



## CONSCIÊNCIA NEGRA E PEDAGOGIA DECOLONIAL *BLACK CONSCIOUSNESS AND “DECOLONIAL” PEDAGOGY*

Caroline Moreira Vieira<sup>62</sup>

### ABSTRACT

This article is a reflection on a pedagogical proposal developed in a public school in the *baixada fluminense*, whose main objective is to highlight African and Afro-Brazilian histories and cultures. The school project under analysis aims to face the different forms of racial prejudice, as well as the recognition of black protagonists in different periods. Thinking of the current political context and the upsurge of conservative and anti-scientific thoughts, it is worth talking more intensively with students about the so-called “sensitive issues”, including Brazilian structural racism and the pressing need to overcome them. In this context, the teaching of history presents itself as strategic in the struggle for democratic and decolonial education.

### RESUMO

Este artigo constitui-se em uma reflexão sobre uma proposta pedagógica desenvolvida em uma escola pública da baixada fluminense, cujo objetivo principal é colocar em destaque histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. O projeto escolar em análise almeja o enfrentamento às diversas formas de preconceito racial, assim como o reconhecimento de protagonismos negros em diversas temporalidades. Pensando no contexto político atual e do recrudescimento de pensamentos conservadores e anticientíficos, cabe dialogar mais intensamente com os estudantes sobre os chamados “temas sensíveis”, no que se inclui o racismo estrutural brasileiro e a necessidade premente de sua superação. Neste contexto, o ensino da história apresenta-se como estratégico na luta pela educação democrática e decolonial.

### KEYWORDS

History teaching; Racism; Black protagonism.

### PALAVRAS-CHAVE

Ensino de História; Racismo; Protagonismo negro.

### Introdução

A proposta desse artigo tem como finalidade expor a experiência de desenvolvimento de um projeto escolar permanente e interdisciplinar voltado ao Ensino Médio Técnico, cujo objetivo principal se constitui em colocar em destaque as histórias e as culturas afro-brasileiras. O projeto é orientado pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que determina o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” e que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e

---

<sup>62</sup> Doutora em História Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro: [carolinemvieira.prof@gmail.com](mailto:carolinemvieira.prof@gmail.com)



Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Esta legislação estabelece que as instituições de ensino fundamental e médio, públicas e particulares, ministrem aos estudantes as histórias de luta destes grupos sociais e suas culturas, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política na formação do Brasil. A ideia é que os conteúdos sejam apresentados no âmbito de todo o currículo, abordados, especialmente, pelas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Sendo, portanto, implementada com base na transversalidade do currículo, e assumindo um caráter interdisciplinar, com atenção especial das disciplinas escolares citadas.

Tendo transcorrido quase duas décadas da lei que determina a inserção desta temática nos currículos das escolas brasileiras, é necessário refletir sobre os seus avanços e entraves, principalmente, num contexto de reformas educacionais autoritárias e de visível crescimento das intolerâncias religiosas, raciais e de gênero. Assim, propor esse tema para discussão com os alunos da educação básica marca uma posição de luta pelos direitos humanos e de combate às diversas formas de intolerância e preconceitos raciais.

As leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representam um momento de inflexão na tomada de posição do Estado brasileiro diante das hierarquizações e dos preconceitos raciais. Nesse sentido, as leis podem ser entendidas como ações afirmativas, que são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades de determinados grupos sociais. Apresentam, assim, um caráter emergencial e podem ser representadas por meio de cotas, projetos, leis e planos de ação. As posições favoráveis às ações afirmativas defendem que é preciso partir de algum lugar para garantir aos afro-brasileiros, que estiveram sistematicamente excluídos, um começo na conquista de mais igualdade para o desenvolvimento de todos (GOMES, 2001). Seguindo esta perspectiva, discutir nos bancos escolares a condição social, política, cultural e econômica das pessoas negras do país é fundamental.

As leis citadas propõem a alteração da realidade social brasileira a partir da superação das desigualdades entre ricos e pobres e dos preconceitos contra os negros. As relações sociais mostram que a discriminação não é apenas baseada em fatores econômicos,



mas também estéticos, que persistem mesmo com mudanças de pensamento e comportamento impulsionados pelos movimentos de afirmação da negritude.

