 2013. Disponível em <<https://periodicos.furg.br/momento/article/viewFile/4225/2736>>. Acessado em 06, set. 2020.

MACHADO, Lucília. A Institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8643971/11427>/. Acesso em 12, jun. 2021

_____. O “modelo de competências” e a regulamentação da Base Curricular Nacional e a Organização do Ensino Médio. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, nº 4, ago./dez., 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9100>. Acesso em 13, jun. 2021.

MAD, Museu AfroDigital. **Cotidiano Negro e escravo no século XIX**. Disponível em <<http://www.museuafrorio.uerj.br/?work=cotidiano-negro-e-escravo-no-sec-xix>>. Acesso em 15, abr., 2022>. Acesso em: 10, abr, 2022.

MAFRO, Museu Afro brasileiro. **Cultura Afro brasileira**. Disponível em: <<http://www.mafro.ceao.ufba.br/>>. Acesso em: 17, abr. 2022.

MHN, Museu Histórico Nacional. **Fotografias de costumes brasileiros**. Disponível em: <<https://artsandculture.google.com/exhibit/fotografias-de-costumes-brasileiros/6QliZ8V-DYQHKg>>. Acesso em: 02, nov. 2020.

MALCOLM X. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Malcolm_X>. Acesso em: 21, fev, 2022.

MICHAELIS. **Dicionário da língua portuguesa**. Editora Melhoramentos, 2022. (Versão eletrônica). Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/palavra/jZNM/download/>>. Acesso em 22, ago, 2021.

MIRANDA, Dalva Teresinha de Souza Zardo. Jogo amarelinha africana: criação de sequências coreográficas para uma proposta educacional durante a pandemia da Covid-19. *Brazilian Journal of Health Review*, Curitiba, v.4, n.4, p.17778-17790 jul./ago. 2021. Disponível em: <<https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BJHR/article/view/34737>>. Acesso em: 25, mai, 2022.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2012.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004, p. 127. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/263/26304806.pdf>>. Acesso em: 31, jul. 2021.

MOREIRA, Catarina da Silva. **Ensino de História e Educação Patrimonial no trato com as Relações Étnico-Raciais no Ambiente Escolar**. Dissertação UFP - Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2020.— 2020. 173 f.: il. color. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/598562/2/CATARINA%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20CORRIGIDA.pdf>>. Acesso em: 12, set. 2021.

MUNANGA, Kabengele. (org.) **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. In. *Revista Investigações* Vol. 31, nº 2, Dezembro/2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238170>>. Acesso em 15, ago, 2022.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. In: *Revista Projeto História*. São Paulo: Departamento de História de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, n.10, 1993, p. 07-28. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101/8763>. Acessado em 06, set, 2020.

NASCIMENTO. Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. In: *Estudos Avançados* 18 (50), 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/>>. Acesso em 04, set. 2020.

OLIVEIRA, José Cláudio. O museu digital: uma metáfora do concreto ao digital. *Comunicação e Sociedade*, vol. 12, 2007, pp. 147-161. Disponível em: <<https://revistacomsoc.pt/article/view/1393>>. Acesso em 15, out., 2020.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Historiografia, didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938 – 2012)**. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez., 2013. Disponível em <<http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/242>>. Acesso em 08, jun., 2021.

_____. (Coord.). **História: ensino fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, SEB, 2010. (Explorando o Ensino).

PAIM, Elison Antônio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012. 532 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação: Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2005.

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERRENOUD, Philippe et al. **A Formação dos professores no século XXI e o desafio da avaliação**. Trad. de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PEREIRA, Amílcar Araújo. O movimento negro brasileiro e a lei 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 11, n. 22, ago/dez. de 2017, p. 13-30. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/205398872.pdf>. Acesso em 21, set. 2021.

_____. **“O mundo Negro”: a construção do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. Tese. 268 f. (Doutorado em História) - Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense. 2010. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1254.pdf>. Acesso em: 18, set. 2021.

PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/anos_90/article/view/7961>. Acesso em 14, set. 2020.

PONCIANO, Deize Denise. **História e cultura afro-brasileira no Currículo de História do 6º ao 9º anos da Rede Oficial do Estado de São Paulo**. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Presidente Prudente – SP, 2011. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/bitstream/tede/821/1/DEIZE_PONCIANO DISSERTA CAO_3_05_2011.pdf. Acesso em: 11, nov. 2021.

PRANDI, Reginaldo. O CANDOMBLÉ E O TEMPO Concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. **RBCS** Vol. 16 nº 47 outubro/2001. Disponível em: <www.scielo.br/j/rbcsoc/a/BZgDYKY47Nn3gdPDwRTzCLf/>. Acesso em: 04, fev., 2022.

PYL, Bianca. **Trabalho escravo é encontrado em obra ligada à usina do Madeira**. In: Agência de Notícias da Repórter Brasil 2012. Disponível em: <<https://escravonempensar.org.br/>>. Acesso em: 02, ago, 2021.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77056>>. Acesso em 26, ago, 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

ROCA, Andrea Claudia Marcela. **Os sertões e o deserto: imagens da ‘nacionalização’ dos índios no Brasil e na Argentina na obra do artista-viajante J. M. Rugendas**. 356 f. Tese. (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/historia_artigos/roca_tese.pdf>. Acesso em 25, mai, 2022.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Viagem pitoresca através do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Martins, 1941.

RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino da história. In. KARNAL, Leandro. (Org). **História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

RÜSEN, Jörn. Aprendizagem histórica. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (Orgs). **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da História**. Curitiba: W A Editores Ltda. 2016.

SANTOS, Edmar Ferreira. **O Fazer-se do povo de santo: política, religiosidade negra e imprensa na Bahia (1970-1980)**. 229 f. Tese. (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em < https://repositorio.ufba.br/handle/ri/8501?author_page=1>. Acesso em 25, ago, 2022.

SANTOS, Joel R. dos. **O movimento Negro e a Crise Brasileira, 1985**. Disponível em: <<http://joelrufinodossantos.com.br/paginas/artigos/o-movimento-negro-e-a-crise-brasileira.asp>>. Acesso em: 28. Set. 2021.

SANTOS, Myrian S. dos. Museu Afrodigital: desafios na representação do passado. CASTRO, Maurício Barros de; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. (Orgs.). **Relações Raciais e Política do Patrimônio**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2016.

_____. **Entre o tronco e os Atabaques**: a representação do negro nos Museus Brasileiros. Colóquio Internacional: Projeto UNESCO: 50 anos depois. Janeiro de 2004.

SÃO LUÍS, Prefeitura de. **Resolução nº 01/95 do Conselho Municipal de Educação (CME)**, 1995.

_____, Prefeitura de. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência da Área do Ensino Fundamental – Unidade de Educação Básica Saraiva Filho. **Projeto Político Pedagógico: 2019- 2021**. São Luís, 2020.

_____, Prefeitura de. Secretaria municipal de Educação – SEMED. **Currículo Contínuo 2020/2021 - Anos Finais – 6º ao 9º ano**. São Luís: SEMED, 2021.

SÃO PAULO. Governo do Estado de. **Museu Afro Brasil, (MAB)**. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/>. Acesso em 09, set, 2020.

SARAIVA, Suely de Mattos. **Entrevista concedida por Suely de Mattos Saraiva** [maio, 2022]. Elivaldo Conceição Pereira. Acervo pessoal, 2022.

SCHEINER, Tereza Cristina. **APOLO E DIONÍSIO NO TEMPLO DAS MUSAS - MUSEU: gênese, ideia e representações na cultura ocidental**. Dissertação. (Mestrado em Comunicação e Cultura). Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UFRJ/ECO, 1998. x., 152p. il. Disponível em <<http://objdig.ufrj.br/30/teses/491242.pdf>>. Acesso em: 08, mar, 2022.

_____. Conceitos, termos e linguagens da museologia: novas abordagens. In: FREIRE, Isa et al. **Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação: além das nuvens, expandindo as fronteiras da Ciência da Informação**. Belo Horizonte, MG, 2014.

Disponível em: <<http://enancib2014.eci.ufmg.br/documentos/anais/anais-gt8>>. Acesso em 08, mar, 2022.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8688/1/Ana%20Ceia%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em 22, mai. 2021.

SILVA, Flávia Carolina da. A análise da representação do/a negro/a em um livro didático. **Revista África e Africanidades**, v.8, n.20, jul. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/26476/1/Representa%C3%A7%C3%A3oNegroLivro.pdf>>. Acesso em: 24, ago, 2022.

SILVA, Francisco José Balduino da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; FERNANDES, Márcia Frota. BNCC E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA: interpretações docentes no contexto da prática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1011-1025, set./dez. 2019. Disponível em: < <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/silva-santos-fernandes.pdf>>. Acesso em: 26, ago, 2022.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da et al. (Orgs.). **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR/ABPN, 2018. Disponível em: https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=58. Acesso em 05, out. 2021.

SILVA, Kalina. **Biografias**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) Novos temas nas aulas de História. São Paulo: Contexto, 2009, p 13-28. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5285441/mod_resource/content/1/NAPOLITANO%2C%20M.%20Cultura.pdf>. Acesso em 22, jun., 2021.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 80, pp. 13 – 35, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/BNrRjXq9PSpHSvJYRmf83hS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15, set. 2021.

SILVA, Marco. **Ensino de história e novas tecnologias**. Universidade Federal de Sergipe, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia_artigos/2silva_artigo.pdf>. Acesso em 15, out., 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>>. Acesso em 07, set. 2020.