O tema precisou assumir um caráter legal para ser discutido sistematicamente nas escolas do país, mesmo com a reconhecida importância dos sujeitos negros para a construção da história, da cultura e da sociedade brasileira. Outro aspecto relevante da lei se assenta na percepção positiva das sociedades africanas, colaborando para desfazer preconceitos. As heranças africanas devem ser entendidas pela perspectiva da alteridade, sem gradação nas diferenças, entendendo as lógicas e os processos próprios do desenvolvimento das diversas sociedades. Em última instância, colabora para a autoestima das populações negras atuais, superando sentimentos de inferioridade.

Ao romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares, as leis legitimam a história, a memória e a identidade dos estudantes negros da educação básica, valorizando o direito à diversidade étnico-racial, rompendo com o mito da democracia racial. Representa ainda um avanço na implementação da democracia e na superação das desigualdades sociais e raciais, função da educação escolar e das instituições públicas e privadas de ensino. Sua inclusão no currículo reforça a necessidade de ações, projetos, práticas e posturas pedagógicas que atendam o preceito legal da educação como um direito social, incluindo o direito à diferença (MUNANGA, 2014). Nesta linha de raciocínio, espera-se que ao longo dos anos, o caráter emergencial da lei dê lugar ao seu enraizamento, fazendo parte do imaginário pedagógico e da política educacional brasileira, deixando de ser vista como uma legislação específica.

As principais controvérsias geradas por esta determinação legal estão atreladas ao conceito de raça que seria, em algumas análises, estranhos à constituição da nacionalidade brasileira (MAGNOLI, 2009; MAGGIE; FRY, 2002). Contudo, a ideia de raça se faz presente nas interpretações sobre o Brasil, e deste modo, é um termo classificatório que opera na sociedade. Este é um campo complexo e tenso, ligado ao contexto das relações étnico-raciais que são construídas historicamente nas relações de poder e nas hierarquias sociais, em que a categoria raça se manifesta como forma de categorização social, demarcando diferenças e interpretações políticas e identitárias. Segundo *Lilia Moritz Schwarcz (2007, p.248)*,



se a interpretação científica que explicava por meio da mestiçagem a degeneração de uma nação não mais se sustenta, é possível afirmar que ‘falar da raça’ é ainda uma questão de grande impacto em um país como o nosso.

Para o sociólogo Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, o uso do conceito não significa compreendê-lo como um dado da natureza. Assim,

‘raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo sendo determinado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos -, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999, p.9).

Sendo, portanto, ressignificado, sua pertinência está ligada à discriminação racial existente não apenas em relação a aspectos culturais, mas também percebida nas relações sociais que se tecem a partir dos aspectos físicos e estéticos. Analisando a forma como a sociedade brasileira foi construída, negros e brancos não foram tratados igualmente. Então, o conceito de raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social. É por meio do contato social e cultural que aprendemos a ver as pessoas como negras ou brancas, e assim, compará-las, classificá-las e a perceber as suas diferenças. É assim que aprendemos também a hierarquizá-las.

O uso do conceito de raça em determinados contextos históricos esteve ligado à dominação político-cultural de um povo sobre o outro, como sua aplicação pelo nazismo, o que corroborou para o seu descrédito. Ganhou força acadêmica, então, o conceito de etnia para compreender as formas como os grupos sociais se relacionam, sendo adotado por quem considera que raça está ligado ao determinismo biológico, mesmo ressignificado. A categoria etnia enfatiza os processos históricos e culturais em detrimento das características biológicas.

Há outra interpretação que sustenta que o conceito de etnia por si só é insuficiente para compreender os efeitos do racismo onde a descendência africana se apresenta como forte marca, como na vida social brasileira. Por isso passa a ser articulado ao conceito de raça, englobando características físicas e classificações raciais, além da dimensão cultural, política e identitária. Para além de uma junção de termos, as relações étnico-raciais representam uma



tentativa de sair de um impasse entre os conceitos de raça e etnia, considerando a forma de pertencimento étnico-racial dos sujeitos (GOMES, 2010, p. 19-25).