_____. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/?format=pdf>. Acesso em 28, set. 2021.

SISLAME. **UEB ENS FUND SARAIVA FILHO**. 2021. Disponível em <<https://sislamema.caedufjf.net/diario/#/site/turmas?instituicao=193&periodo=49>>. Acesso em 28, jul, 2021.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2008.

SOUZA, Odair de. **A educação para as relações etnicorraciais no Ensino de História: memórias e experiências de professores da Educação Básica**. 213 f. Dissertação. (Mestrado em Ensino de História) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Disponível em acesso em: 02, out, 2021. Disponível em: <https://profhistoria.paginas.ufsc.br/files/2014/08/DISS-ODAIR-MODELO-UFSC-PDF.pdf>. Acesso em: 12, set. 2021.

THIOLLEN, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TV BRASIL. **Caminhos da Reportagem | Ecos da Escravidão**. [Reportagem de]: Carlos Molinari e Débora Brito. Produção de Debora Brito e Flávia Lima. TV Brasil, 14, mai, 2015. Reportagem. (54 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xR549adx5Go>>. Acesso em 25, mai, 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico — elementos metodológicos para elaboração e realização**. 18ª ed.— São Paulo: Libertad Editora, 2008. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1).

XAVIER, Regina. Biografia e História: o que Mestre Tito pode nos ensinar sobre o passado? **História Social**, n. 24, p. 75-98, 2013.

Disponível em: <<https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/rhs/article/view/1578>>. Acesso em: 29, jul, 2022.

WETSIN, Ricardo. **Negro continuará sendo oprimido enquanto o Brasil não se assumir racista dizem especialistas**, 2020 In: Agência Senado).

Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/06/>>. Acesso em 02, ago. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para pesquisa no Museu Afro-Brasileiro (6º ano)



UEB. SARAIVA FILHO
DISCIPLINA: HISTÓRIA

PROFESSOR: ELIVALDO PEREIRA

ENSINO FUNDAMENTAL – 6º ANO

DATA: ____/____/____

Pesquisa no Museu Brasileiro - MAFRO

PROJETO: PROJETO: COMBATENDO NECROMEMÓRIAS

Alunos(as):

Trabalho de grupo – Pesquisar no site do Museu Afro-Brasileiro -Bahia.

TEMA DA PESQUISA: Religiosidade Afro-brasileira: DEUSES

Exposição: Coleção Religiosidade Afro-Brasileira; Arte do Crer

Disponível em <http://www.mafro.ceao.ufba.br/pt-br/colecao-afro-brasileira/colecao-religiosidade-afro-brasileira>

1 IDENTIFICAÇÃO DO MUSEU

- A) Nome do Museu _____
- B) Onde fica? _____
- C) Ano que foi fundado? _____
- D) Temáticas das exposições? _____
- E) Quais são os nomes das exposições e acervos presentes nesse museu?

- F) Modalidade de Museu visitado _____

2 – IDENTIFICAÇÃO DA COLEÇÃO PESQUISADA

- A) Nome da coleção pesquisada? _____
- B) Quantos objetos tem nessa coleção? _____

2.1 Descrição da 1ª Fonte pesquisada

- A) Tipo e Nome da Fonte _____
- B) A fonte é da cultura material ou imaterial? _____
- C) A quem pertenceu essa fonte? _____
- D) Local e ano da doação _____
- E) Faça uma breve descrição da fonte? _____

F) Faça uma pesquisa sobre o deus relacionado a essa fonte

2.2 Descrição da 2ª Fonte pesquisada

A) Tipo e Nome da Fonte

B) A fonte é da cultura material ou imaterial?

C) A quem pertenceu essa fonte?

D) Local e ano da doação

E) Faça uma breve descrição da fonte?

F) Faça uma pesquisa sobre o deus relacionado a essa fonte

3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A) Você já conhecia esse museu?

B) Você considera importante a produção do conhecimento histórico a partir da pesquisa em museu? Explique sua resposta.

C) O que foi possível aprender sobre a religiosidade afro-brasileira a partir dessa pesquisa?

D) Qual foi a importância para vocês de realizar um trabalho sobre fontes históricas a partir de materiais da religião afro-brasileira?

APÊNDICE B – Roteiro para pesquisa no Museu Histórico Nacional (7º ano)



UEB. SARAIVA FILHO
DISCIPLINA: HISTÓRIA
PROFESSOR: ELIVALDO PEREIRA
ENSINO FUNDAMENTAL – 7º ANO

DATA: ____/____/____

Atividade Pesquisa em Museu HISTÓRICO NACIONAL

PROJETO: PROJETO: COMBATENDO NECROMEMÓRIAS

Alunos(as):

Trabalho de grupo – Pesquisa em exposições museológicas virtuais - MHN
TEMA DA PESQUISA: A escravidão moderna, tráfico e trabalho de escravizados no Brasil Colonial.

Disponível em <https://mhn.museus.gov.br/> Link da primeira questão

Link da pesquisa da imagem : <https://artsandculture.google.com/exhibit/fotografias-de-costumes-brasileiros/6QliZ8V-DYQHKg>

1 IDENTIFICAÇÃO DO MUSEU

- A) Nome do Museu _____
 B) Onde fica? _____
 C) Ano que foi fundado? _____
 D) Modalidade de Museu visitado? _____
 E) Site _____

2 – IDENTIFICAÇÃO DO ACERVO PESQUISADOS

- A) Nome da exposição pesquisada _____
 B) Quantas imagens tem nessa exposição? _____
 C) Qual o nome do fotógrafo das imagens? _____

3 – DESCREVENDO A ORIGEM DOS ESCRAVOS A PARTIR DAS FOTOGRAFIAS PESQUISADAS

Tipo da imagem:
Título da fotografia:
Origem do escravo:
Ano da fotografia:
Descreva os aspectos fisionômicos do escravo

Tipo da imagem:
Título da fotografia:
Origem do escravo:
Ano da fotografia:
Descreva os aspectos fisionômicos do escravo

Tipo da imagem:
Título da fotografia:
Origem do escravo:
Ano da fotografia:
Descreva os aspectos fisionômicos do escravo

Tipo da imagem:
Título da fotografia:
Origem do escravo:
Ano da fotografia:
Descreva os aspectos fisionômicos do escravo

Tipo da imagem:
Título da fotografia:
Origem do escravo:
Ano da fotografia:
Descreva os aspectos fisionômicos do escravo

Tipo da imagem:
Título da fotografia:
Origem do escravo:
Ano da fotografia:
Descreva os aspectos fisionômicos do escravo

Tipo da imagem:
Título da fotografia:
Origem do escravo:
Ano da fotografia:
Descreva os aspectos fisionômicos do escravo

3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A) Você já conhecia esse museu?

B) Você considera importante a produção do conhecimento histórico a partir da pesquisa em museu? Explique sua resposta.

C) O que foi possível aprender sobre os africanos escravizados no Brasil a partir dessa pesquisa?

D) Qual foi a importância para vocês de realizar um trabalho sobre a escravidão usando as imagens presentes no museu?

E) Assinale ao nome da fonte de pesquisa que vocês consideraram mais importante para aprender sobre o trabalho escravo no Brasil e depois justifique a sua resposta

A) Livro didático – capítulo 10 do livro do sétimo ano

B) Exposição museológica

Justifique a escolha da opção escolhida

APÊNDICE C – Roteiro para pesquisa no Museu AfroDigital - MAD (7º ano).



UEB. SARAIVA FILHO
DISCIPLINA: HISTÓRIA
PROFESSOR: ELIVALDO PEREIRA
ENSINO FUNDAMENTAL – 7º ANO
DATA: ____/____/____
Atividade Pesquisa em Museu AFRODIGITAL

PROJETO: COMBATENDO NECROMEMÓRIAS

Alunos(as):

Trabalho de grupo – Pesquisa em exposições museológicas virtuais - MAD
TEMA DA PESQUISA: A escravidão moderna, tráfico e trabalho de escravizados no Brasil Colonial.

Disponível em <http://www.museuafro.org.br>

1 IDENTIFICAÇÃO DO MUSEU

- A) Nome do Museu _____
 B) Onde fica? _____
 C) Ano que foi fundado? _____
 D) Modalidade de Museu visitado? _____
 E) Site _____

2 IDENTIFICAÇÃO DO ACERVO PESQUISADOS

- A) Nome do acervo pesquisado _____
 B) Nome da coleção pesquisada _____
 C) Quantas salas de exposições tem nessa coleção? Cite o nome delas _____
 D) Qual o nome da sala da exposição pesquisada e quantas imagens tem nessa sala? _____

3 – DESCRREVENDO AS IMAGENS PESQUISADAS

Tipo da imagem:
Título da obra:
Nome do autor da obra:
Ano da obra:
Situação em que o escravo se encontra: (A) Trabalho (B) Lazer
Atividade realizada:
Ofício do escravo:
Tipo da imagem:

Título da obra:
Nome do autor da obra:
Ano da obra:
Situação em que o escravo se encontra: (A) Trabalho (B) Lazer
Atividade realizada:
Ofício do escravo:

Tipo da imagem:
Título da obra:
Nome do autor da obra:
Ano da obra:
Situação em que o escravo se encontra: (A) Trabalho (B) Lazer
Atividade realizada:
Ofício do escravo:

Tipo da imagem:
Título da obra:
Nome do autor da obra:
Ano da obra:
Situação em que o escravo se encontra: (A) Trabalho (B) Lazer
Atividade realizada:
Ofício do escravo:

Tipo da imagem:
Título da obra:
Nome do autor da obra:
Ano da obra:
Situação em que o escravo se encontra: (A) Trabalho (B) Lazer
Atividade realizada:
Ofício do escravo:

Tipo da imagem:
Título da obra:

Nome do autor da obra:
Ano da obra:
Situação em que o escravo se encontra: (A) Trabalho (B) Lazer
Atividade realizada:
Ofício do escravo:

3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A) Você já conhecia esse museu?