A questão racial no Brasil é um longo e necessário campo de debate. De acordo com Giralda Seyferth, a ideia de raça está presente nas interpretações sobre o Brasil que, assim como etnia e nação, são termos classificatórios. Diante da complexidade e da diversidade das relações sociais no Brasil, formularam-se explicações pautadas em mestiçagem, branqueamento, superioridade e inferioridade dos “tipos” nacionais. Se para alguns pensadores, o tema racial foi visto como um fator que impedia o desenvolvimento da nação; para outros, era uma questão que precisava ser vista historicamente. (SEYFERTH *apud* BAHIA; et al, 2015, p.8).

As teorias raciais construídas na Europa ao longo do século XIX ecoaram em várias partes do mundo, atingindo o Brasil com mais intensidade a partir do final do século XIX e primeiras décadas do século XX.<sup>63</sup> Elas “afirmaram a desigualdade das raças humanas partindo do pressuposto que a cultura é biologicamente determinada.” A partir desse pressuposto, houve uma hierarquização dos indivíduos racialmente constituídos, que dominou o pensamento social em muitos países, incluindo o Brasil. Foi “respaldada pela ciência”, que classificava elementos fenotípicos, no caso da Antropologia Física; e pelas Ciências Sociais e Humanas a partir da metáfora darwinista da “sobrevivência dos mais aptos” e da invenção da Eugenia, sugerindo “políticas públicas que, entre outras coisas, implicavam uma limpeza étnica.” (SEYFERTH, 1996, p.42). As teorias raciais tinham em comum, apesar das particularidades interpretativas,

o dogma de que a diversidade humana, anatômica e cultural era produzida pela desigualdade das raças; e a partir deste dogma, produziram-se hierarquias raciais que invariavelmente localizavam os europeus civilizados no topo, os negros

---

<sup>63</sup> Duas grandes vertentes se constituíram em pilares para pensar a origem do homem: a monogenia que predominou até meados do século XIX e, a partir de então, surgiu a visão poligenista, concebendo vários centros de criação como base para as diferenças raciais. Ambas as visões assumiram a perspectiva evolucionista, empregando o conceito de raça. As ideias biológicas e aplicadas à natureza de Darwin serviram de inspiração para formulações sociais e justificativas para o domínio imperialista. A discussão sobre mestiçagem e o lugar do negro na sociedade brasileira ganhou espaço a partir da década de 1870, com a entrada das teorias evolucionistas e científicas e as discussões em torno da campanha abolicionista. Teorias de pensamento desconhecidas no país, como positivismo, evolucionismo e darwinismo, foram introduzidas de forma ressignificada. (SCHWARCZ, 2007, p. 43-66).



“bárbaros” e os índios “selvagens” se revezando na base, e todos os demais ocupando as posições intermediárias (SEYFERTH, 1996, p. 43).

A partir da ótica dessas teorias raciais, a população brasileira era enxergada como um caldeamento de raças que obstaculizava o desenvolvimento do progresso nacional. Em torno da mestiçagem, pairavam incertezas e desconfianças, ora vistas como razão da degeneração, ora como particularidade da nação. Como construir uma identidade nacional, veiculada à ideia de raça, com parte da população de origem africana e indígena considerada como inferior? Uma das soluções propostas para o debate foi, justamente, políticas públicas respaldadas na Eugenia, como uma “limpeza étnica”, pressuposto ressignificado da metáfora darwinista de “sobrevivência dos mais aptos.” A criação de uma política imigratória esteve na base dessa depuração populacional. Assim, houve um posicionamento do Estado brasileiro de que era preciso branquear a população, o que influenciou o fluxo migratório da Europa para o País, incentivado pelos governos brasileiros (SEYFERTH, 1996, p.43-44).

A imigração europeia para o Brasil – preferencialmente a vinda de povos com origem latina – objetivava a ocupação e a colonização de terras e também a miscigenação da população. Foi uma engenharia brasileira para contornar a visão negativa da mistura de raças, inventando os “mestiços superiores” (SEYFERTH, 1996, p. 43-49). Entretanto, concepções que a princípio aparentam “uma simples apologia da mestiçagem não fogem aos pressupostos sobre a inferioridade de negros, índios e da massa mestiça”, pois a finalidade era o branqueamento da população. Desse processo, resultaria uma homogeneização da sociedade brasileira, pois os tipos mestiços “sucumbiriam à civilização” (SEYFERTH, 1996, p. 51).