B) Você considera importante a produção do conhecimento histórico a partir da pesquisa em museu? Explique sua resposta.

C) O que foi possível aprender sobre os africanos escravizados no Brasil a partir dessa pesquisa?

D) Qual foi a importância para vocês de realizar um trabalho sobre a escravidão usando as imagens presentes no museu?

E) Assinale ao nome da fonte de pesquisa que vocês consideraram mais importante para aprender sobre o trabalho escravo no Brasil e depois justifique a sua resposta

C) Livro didático – capítulo 10 do livro do sétimo ano

D) Exposição museológica

Justifique a escolha da opção escolhida

APÊNDICE D – Roteiro para pesquisa no Museu Histórico Nacional (8º ano)



UEB. SARAIVA FILHO
DISCIPLINA: HISTÓRIA
PROJETO: PROJETO: COMBATENDO NECROMEMÓRIAS
PROFESSOR: ELIVALDO PEREIRA
ENSINO FUNDAMENTAL – 8º ANO

DATA: ____/____/____

Atividade Pesquisa em Museu Histórico Nacional - MHN

Alunos(as):

Trabalho de grupo – Pesquisa em exposições museológicas virtuais

TEMA DA PESQUISA: O escravismo no Brasil do século XIX: revoltas de escravizados e abolicionismo no Brasil Imperial.

Disponível em <https://artsandculture.google.com/exhibit/fotografias-de-costumes-brasileiros/6QliZ8V-DYQHKg> ou <https://artsandculture.google.com/story/mwUhZ8V-DYQHKg>

1 IDENTIFICAÇÃO DO MUSEU

- A) Nome do Museu _____
- B) Onde fica? _____
- C) Ano que foi fundado? _____
- D) Nome do acervo _____
- E) Nome da coleção pesquisada _____
- F) Nome das exposições da coleção pesquisadas _____
- _____
- G) Nome da exposição pesquisadas _____
- H) Modalidade de Museu visitado? _____
- I) Site _____

2 – IDENTIFICAÇÃO DO ACERVO PESQUISADOS

- A) Nome do acervo pesquisado _____
- B) Nome da coleção pesquisadas _____
- C) Quantas salas de exposições tem nessa coleção? Cite o nome delas _____
- D) Qual o nome da sala de exposição da pesquisa e quantas imagens de resistência dos escravizados tem nessa exposição? _____

3 – DECREVENDO AS IMAGENS PESQUISADAS:

I – IMAGENS 01 E 02



Tipo da imagem:	Tipo da imagem:
Título da obra:	Título da obra:
Nome do autor da obra:	Nome do autor da obra:
Ano da obra:	Ano da obra:
Situação em que o escravo se encontra: (A) Estética (B) Ação de resistência	Situação em que o escravo se encontra: (A) Estética (B) Ação de resistência
Descrever a estética dos(as) escravizados(as) (cabelos, penteados, roupas e acessórios de beleza) se assinalar a letra (A):	Descrever a estética dos(as) escravizados(as) (cabelos, penteados, roupas e acessórios de beleza) se assinalar a letra (A):
Tipo de resistência: (A) fuga (B) Rebelião (C) Quilombo ou mocambo (D) Cultural	Tipo de resistência: (A) fuga (B) Rebelião (C) Quilombo ou mocambo (D) Cultural
Especificar o tipo de manifestação cultural se assinalar a letra (D)	Especificar o tipo de manifestação cultural se assinalar a letra (D)

II – IMAGENS 03 e 04



Tipo da imagem:	Tipo da imagem:
Título da obra:	Título da obra:
Nome do autor da obra:	Nome do autor da obra:
Ano da obra:	Ano da obra:
Situação em que o escravo se encontra: (A) Estética (B) Ação de resistência	Situação em que o escravo se encontra: (A) Estética (B) Ação de resistência
Descrever a estética dos(as) escravizados(as) (cabelos, penteados, roupas e acessórios de beleza) se assinalar a letra (A):	Descrever a estética dos(as) escravizados(as) (cabelos, penteados, roupas e acessórios de beleza) se assinalar a letra (A):
Tipo de resistência: (A) fuga (B) Rebelião (C) Quilombo ou mocambo (D) Cultural	Tipo de resistência: (A) fuga (B) Rebelião (C) Quilombo ou mocambo (D) Cultural
Especificar o tipo de manifestação cultural se assinalar a letra (D)	Especificar o tipo de manifestação cultural se assinalar a letra (D)

III – IMAGENS 05 E 06



Tipo da imagem:	Tipo da imagem:
Título da obra:	Título da obra:
Nome do autor da obra:	Nome do autor da obra:
Ano da obra:	Ano da obra:
Situação em que o escravo se encontra: (A) Estética (B) Ação de resistência	Situação em que o escravo se encontra: (A) Estética (B) Ação de resistência
Descrever a estética dos(as) escravizados(as) (cabelos, penteados, roupas e acessórios de beleza) se assinalar a letra (A):	Descrever a estética dos(as) escravizados(as) (cabelos, penteados, roupas e acessórios de beleza) se assinalar a letra (A):
Tipo de resistência: (A) fuga (B) Rebelião (C) Quilombo ou mocambo (D) Cultural	Tipo de resistência: (A) fuga (B) Rebelião (C) Quilombo ou mocambo (D) Cultural
Especificar o tipo de manifestação cultural se assinalar a letra (D)	Especificar o tipo de manifestação cultural se assinalar a letra (D)

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A) Você já conhecia esse museu?

B) Você considera importante a produção do conhecimento histórico a partir da pesquisa em museu? Explique sua resposta.

C) O que foi possível aprender sobre os africanos escravizados no Brasil a partir dessa pesquisa?

D) Qual foi a importância para vocês de realizar um trabalho sobre a escravidão usando as imagens presentes no museu?

E) Assinale o nome da fonte de pesquisa que vocês consideraram mais importante para aprender sobre o trabalho escravo no Brasil e depois justifique a sua resposta.

a) Livro didático: História Sociedade e Cidadania. 8º ano, FTD, (BOULOS JÚNIOR, 2018) – capítulos 11 e 12

b) Exposição museológica

Justifique a escolha da opção escolhida _____

F) – que outras histórias sobre o trabalho escravo, resistência dos escravizados e a campanha abolicionista são possíveis de serem narradas a partir dos textos estudados e da pesquisa museológica realizada?

Fonte: Autoria própria

APÊNDICE E – Roteiro para pesquisa no Museu AFRODIGITAL (8º ano)

	UEB. SARAIVA FILHO DISCIPLINA: HISTÓRIA PROJETO: COMBATENDO NECROMEMÓRIAS PROFESSOR: ELIVALDO PEREIRA ENSINO FUNDAMENTAL – 8º ANO DATA: ____/____/____ Atividade Pesquisa em Museu AFRODIGITAL
Alunos(as):	
Trabalho de grupo – Pesquisa em exposições museológicas virtuais - MAD TEMA DA PESQUISA: O escravismo no Brasil do século XIX: revoltas de escravizados e abolicionismo no Brasil Imperial.	
Disponível em http://www.museuafroriorio.uerj.br/	
1 IDENTIFICAÇÃO DO MUSEU A) Nome do Museu _____ B) Onde fica? _____ C) Ano que foi fundado? _____ D) Nome do acervo _____ E) Nome da coleção pesquisada _____ F) Nome das exposições da coleção pesquisadas _____ _____ G) Nome da exposição pesquisadas _____ H) Modalidade de Museu visitado? _____ I) Site _____	
2 – IDENTIFICAÇÃO DO ACERVO PESQUISADOS A) Nome do acervo pesquisado _____ B) Nome da coleção pesquisadas _____ _____ C) Quantas salas de exposições tem nessa coleção? Cite o nome delas _____ _____ D) Qual o nome da sala de exposição da pesquisa e quantas imagens de resistência dos escravizados tem nessa exposição? _____ _____	
3 – DECREVENDO AS IMAGENS PESQUISADAS: I – IMAGENS 01 E 02	

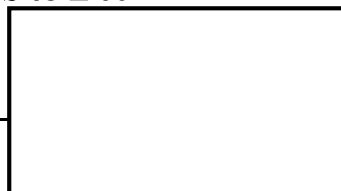
Tipo da imagem:	Tipo da imagem:
Título da obra:	Título da obra:
Nome do autor da obra:	Nome do autor da obra:
Ano da obra:	Ano da obra:
Situação em que o escravo se encontra: (A) Estética (B) Ação de resistência	Situação em que o escravo se encontra: (A) Estética (B) Ação de resistência
Descrever a estética dos(as) escravizados(as) (cabelos, penteados, roupas e acessórios de beleza) se assinalar a letra (A):	Descrever a estética dos(as) escravizados(as) (cabelos, penteados, roupas e acessórios de beleza) se assinalar a letra (A):
Tipo de resistência: (A) fuga (B) Rebelião (C) Quilombo ou mocambo (D) Cultural	Tipo de resistência: (A) fuga (B) Rebelião (C) Quilombo ou mocambo (D) Cultural
Especificar o tipo de manifestação cultural se assinalar a letra (D)	Especificar o tipo de manifestação cultural se assinalar a letra (D)

II – IMAGENS 03 e 04



Tipo da imagem:	Tipo da imagem:
Título da obra:	Título da obra:
Nome do autor da obra:	Nome do autor da obra:
Ano da obra:	Ano da obra:
Situação em que o escravo se encontra: (A) Estética (B) Ação de resistência	Situação em que o escravo se encontra: (A) Estética (B) Ação de resistência
Descrever a estética dos(as) escravizados(as) (cabelos, penteados, roupas e acessórios de beleza) se assinalar a letra (A):	Descrever a estética dos(as) escravizados(as) (cabelos, penteados, roupas e acessórios de beleza) se assinalar a letra (A):
Tipo de resistência: (A) fuga (B) Rebelião (C) Quilombo ou mocambo (D) Cultural	Tipo de resistência: (A) fuga (B) Rebelião (C) Quilombo ou mocambo (D) Cultural
Especificar o tipo de manifestação cultural se assinalar a letra (D)	Especificar o tipo de manifestação cultural se assinalar a letra (D)

III – IMAGENS 05 E 06



Tipo da imagem:	Tipo da imagem:
Título da obra:	Título da obra:
Nome do autor da obra:	Nome do autor da obra:
Ano da obra:	Ano da obra:
Situação em que o escravo se encontra: (A) Estética (B) Ação de resistência	Situação em que o escravo se encontra: (A) Estética (B) Ação de resistência
Descrever a estética dos(as) escravizados(as) (cabelos, penteados, roupas e acessórios de beleza) se assinalar a letra (A):	Descrever a estética dos(as) escravizados(as) (cabelos, penteados, roupas e acessórios de beleza) se assinalar a letra (A):
Tipo de resistência: (A) fuga (B) Rebelião (C) Quilombo ou mocambo (D) Cultural	Tipo de resistência: (A) fuga (B) Rebelião (C) Quilombo ou mocambo (D) Cultural
Especificar o tipo de manifestação cultural se assinalar a letra (D)	Especificar o tipo de manifestação cultural se assinalar a letra (D)

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A) Você já conhecia esse museu?

B) Você considera importante a produção do conhecimento histórico a partir da pesquisa em museu? Explique sua resposta.

C) O que foi possível aprender sobre os africanos escravizados no Brasil a partir dessa pesquisa?

D) Qual foi a importância para vocês de realizar um trabalho sobre a escravidão usando as imagens presentes no museu?

E) Assinale o nome da fonte de pesquisa que vocês consideraram mais importante para aprender sobre o trabalho escravo no Brasil e depois justifique a sua resposta.

a) Livro didático: História Sociedade e Cidadania. 8º ano, FTD, (BOULOS JÚNIOR, 2018) – capítulos 11 e 12.

b) Exposição museológica

Justifique a escolha da opção escolhida _____

F) – que outras histórias sobre o trabalho escravo, resistência dos escravizados e a campanha abolicionista são possíveis de serem narradas a partir dos textos estudados e da pesquisa museológica realizada?

Fonte: Autoria própria

APÊNDICE F – Roteiro para pesquisa no Museu Afro Brasil (9º ano)

	UEB. SARAIVA FILHO PROFESSOR: ELIVALDO PEREIRA ALUNO(A).....Turma ENSINO FUNDAMENTAL – 9º ANO – 2º BIMESTRE DATA: ____/____/____ 2020 <u>ATIVIDADE DE HISTÓRIA: PESQUISA NO MUSEU</u> <u>AFROBRASIL</u> PROJETO: PROJETO: COMBATENDO NECROMEMÓRIAS
Abaixo são apresentados alguns e algumas personalidade afro-brasileiros(as). Organizados em duplas, escolham duas personalidades para fazer um estudo bibliográfico sobre elas.	
Abigail Moura - Benjamim de Oliveira - Camafeu de Oxóssi - Cartola - Clementina de Jesus - Dona Zica - Dorival Caymmi - Grande Otelo - Ismael Silva - Jamelão - João Cândido - Lima Barreto - Mãe Menininha - Mercedes Baptista - Milton Almeida dos Santos - Nilo Peçanha - Otávio Araújo - Pixinguinha - Ruth de Souza - Solano Trindade	
Para realizar a pesquisa vocês devem visitar o museu digital AFroBrasil disponível no seguinte link: http://www.museuafrobrasil.org.br/	
Ao acessar o site do Museu você deve escolher na BARRA DE MENUS, a opção PESQUISA e nessa guia clicar em HISTÓRIA E MEMÓRIA. Nesse local estão todas as personalidades da lista acima. Escolham duas a partir das informações responda as questões abaixo do item 1	
1 – Estudo bibliográfico sobre uma personalidade afro-brasileira.	
1.1 – Personalidades escolhidas (Coloque a foto abaixo)	
Personalidade 1	Personalidade 2
1.2 Descrição da Personalidade 1 a) Nome Completo:	

b) Alcinha (apelido se tiver):

c) Quando e onde nasceu:

d) Quando e onde morreu

d) Funções que exerceu (desde jovem) para sobreviver:

e) Profissão

f) Contribuição: música, jornalismo, pintura, ciências, arte, etc.

g) Trabalhos de destaques:

h) Você conhecia essa personalidade? Tinha ouvido falar sobre ela?

1.3 - Descrição da Personalidade 2

a) Nome Completo:

b) Alcinha (apelido se tiver):

c) Quando e onde nasceu:

d) Quando e onde morreu

d) Funções que exerceu (desde jovem) para sobreviver:

e) Profissão

f) Contribuição: música, jornalismo, pintura, ciências, arte, etc.

g) Trabalhos de destaques:

h) Você conhecia essa personalidade? Tinha ouvido falar sobre ela?

i) Qual foi a importância em conhecer as duas personalidades afro-brasileiras?

2 - Descrição do Museu

a) Nome do Museu:

b) Em que cidade fica o Museu físico visitado?
c) Quando foi fundado o Museu visitado?
d) Modelo de visita, site do museu virtual e quando aconteceu a visita virtual:
e) Nome da exposição onde se encontra as personalidades afro-brasileira estudadas:
f) Que outras exposições têm nesse museu?
g) A importância do museu como espaço de conhecimento:

Fonte: Autoria própria

APÊNDICE G – Sequência didática (6º ano).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED			
UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA SARAIVA FILHO			
ÍVEL: FUNDAMENTAL II		ANO: 6º	
ÁREA DO CONHECIMENTO:		CIÊNCIAS HUMANAS	
DISCIPLINA:		HISTÓRIA	
PROFESSOR:		ELIVALDO PEREIRA	
TURMA(S): 62		TURNO: VESPERTINO	ANO: 2021
PROJETO: PROJETO: COMBATENDO NECROMEMÓRIAS			
SEQUÊNCIA DIDÁTICA MENSAL - (05/04 a 30/04/ 2021) – 09 AULAS			
Objetos de Conhecimento - Fontes Históricas, Cultura material e imaterial, Produção de conhecimento			
Data	Hora/aula	Ações	
06/04	1H	1 – Um começo de conversa – o que meu tempo nos diz. Apresentação, reflexão e problematização dos objetos de conhecimento. Texto motivador: DEIXA A GIRA GIRAR: proteção e preservação do patrimônio cultural das religiões afro-brasileiras. (FERREIRA; SANTOS, 2018). Avaliação diagnóstica através da oralidade Aula expositiva e dialogada através do Google meet	
09/04	1H	2 - Dialogando com o tema a partir do tempo do outro 2.1 - Analisando a produção histórica a partir dos vestígios deixados pelas sociedades passadas. Aula expositiva e dialogada através do Google meet Conceito e classificação de fonte histórica. Através de slides do Power Point apresentar diferentes formas de fontes históricas; textos verbais, imagéticos, audiovisuais. Trabalhando com documentos	

		➤ Textos: Fontes históricas (PINSKY, 2008). Estatuto da Igualdade Racial (Artigos 1º Caput e Inciso I). ➤ Vídeos: Fontes históricas - o que é documento histórico. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ELjkZd5W0uU (Canal Vem Fazer História). Atividade extraclasse com questões sobre o texto e o vídeo trabalhado (Google forms).
13/04	1H	2 - Dialogando com o tema a partir do tempo do outro 2.2 - Compreendendo a produção da memória de diferentes grupos sociais a partir da sua produção cultural material e imaterial como importantes fontes históricas. Aula expositiva e dialogada através do Google meet Conceito e classificação de cultura. Através de slides do Power Point apresentar diferentes elementos da cultura material e imaterial. Trabalhando documentos ➤ Textos: Artigo 216 da Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. (Caput, incisos I, II, III, IV E V, Primeiro 1§). Noções das Coisas (RIBEIRO; PINTO, 1995). ➤ Vídeos O QUE É PATRIMÔNIO CULTURAL? BENS MATERIAIS E IMATERIAIS. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=BUU2nI-QZ_U (canal: Vem Fazer História). Atividade extraclasse com questões sobre o texto e o vídeo trabalhado (Google forms).
16/04	1H	2 - Dialogando com o tema a partir do tempo do outro 2.3 – Identificando a diversidade cultural do Brasil a partir da produção da cultura imaterial afro-brasileira a partir da produção da memória religiosa Aula expositiva e dialogada através do Google meet Conceito de Diversidade cultural e aspectos da religiosidade afro-brasileira Apresentação de slides e outros recursos sobre a diversidade religiosa brasileira Trabalhando com Documentos ➤ Textos: Diversidade Cultural, (OLIVEIRA, 2017). Artigo 5º, inciso VI da Constituição Federativa do Brasil, 1988. A cultura afro-brasileira – candomblé (MATTOS, 2012). ➤ Vídeo: Canal: SUPREN. Diversidade Religiosa e Direitos Humanos. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=g4mMrwWwI8Y Musica: Deusas dos orixás - (Toninho e Romildo), Intérprete: Mariene de castro. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=rxR_2W0IzjI