A ideia de uma suposta “harmonia racial” que compõe o discurso nacionalista foi fundada justamente na miscibilidade como característica dos brasileiros, o que também estava presente em outras obras antes de *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, publicada em 1933. Uma de suas particularidades, contudo, seria não pautar a superioridade e a inferioridade racial, mas indicar as diferenças com base no componente cultural. Na verdade, a ideia de raça continuava presente. A propensão à mistura racial dos portugueses se juntava, naquela formulação, à climatabilidade, representando relações sociais propícias à produção de mestiços. Desse modo, em breves palavras, para Freyre, não haveria impeditivos de ascensão social, pois a cor no Brasil não representaria uma barreira à elevação social de



indivíduos, o que não apresenta respaldo na história<sup>64</sup> (SEYFERTH *apud* BAHIA; et al, 2015, p.166-168).

Nessa visão, a problemática racial se resolveria pela miscigenação, transformando o Brasil em um país mestiço.<sup>65</sup> Essa perspectiva contribuiu para a criação de uma visão mítica das relações raciais no país, como por exemplo, formulações de Freyre de que os africanos eram imigrantes, sem considerar o caráter compulsório de sua vinda, atenuando o tráfico transatlântico. Resultou na percepção de relações escravistas brandas que seriam transplantadas para análises sociais do período pós-abolição, infiltrando-as em ambientes intelectualizados e também no senso comum, contribuindo para a criação de uma imagem de “paraíso racial”<sup>66</sup> (SEYFERTH *apud* BAHIA; et al, 2015, p.166-168).

Dentro da lógica da “harmonia racial”, a ascensão social seria um fator que poderia “branquear as pessoas”, no sentido de fingir não enxergar a cor por polidez, constrangimento ou “cegueira fenotípica” (SEYFERTH, 1995). Todavia, a mobilidade social

---

<sup>64</sup> As possibilidades de ascensão social eram quase nulas. Gilberto Freyre ignorou a legislação portuguesa sobre raça, que proibia emprego público e acesso aos altos escalões da igreja a essa população. Também havia impedimentos legais de casamento. Logo, não fez referência a formas de segregação que existiam no período colonial do Brasil, e que perduraram até final do século XVIII, às vésperas da independência. Apesar de algumas ideias defendidas em *Casa Grande e Senzala* de 1930 serem ampliadas para a compreensão sobre o Brasil, a obra restringe sua análise ao Nordeste, mais especificamente a Pernambuco e a sua *plantation* canavieira (SEYFERTH *apud* BAHIA; et al, 2015, p.166-168).

<sup>65</sup> Freyre foi um contundente defensor do mito das três raças, interpretação do botânico alemão Carl Von Martius de que a nossa formação histórica se constituía por uma mistura, mas havia diferenciação na contribuição de cada elemento dessa composição populacional formada hierarquicamente por brancos, índios e negros (SCHWARCZ, 2012, p.63-70).

<sup>66</sup> Havia vozes dissonantes a esse discurso. Alguns intelectuais discordavam da tese da superioridade da raça branca, como Alberto Torres (1865-1917) e Manoel Bonfim (1867-1932). Na década de 1920, os movimentos negros precisaram negociar com as teorias raciais que dialogavam com o senso comum. José Correia Leite, um dos fundadores da Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931, disse: “Houve um tempo em que eu ouvia muita gente dizer que a nossa luta não tinha razão de ser porque o negro ia desaparecer. Foi uma ideia gerada por estudiosos.” (PEREIRA, 2010, p.52). Durante o Estado Novo, como o objetivo era nacionalizar os imigrantes, não foi permitido que os negros se organizassem como um grupo. Até mesmo alguns antropólogos condenavam o movimento negro, pois a “crença na democracia racial já era uma verdade”. Nos anos 1930, começou a haver um interesse acadêmico pelas relações raciais, mas passa a ser considerado como imitação da situação dos negros norte-americanos, pois na sociedade brasileira acreditava-se que não havia preconceito, argumento que desqualificava as movimentações sociais nesse sentido. A percepção da “harmonia racial” provocou incentivos a pesquisas por parte da Unesco na década de 1950 para produzir entendimentos sobre a peculiaridade racial do Brasil e servir de modelo a outros países segregacionistas. As pesquisas demonstraram que havia preconceito racial. Um dos principais representantes foi Florestan Fernandes (SEYFERTH *apud* BAHIA; et al, 2015, p.233).



não apaga estigmas raciais, perpetuando preconceitos e discriminações que nem a classe social e nem a instrução eliminam.