		Atividade extraclasse com questões sobre os textos, vídeo e música trabalhados (<i>Google forms</i>).
19/04	2H	3 – Entre meu tempo e o tempo do outro – Ampliando o conhecimento histórico. 3.1 - Produção de conhecimento a partir das fontes presentes em um lugar de memória, o museu. Aula expositiva e dialogada através do Google meet A pesquisa como forma de produção do conhecimento histórico no Museu Afro-Brasileiro – MAFRO. O Museu como um local de pesquisa Apresentação de slides sobre a produção do conhecimento histórico. Trabalhando com Documentos ➤ Textos: Você sabe o que é um museus? (Fundação Casa de Rui Barbosa) Estatuto do Comitê Brasileiro do Icom, 1999. (Artigo 2º, 1º, alínea a) ➤ Vídeos Reportagem do Canal Futura (Conexão Futura): Museus como espaços de aprendizagem. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=FKWMdE2bnIo Instrumentalizando a Turma para a pesquisa no museu Apresentando a proposta de pesquisa sobre a religiosidade afro-Brasileira a partir de fontes históricas presente em site do Museu Afro-Brasileiro - MAFRO. Dividindo a turma em grupo de trabalho Visitando o site do Museu Afro-Brasileiro - http://www.mafro.ceao.ufba.br/ Apresentando as exposições e acervos – destaque para a exposição Artes do Crer e acervo Coleção religiosidade afro-brasileira, locais da pesquisa. Exemplificando de forma prática a pesquisa. Distribuição das tarefas e um roteiro a realização da pesquisa pelas equipes. Atividade extraclasse em grupo sobre os textos e vídeos apresentado em sala de aula. (Todos os trabalhos serão realizados de forma virtual por edição do word).
23/04	1H	3 – Entre meu tempo e o tempo e o tempo do outro – Ampliando o conhecimento histórico. 3.2 – Produzindo histórias a partir das fontes pesquisadas. Produção de trabalhos escritos sobre o material pesquisado em exposição virtual no site do museu MAFRO. Aula expositiva e dialogada através do Google meet
27/04	2H	4 – O Sentido prático da aprendizagem – apresentação e exposição da pesquisa 4.1 – Exposição e apresentação da pesquisa Exposição dos trabalhos realizados no mural da sala virtual História – Turma 72, Google Classroom.

		Apresentação da pesquisa de forma oral por meio de aula virtual pelo Google Meet.
30/04	1H	5 – Para finalizar – avaliando as aprendizagens Diálogos com a turma sobre a realização dos trabalhos e de todas as ações desta sequência didática. Aula pelo Google Meet
Referências		
BRASIL. Casa Civil. Estatuto da Igualdade Racial , Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm >. Acesso em 27, mar, 2021.		
_____. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum: educação é a base . Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf >. Acesso em: 24 mai. 2020.		
_____. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988 . Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html >. Acesso em 27, mar., 2021.		
BOULOS JUNIOR, Alfredo. História Sociedade e Cidadania ; 6º ano, ensino fundamental: anos finais. 4ª ed. – São Paulo: FTD. 2018.		
FERREIRA, Maria Inês Caetano; SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. DEIXA A GIRA GIRAR: proteção e preservação do patrimônio cultural das religiões afro-brasileiras . In: Revista de Políticas Públicas. V. 22, nº 1, (2018). Disponível em < http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9222/5482 >. Acesso em 31, mar, 2021.		
FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. Você sabe o que é um museu? Disponível em: < http://www.casaruibarbosa.gov.br/paracrianças/interna.php?ID_M=5 >. Acesso em 20/04/2021.		
ICOM, Estatuto do Conselho Internacional de Museus (ICOM), 1995. Caderno de Sociomuseologia , nº 15, 1999. Disponível em: < https://revistas.ulusoфона.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/32 >. Acesso em 06, abr, 2022.		
MATTOS, Regiane Augusto. História e cultura afro-brasileira . 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2012.		
OLIVEIRA, Rosane Machado de. Diversidade Cultural: A Importância das Diversas Culturas no Ensino-Aprendizagem, no Desenvolvimento da Cidadania e na Preservação de Valores Éticos e Morais. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento . Ano 02, Vol. 01. pp 376-403, Abril de 2017. Disponível em < https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/diversidade-cultural >. Acesso em 27, mar, 2021.		
PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). Fontes históricas . 2. ed., — São Paulo: Contexto, 2008. Disponível em		

<http://gephishnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/fontes_historicas_carla_bassanezi_pinsky.pdf>. Acesso em 28, mar. 2021.

RIBEIRO, Darcy; PINTO, Ziraldo Alves. **Noções das coisas**. São Paulo: FTD, 1995.

Fonte: Autoria própria

APÊNDICE H – Sequência didática (7º ano)

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA SARAIVA FILHO			
NÍVEL: FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS		ETAPA: 7º ANO	
ÁREA DO CONHECIMENTO:		CIÊNCIAS HUMANAS	
DISCIPLINA:	HISTÓRIA		
PROFESSOR:	ELIVALDO PEREIRA		
TURMA(S): 72		TURNO: VESPERTINO	ANO: 2021
PROJETO: PROJETO: COMBATENDO NECROMEMÓRIAS			
SEQUÊNCIA DIDÁTICA MENSAL - (01/06 a 28/06/ 2021) – 09 AULAS			
✓ Objetos de Conhecimento - A escravidão Moderna, o tráfico e o trabalho de escravizados no Brasil Colonial.			
Capítulo do livro didático (BOULOS JUNIOR, 2018): Africanos no Brasil (capítulo 10, pp. 177 – 203)			
Competências da BNCC (BRASIL, 2017)			
Competência Geral: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.			
Competência Específica (História – Fundamental – ano finais): Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.			
Habilidades – BNCC (BRASIL, 2017)			
(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.			
(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.			
(EF08HI14) Discutir [...] a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações [...] negras no Brasil [...].			
(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.			
(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão no Brasil, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.			

Tema Integrador (SÃO LUÍS, 2021): Educação para as relações étnico-raciais		
Data	Hora/aula	Ações
03/08	1H	1 – Um começo de conversa – o que meu tempo nos diz. Tráfico de pessoas, trabalho escravo e discriminação racial no Brasil existe? Apresentação, reflexão e problematização a partir de textos com informações atuais sobre os objetos de conhecimento. Textos motivadores: <i>Trabalho escravo é encontrado em obra ligada à usina do Madeira.</i> (Reportagem publicada na Agência de Notícias da Repórter Brasil em 26 de outubro de 2009 pela jornalista Bianca Pyl apud BRASIL, 2012, p. 25). Disponível em: <https://escravonempensar.org.br/>. Acesso em: 02/08/2021. <i>O Brasil na geografia do tráfico de pessoas.</i> (BRASIL, 2015, s/p Escravo nem Pensar). Disponível em: <https://escravonempensar.org.br/livro/2-traffic-de-pessoas/#4>. Acesso em 02, ago. 2021. <i>Negro continuará sendo oprimido enquanto o Brasil não se assumir racista dizem especialistas.</i> (WETSIN, Ricardo. 2020. In: Agência Senado). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/06/>. Acesso em 02, ago. 2021. Metodologia: Aula expositiva e dialogada através do <i>Google Meet</i> Avaliação diagnóstica através da oralidade: perguntas diretas aos alunos para identificar o que eles sabem sobre os temas dos textos apresentados. Recurso: Textos, slides/Power point. Texto virtual da página Agência Senado.
06/08	1H	2 - Dialogando com o tema a partir do tempo do outro Quando e como começou a escravidão no mundo ocidental? 2.1 – Escravidão: origens e conceito. Trabalhando com documentos Texto: (SILVA, Alberto da Costa e. A enxada e a lança. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011). Um conceito de escravidão (MICHAELIS, 2021) 2.2 – Escravidão ao longo do tempo: escravidão Antiga e escravidão Moderna. Trabalhando com documentos Texto: <i>Escravidão Clássica e Escravidão Moderna. Desigualdade e Diferença no Pensamento Escravista: uma comparação entre os antigos e os modernos.</i> (BARROS, 2013). Disponível em: <http://www2.dlc.ua.pt/classicos/8.JoseBarros.pdf>. Acesso em: 03, ago. 2021. Metodologia: Aula expositiva e dialogada através do <i>Google Meet</i> Recurso: Textos, iconografia, slides/Power point Avaliação: Identificação por meio de imagens da escravidão antiga e da escravidão moderna (oralidade em sala de aula).

10/08	1H	2 - Dialogando com o tema a partir do tempo do outro (Cont.) 2.3 - Escravidão Moderna: África como espaço de apresamento de pessoas para o trabalho escravo e o Tráfico Transatlântico. Trabalhando com documentos: Texto: Súplica (SOUZA apud BENJAMIN, Roberto. A África está em nós: História e cultura Afro-Brasileira, 2006). Mapa: Locais de embarque de escravos e portos de desembarque na América Tabela do tráfico: Estimativa do número de africano desembarcado na América. (MATTOS, 2012). Metodologia: Aula expositiva e dialogada através do <i>Google Meet</i> Recurso: Textos, mapas, iconografia e tabela: slides/Power point
13/08	2H	2 - Dialogando com o tema a partir do tempo do outro 2.4 – Africanos no Brasil: Origens dos escravizados, comércio de escravo Trabalhando com documentos: Exibição de vídeo documentário: Ecos da Escravidão (Caminhos da Reportagem-TVBRASIL). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xR549adx5Go&t=1886s Textos: Comércio de carne no Brasil (BRAND apud MATTOS, Regiane A. de. História e cultura afro-brasileira, 2012, p. 102-103). Reis na África, escravos no Brasil (BENJAMIN, Roberto. A África está em nós: História e cultura Afro-Brasileira, 2006, p. 108). Metodologia: Aula expositiva e dialogada através do <i>Google Meet</i> Recurso: Textos, iconografia, slides/Power point e vídeo. Avaliação: oralidade em sala de aula; Atividades sobre o documentário exibido
17/08	1H	2 - Dialogando com o tema a partir do tempo do outro 2.5 – Trabalho dos africanos escravizados no Brasil Colonial: escravo no trabalho rural e o trabalho urbano Trabalhando com documentos: o trabalho dos africanos no Brasil (MATTOS, 2012). Metodologia: Aula expositiva e dialogada através do <i>Google Meet</i> Recurso: Textos, iconografia, slides/Power point e vídeo. Avaliação: oralidade em sala de aula e Atividade com questões subjetivas (Retomando o tema)
SEGUNDA PARTE		
20/04	2H	3 – Entre meu tempo e o tempo do outro – Ampliando o conhecimento histórico. 3.1 - O Museu como um local de pesquisa - Produção de conhecimento a partir das fontes presentes em um lugar de memória. Aula expositiva e dialogada através do Google meet A pesquisa como forma de produção do conhecimento histórico nos museus: AFRODIGITAL e Museu Histórico Nacional. Apresentação de slides sobre a produção do conhecimento histórico. Trabalhando com Documentos ➤ Textos: Você sabe o que é um museu? (Fundação Casa Rui Barbosa) Estatuto do Comitê Brasileiro do Icom, 1999. (Artigo 2º, 1º, alínea a)

		➤ Vídeos Reportagem do Canal Futura (Conexão Futura): Museus como espaços de aprendizagem. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=FKWMdE2bnIo Instrumentalizando a Turma para a pesquisa no museu Apresentando a proposta de pesquisa sobre a história e cultura afro-brasileira a partir de fontes históricas presente em site dos museus AfroDigital (RJ) e Museus Histórico Nacional. Dividindo a turma em grupo de trabalho de acordo com as temáticas: 1 - TEMA DA PESQUISA: A escravidão moderna, tráfico e trabalho de escravizados no Brasil Colonial. – Museus Histórico Nacional Disponível em https://mhn.museus.gov.br/ Link da primeira questão Link da pesquisa da imagem: https://artsandculture.google.com/exhibit/fotografias-de-costumes-brasileiros/6QIiZ8V-DYQHKg 02 - TEMA DA PESQUISA: A escravidão moderna, tráfico e trabalho de escravizados no Brasil Colonial – MUSEU AFRODIGITAL Disponível em http://www.museuafrorio.uerj.br Exemplificando de forma pratica a pesquisa. Distribuição das tarefas e um roteiro a realização da pesquisa pelas equipes. Atividade extraclasse em grupo sobre os textos e vídeos apresentado em sala de aula. (Todos os trabalhos serão realizados de forma virtual por edição do word).
24/08	1H	3 – Entre meu tempo e o tempo e o tempo do outro – Ampliando o conhecimento histórico. 3.2 – Produzindo histórias a partir das fontes pesquisadas. Produção de trabalhos escritos sobre o material pesquisado em exposição virtual no site dos museus AfroDigital e MHN. Aula expositiva e dialogada através do Google meet
27/08	2H	4 – O Sentido prático da aprendizagem – exposição da pesquisa 4.1 – Exposição e apresentação da pesquisa Exposição dos trabalhos realizados no mural da sala virtual História – Turma 72, Google Classroom. Apresentação da pesquisa de forma oral por meio de aula virtual pelo Google Meet.
31/04	1H	5 – Para finalizar – avaliando as aprendizagens Diálogos com a turma sobre a realização dos trabalhos e de todas as ações desta sequência didática. Aula pelo Google Meet
Referências		
BARROS, José D’ Assunção. Escravidão Clássica e Escravidão Moderna. Desigualdade e Diferença no Pensamento Escravista: uma comparação entre os antigos e os modernos. Ágora, Estudos Clássicos em Debate 15 (2013). ISSN: 0874-5498(2013). Disponível em: <http://www2.dlc.ua.pt/classicos/8.JoseBarros.pdf>. Acesso em: 03, ago, 2021. BENJAMIN, Roberto. A África está em nós: História e cultura Afro-Brasileira, 2006.		

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. – 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade e Cidadania**; 7º ano, ensino fundamental: anos finais. 4ª ed. – São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: educação é a base**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2020.

FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. Você sabe o que é um museu? Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/paracrianças/interna.php?ID_M=5>. Acesso em 20/04/2021.

ICOM, Estatuto do Conselho Internacional de Museus (ICOM), 1995. **Caderno de Sociomuseologia**, nº 15, 1999. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/32>>. Acesso em 06, set, 2021.

MATTOS, Regiane Augusto. **História e cultura afro-brasileira**. 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2012.

MAD, Museu AfroDigital. **Cotidiano Negro e escravo no século XIX**. Disponível em <<http://www.museuafrodigital.uerj.br/?work=cotidiano-negro-e-escravo-no-sec-xix>>. Acesso em 15, dez., 2020.

MHN, Museu Histórico Nacional. **Fotografias de costumes brasileiros**. Disponível em: <<https://artsandculture.google.com/exhibit/fotografias-de-costumes-brasileiros/6QIiZ8V-DYQHKg>>. Acesso em: 02, nov. 2020.

PYL, Bianca. **Trabalho escravo é encontrado em obra ligada à usina do Madeira**. In: Agência de Notícias da Repórter Brasil 2012. Disponível em: <<https://escravonempensar.org.br/>>. Acesso em: 02, ago, 2021.

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011

WETSIN, Ricardo. **Negro continuará sendo oprimido enquanto o Brasil não se assumir racista dizem especialistas**, 2020 In: Agência Senado). Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/06/>>. Acesso em 02, ago. 2021.

APÊNDICE I – Sequência didática (8º ano)

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA SARAIVA FILHO			
NÍVEL: FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS		ETAPA: 8º ANO	
ÁREA DO CONHECIMENTO:		CIÊNCIAS HUMANAS	
DISCIPLINA	HISTÓRIA		
PROFESSOR	ELIVALDO PEREIRA		
TURMA(S): 81		TURNO: VESPERTINO	ANO: 2022
PROJETO: PROJETO: COMBATENDO NECROMEMÓRIAS			
SEQUÊNCIA DIDÁTICA MENSAL - (04/04 a 20/04/ 2022) – 10 AULAS			
✓ Objetos de Conhecimento - A escravidão Moderna, o tráfico e o trabalho de escravizados no Brasil Colonial.			
Capítulo do livro didático (BOULOS JÚNIOR, 2018): ABOLIÇÃO, IMIGRAÇÃO E INDIGENISMO NO IMPÉRIO Itens: A Abolição, A resistência dos escravizados, O movimento abolicionista, As leis e a realidade, A vida difícil dos recém-libertos (capítulo 12, pp. 204 – 211).			
Competências da BNCC (BRASIL, 2017)			
Competência Geral: 1. 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.			
Específica (humanas) 4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.			
Habilidades – BNCC (BRASIL, 2017)			
1 - Identificar as diferentes estratégias dos escravizados e livres no sentido de promover ações pelo fim do trabalho escravo no Brasil Imperial. (Elaborada pelo professor). (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. (EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão no Brasil, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.			
Tema Integrador (SÃO LUÍS, 2021): Educação para as relações étnico-raciais			
Data	Hora/aula	Ações	
06/04	1H	1 – Um começo de conversa – o que meu tempo nos diz. Tráfico de pessoas, trabalho escravo e discriminação racial no Brasil existe? Apresentação, reflexão e problematização a partir de textos com informações atuais sobre os objetos de conhecimento. Textos motivadores: <i>Trabalho escravo é encontrado em obra ligada à usina do Madeira.</i> (Reportagem publicada na Agência de Notícias da Repórter Brasil em	

		26 de outubro de 2009 pela jornalista Bianca Pyl apud BRASIL, 2012, p. 25). Disponível em: <https://escravonempensar.org.br/>. Acesso em: 02/08/2021. <i>O Brasil na geografia do tráfico de pessoas.</i> (BRASIL, 2015, Escravo nem Pensar). Disponível em: <https://escravonempensar.org.br/livro/2-trafico-de-pessoas/#4>. Acesso em 02, ago. 2021. <i>Negro continuará sendo oprimido enquanto o Brasil não se assumir racista dizem especialistas.</i> (WETSIN, Ricardo. 2020. In: Agência Senado). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/06/>. Acesso em 02, ago. 2021. Metodologia: Aula expositiva e dialogada Avaliação diagnóstica através da oralidade: perguntas diretas aos alunos para identificar o que eles sabem sobre os temas dos textos apresentados. Recurso: Textos, slides/Power point. Texto virtual da página Agência Senado.
07/04	1H	2 - Dialogando com o tema a partir do tempo do outro O fim do tráfico atlântico de africanos escravizados. 2.1 – Pressão do capitalismo liberal e leis antitráfico. Trabalhando com documentos Texto: Tabelas de números de escravizados entrados no Brasil entre 1831 a 1850. 2.2 –O tráfico interprovincial. Trabalhando com documentos Travessias a caminho – Tráfico interprovincial de escravos, Bahia e São Paulo (1850-1880). PIRES, Maria de Fátima Novaes. Revista África(s), v. 04, n. 08, p. 63-78, jul./dez. 2017. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/african/article/download/4390/2767.> Acesso em 03, abr, 2022 Metodologia: Aula expositiva e dialogada Recurso: Textos, iconografia, slides/Power point Avaliação: Atividade com questões subjetivas sobre os documentos trabalhados e o objeto de conhecimento presente no livro didático.
13/04	2H	2 - Dialogando com o tema a partir do tempo do outro (Cont.) 2.3 – A campanha Abolicionista: as formas de resistências ao trabalho escravo e estratégias de lutas dos negros escravizados e livres pelo fim da escravidão. Trabalhando com documentos: Texto: Caminhos da Liberdade. QUEIROZ, Christina. Revista Pesquisa Fapesp, ed. 267. maio, 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/caminhos-da-liberdade/>. Acesso em 04, abr, 2022. 2.4 – Leis Abolicionistas do Império Brasileiro. Metodologia: Aula expositiva e dialogada Exibição de vídeo documentário: Ecos da Escravidão (Caminhos da Reportagem-TVBRASIL). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xR549adx5Go&t=1886s

		Recurso: Textos, mapas, iconografia e tabela: slides/Power point Avaliação: Atividade com questões subjetivas sobre os documentos trabalhados e o objeto de conhecimento presente no livro didático.
SEGUNDA PARTE		
18/04	2H	3 – Entre meu tempo e o tempo do outro – Ampliando o conhecimento histórico. 3.1 - O Museu como um local de pesquisa - Produção de conhecimento a partir das fontes presentes em um lugar de memória. Aula expositiva e dialogada através do Google meet A pesquisa como forma de produção do conhecimento histórico nos museus: AFRODIGITAL e Museus Histórico Nacional. Apresentação de slides sobre a produção do conhecimento histórico. Trabalhando com Documentos ➤ Textos: Você sabe o que é um museu? (Fundação Casa Rui Barbosa). Estatuto do Comitê Brasileiro do Icom, 1999. (Artigo 2º, 1º, alínea a) ➤ Vídeos Reportagem do Canal Futura (Conexão Futura): Museus como espaços de aprendizagem. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=FKWMdE2bnIo Instrumentalizando a Turma para a pesquisa no museu Apresentando a proposta de pesquisa sobre a religiosidade afro-Brasileira a partir de fontes históricas presente em site do Museu Afro-Brasileiro - MAFRO. Dividindo a turma em grupo de trabalho Visitando o site do Museu Afrodigital - http://www.museuafrorio.uerj.br/ Visitando o site do Museu Histórico Nacional - http://mhn.museus.gov.br/ e local de exposição fotográfica de Cristiano Júnior. https://artsandculture.google.com/exhibit/fotografias-de-costumes-brasileiros/6QliZ8V-DYQHKg ou https://artsandculture.google.com/story/mwUhZ8V-DYQHKg Apresentando as exposições e acervos – destaque para a exposição Artes do Crer e acervo Coleção religiosidade afro-brasileira, locais da pesquisa. Exemplificando de forma prática a pesquisa. Distribuição das tarefas e um roteiro a realização da pesquisa pelas equipes. Atividade extraclasse em grupo sobre os textos e vídeos apresentado em sala de aula. (Todos os trabalhos serão realizados de forma virtual por edição do word).
20/04	1H	3 – Entre meu tempo e o tempo e o tempo do outro – Ampliando o conhecimento histórico. 3.2 – Produzindo histórias a partir das fontes pesquisadas. Produção de trabalhos escritos sobre o material pesquisado em exposição virtual no site dos museus AfroDigital e MHN. Aula expositiva e dialogada
27/04	2H	4 – O Sentido prático da aprendizagem – exposição da pesquisa 4.1 – Exposição e apresentação da pesquisa na sala de aula Exposição dos trabalhos realizados no mural da escola.

		Apresentação da pesquisa de forma oral com apoio de recursos como cartazes, slides e outros recurso que os alunos considerarem pertinentes.
28/04	1H	5 – Para finalizar – avaliando as aprendizagens Diálogos com a turma sobre a realização dos trabalhos e de todas as ações desta sequência didática. Aula pelo Google Meet
Referências		
BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História Sociedade e Cidadania ; 8º ano, ensino fundamental: anos finais. 4ª ed. – São Paulo: FTD, 2018.		
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum: educação é a base . Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf >. Acesso em: 24 mai. 2020.		
FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. Você sabe o que é um museu? Disponível em: < http://www.casaruibarbosa.gov.br/paracrianças/interna.php?ID_M=5 >. Acesso em 02, abr, 2022.		
ICOM, Estatuto do Conselho Internacional de Museus (ICOM), 1995. Caderno de Sociomuseologia , nº 15, 1999. Disponível em: < https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/32 >. Acesso em 03, abr, 2022.		
MATTOS, Regiane Augusto. História e cultura afro-brasileira . 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2012.		
MAD, Museu AfroDigital. Cotidiano Negro e escravo no século XIX . Disponível em < http://www.museuafrorio.uerj.br/?work=cotidiano-negro-e-escravo-no-sec-xix >. Acesso em 15, dez., 2020.		
MHN, Museu Histórico Nacional. Fotografias de costumes brasileiros . Disponível em: < https://artsandculture.google.com/exhibit/fotografias-de-costumes-brasileiros/6QIiZ8V-DYQHKg >. Acesso em: 02, nov. 2020.		
PIRES, Maria de Fátima Novaes. Travessias a caminho – Tráfico interprovincial de escravos, Bahia e São Paulo (1850-1880). Revista África(s) , v. 04, n. 08, p. 63-78, jul./dez. 2017. Disponível em: < https://www.revistas.uneb.br/index.php/african/article/download/4390/2767 >. Acesso em 03, abr, 2022.		
PYL, Bianca. Trabalho escravo é encontrado em obra ligada à usina do Madeira . In: Agência de Notícias da Repórter Brasil 2012. Disponível em: < https://escravonempensar.org.br/ >. Acesso em: 02, abr, 2022.		
QUEIROZ, Christina. Caminhos da Liberdade. Revista Pesquisa Fapesp , ed. 267. maio, 2018. Disponível em: < https://revistapesquisa.fapesp.br/caminhos-da-liberdade/ >. Acesso em 04, abr, 2022.		
WETSIN, Ricardo. Negro continuará sendo oprimido enquanto o Brasil não se assumir racista dizem especialistas , 2020 In: Agência Senado).		

Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/06/>>. Acesso em 02, abr. 2022.

Fonte: Autoria própria

APÊNDICE J – Sequência didática (9º ano)

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA SARAIVA FILHO			
NÍVEL: FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS		ETAPA: 9º ANO	
ÁREA DO CONHECIMENTO:		CIÊNCIAS HUMANAS	
DISCIPLINA:	HISTÓRIA		
PROFESSOR :	ELIVALDO PEREIRA		
TURMA(S): 91		TURNO: VESPERTINO	ANO: 2020
PROJETO: PROJETO: COMBATENDO NECROMEMÓRIAS			
SEQUÊNCIA DIDÁTICA MENSAL - (28/09 a 22/10/ 2020) – 11 AULAS			
Objetos de Conhecimento - A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações			
Capítulo 4 do livro didático (BOULOS JÚNIOR, 2018): MOVIMENTOS SOCIAIS: NEGROS, INDÍGENAS E MULHERES			
Competências da BNCC (BRASIL, 2017)			
Competência Geral: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.			
Competência Específica (História – Fundamental – ano finais):			
✓ Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.			
✓ Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.			
Habilidades – BNCC (BRASIL, 2017)			
(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.			
(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, [...], no contexto republicano (até 1964), das populações afrodescendentes.			
(EF08HI14) Discutir [...] a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações [...] negras no Brasil [...].			

(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão no Brasil, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.		
Tema Integrador: Educação para as relações étnico-raciais		
Data	Hora/aula	Ações
29/09	1H	1 – Um começo de conversa – o que meu tempo nos diz. Tráfico de pessoas, trabalho escravo e discriminação racial no Brasil existe? Apresentação, reflexão e problematização a partir de textos com informações atuais sobre os objetos de conhecimento. documentos motivadores: TV BRASIL. Mulheres negras são mais da metade das vítimas de injúria racial no estado. (Reportagem). 6 min; 17 seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3vZAxQAn2ag>. Acesso em: 29, set, 2020. SIMONINHA, Wilson. Wilson Simonal canta Tributo a Martin Luther King. (Música). 3 min; 38 seg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FH0Ws4Sw0ZE. Acesso em: 29, set, 2020. Metodologia: Aula expositiva e dialogada através do <i>Google Meet</i> Avaliação diagnóstica através da oralidade: perguntas diretas aos alunos para identificar o que eles sabem sobre o tema do texto apresentado. Recurso: Textos, slides/Power point. Texto virtual da página Agência Senado.
02/10	2H	2 - Dialogando com o tema a partir do tempo do outro 2.1 – Os negros no pós-Abolição. Trabalhando com documentos Texto: CORD, Marcelo Mac; SOUZA, Robério S. Trabalhadores livres e escravos. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio (Org.). Dicionário da escravidão e liberdade. São Paulo: Companhia da Letras, 2018. 2.2 – O mundo do trabalho e a Imprensa Negra. Trabalhando com documentos Texto: uma arqueologia dos jornais negros no brasil. (SANTOS, 2011). Vídeo: NAÇÃO TVE - Imprensa Negra - 1º Bloco. Entrevista com os historiadores José Antônio dos Santos e Arilson dos Santos e o jornalista Juarez Ribeiro. 14 min33s. 21/10/2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fZxa5CcaB64. Acesso em 22, set, 2020. Análise de imagens sobre os jornais da imprensa negra Metodologia: Aula expositiva e dialogada através do <i>Google Meet</i> Recurso: Textos, iconografia, slides/Power point
06/10	2H	2 - Dialogando com o tema a partir do tempo do outro (Cont.) 2.3 – Cultura Afro-Brasileira no pós-Abolição: Frente Negra Brasileira, Teatro experimental do Negro e manifestações culturais materiais e imateriais (Pinturas, danças, músicas, religiosidades, culinária, produção intelectual, etc.) Trabalhando com documentos:

		Texto: CULTURA AFRO-BRASILEIRA. PORTAL DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA . Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/3_III.php. Acesso em: 04, set. 2020. Texto: ALBUQUERQUE, Wlamyra; FRAGA, Walter. Uma história da cultura afro-brasileira. São Paulo: Moderna, 2009. Texto: (MATTOS, Regiane a. de. História e cultura afro-brasileira. São Paulo: Contexto, 2012. p. 155) Texto: NASCIMENTO. Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. In: ESTUDOS AVANÇADOS 18 (50), 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/. Acesso em 04, set. 2020. Vídeo: TV UFBA - Memória da Cultura Afrobrasileira - parte 1. 9min07s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=auhJXas2Zzw. Acesso em: 04, set. 2020. Música: Rincon Sapiência - Meu Ritmo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zpuO2ff5Fqw. Acesso em: 04, set. 2020. Rincon Sapiência - Ponta de Lança (Verso Livre). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vau8mq3KcRw. Acesso em: em: 04, set. 2020. Metodologia: Aula expositiva e dialogada através do <i>Google Meet</i> Recurso: Textos, mapas, iconografia e tabela: slides/Power point Avaliação: A partir dos textos e dos vídeos analisaremos a oralidade dos alunos e serão trabalhadas algumas questões objetivas e subjetivas.
SEGUNDA PARTE		
09/10	2H	3 – Entre meu tempo e o tempo do outro – Ampliando o conhecimento histórico. 3.1 - O Museu como um local de pesquisa - Produção de conhecimento a partir das fontes presentes em um lugar de memória. Aula expositiva e dialogada através do Google meet A pesquisa como forma de produção do conhecimento histórico nos museus: AFRODIGITAL e Museus Histórico Nacional. Apresentação de slides sobre a produção do conhecimento histórico. Trabalhando com Documentos ➤ Textos: Você sabe o que é um museu? (Fundação Casa Rui Barbosa) Estatuto do Comitê Brasileiro do Icom, 1999. (Artigo 2º, 1ºº, alínea a) MACHADO, Lisandra Maria Rodrigues; ZUBARAN, Maria Angélica. O que se expõe e o que se ensina: representações do negro nos museus do rio grande do sul. Momento, ISSN 0102-2717, v. 22, n. 1, p. 91-122, jan./jun. 2013. Disponível em https://periodicos.furg.br/momento/article/viewFile/4225/2736. Acesso em 06, set. 2020. SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Entre o tronco e os Atabaques: a representação do negro nos Museus Brasileiros. Colóquio Internacional: Projeto UNESCO: 50 anos depois. Janeiro de 2004. ➤ Vídeos

		Reportagem do Canal Futura (Conexão Futura): Museus como espaços de aprendizagem. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=FKWMdE2bnIo. Museu Afro Brasil remonta a história do negro no país. 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PGf0g-vduIM. Acesso em 09, set, 2020. Conhecendo Museus - Ep. 04: MUSEU AFRO BRASIL. 26min01s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C_utYJ41hMM Canal: Conhecendo Museus - FJPN. Acesso em 04, nov. 2021. Instrumentalizando a Turma para a pesquisa no museu Apresentação da proposta de pesquisa sobre a Biografias de personalidades afro-brasileira a partir de fontes históricas presente em site do Museu Afro Brasil, (MAB). Textos trabalhados: Biografias. (SILVA, 2009) e Biografia e História: o que Mestre Tito pode nos ensinar sobre o passado? (XAVIER, 2013). METODOLOGIAS: Divisão da turma em grupo de trabalho, Exemplificação de forma prática a pesquisa. (Visita ao site do museu), distribuição das tarefas e um roteiro a realização da pesquisa pelas equipes.
13/11	1H	3 – Entre meu tempo e o tempo e o tempo do outro – Ampliando o conhecimento histórico. 3.2 – Produzindo histórias a partir das fontes pesquisadas. Produção de trabalhos escritos sobre o material pesquisado em exposição virtual no site do Museu Afro Brasil, (MAB). Aula expositiva e dialogada através do Google meet (orientações para apresentação)
16/11	2H	4 – O Sentido prático da aprendizagem – exposição da pesquisa 4.1 – Exposição e apresentação da pesquisa Exposição dos trabalhos realizados no mural da sala virtual História – Turma 91, Google Classroom. Apresentação da pesquisa de forma oral por meio de aula virtual pelo Google Meet.
20/10	1H	5 – Para finalizar – avaliando as aprendizagens Diálogos com a turma sobre a realização dos trabalhos e de todas as ações desta sequência didática. Aula pelo Google Meet
Referências		
ALBUQUERQUE, Wlamyra; FRAGA, Walter. Uma história da cultura afro-brasileira. São Paulo: Moderna, 2009. BOULOS JUNIOR, Alfredo. História Sociedade e Cidadania; 9º ano, ensino fundamental: anos finais. 4ª ed. – São Paulo: FTD. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum: educação é a base. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2020.		

CORD, Marcelo Mac; SOUZA, Robério S. Trabalhadores livres e escravos. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio (Org.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia da Letras, 2018.

FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. **Você sabe o que é um museu?**

Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/paracrianças/interna.php?ID_M=5>. Acesso em 20, set, 2020.

ICOM, Estatuto do Conselho Internacional de Museus (ICOM), 1995. **Caderno de Sociomuseologia**, nº 15, 1999. Disponível em:

<<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/32>>. Acesso em 22, set, 2020.

MATTOS, Regiane Augusto. **História e cultura afro-brasileira**. 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2012.

MAB - **Museu Afro Brasil**. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/>. Acesso em 09, set, 2020.

MACHADO, Lisandra Maria Rodrigues; ZUBARAN, Maria Angélica. O que se expõe e o que se ensina: representações do negro nos museus do rio grande do sul. **Momento**, ISSN 0102-2717, v. 22, n. 1, p. 91-122, jan./jun. 2013. Disponível em <https://periodicos.furg.br/momento/article/viewFile/4225/2736>. Acesso em 06, set. 2020.

NASCIMENTO. Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões.

ESTUDOS AVANÇADOS 18 (50), 2004. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/>>. Acesso em 04, set. 2020.

SANTOS, José Antônio dos. Uma arqueologia dos jornais negros no brasil. **Historiae**, Rio Grande, 2011. Disponível em:

<<http://www.repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6853/2615-7225-1-PB.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24, set, 2020.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Entre o tronco e os Atabaques: a representação do negro nos Museus Brasileiros. **Colóquio Internacional: Projeto UNESCO: 50 anos depois**. Janeiro de 2004.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In: PINSKY. Carla B. (Org.). **Novos temas nas Aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009.

XAVIER, Regina Célia Lima. Biografia e História: o que Mestre Tito pode nos ensinar sobre o passado? **História Social**, n. 24, primeiro semestre de 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/360620688/Biografia-e-Historia-o-Que-Mestre-Tito-Regina-Celia>>. Acesso em: 22, set, 2020.

APÊNDICE K - Objetos pesquisados pela equipes do sexto ano

Equipe 01	
Indumentária de Ogum	Ofá de Oxóssi
 Fonte: MAFRO	 Fonte: MAFRO
Equipe 02	
Escultura de Iemanjá	Escultura de Exu
 Fonte: MAFRO	 Fonte: MAFRO
Equipe 03	
Traje de Xangô	Traje de Oxóssi
 Fonte: MAFRO	 Fonte: MAFRO

Fonte: autoria própria