Ainda na década de 1930, a noção de que o Brasil era miscigenado racial e culturalmente passou a “vigorar como uma espécie de ideologia não oficial do Estado, mantida acima das clivagens de raça e classe e dos conflitos sociais” (SCHWARCZ, 2007, p. 248). Assim, a categoria raça permanecia central no pensamento social do País, mas identificada como algo positivo, transformando a nação em um somatório dos tipos nacionais. Todavia, recorrentemente, argumentos eram acionados tanto para reafirmar diferenças culturais entre as raças como para valorizar a mestiçagem (SCHWARCZ, 2007, p. 249).

Este panorama teórico é um pano de fundo para a discussão social provocada pelas leis que versam sobre o ensino das histórias e das culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas brasileiras. Para os que a defendem, representam políticas de ações afirmativas, ancoradas no passado escravista brasileiro que hierarquizou e classificou brancos e negros e que se reflete na atual realidade social.

A origem da lei se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações da luta antirracista (PEREIRA, 2011). Sua justificativa se assenta na correção das desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país, revelando a saída do Estado da posição de neutralidade, assumindo uma postura democrática.

Apesar do tempo transcorrido da existência da lei, ainda permanecem algumas limitações das escolas, dos professores e das secretarias de educação em aplicar e conduzir a temática nas salas de aula. Permanecem problemáticas com relação à carência na formação inicial e continuada de professores; ao caráter recente dos estudos acadêmicos sobre a África que ainda não alcançam amplamente os professores da educação básica; ao inchaço do currículo escolar; à dificuldade de lidar com os conteúdos ligados a essa temática e à distância entre a produção acadêmica e os conteúdos apresentados nas escolas de ensino básico. Além disso, os sistemas de educação não enfrentam as deficiências das escolas públicas, onde estudam as parcelas mais pobres da população que são também as mais negras e mestiças, fator decisivo para o crescimento intelectual e a ascensão social destas populações.





Por outro lado, há progressos observáveis nas escolas, em especial, por iniciativa das coordenações pedagógicas e dos professores de História, tal como verificado no projeto institucional desenvolvido por uma escola da baixada fluminense, que analisaremos a seguir.

Muito ainda está por ser feito e ampliado nas escolas brasileiras, de modo a introjetar no currículo mudanças de perspectiva epistemológica que ampliem as propostas pedagógicas para além do vinte de novembro (LIMA, 2009). É inegável, contudo, que as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 impactaram as ações escolares, reorganizando planejamentos e alterando práticas pedagógicas ao refletir sobre os lugares sociais estruturalmente ocupados pelos sujeitos negros e brancos, com vistas à superação das desigualdades raciais, à democratização do saber e à valorização das heranças culturais negras.

### **Uma prática pedagógica em perspectiva decolonial**

Com base em minha experiência como professora de história e como coordenadora pedagógica proponho a problematização de formas possíveis de abordar a temática suscitada pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, ampliando sua visibilidade no currículo escolar.

A abordagem de questões que causam impacto social, como os considerados “temas sensíveis” (PEREIRA; SEFFNER, 2019; GIL; EUGENIO, 2019) necessita de estratégias pedagógicas diferenciadas. Partindo da compreensão de que um sarau significa a reunião de pessoas com a finalidade de desenvolver atividades musicais, literárias, trocas de experiências e conversas, um grupo de professores da área de ciências humanas, linguagens e equipe pedagógica organiza um projeto há alguns anos, em colaboração com os estudantes, visando a compreensão e a valorização das histórias e culturas afro-brasileiras. O enfoque do evento é amplo, envolvendo aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais, sendo estruturado com base em oficinas e mesas de debate, tornando o evento mais interativo.

O projeto denominado “Sarau da Consciência Negra” é desenvolvido pela Escola Técnica Estadual Imbariê, pertencente à Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC). Localizada no município de Duque de Caxias, na baixada fluminense, a unidade escolar ocupa um espaço que faz limite com uma comunidade pobre e que sofre com a violência e a criminalidade. Fundada em 2012, a escola atende, atualmente,



aproximadamente 300 alunos no curso técnico integrado ao ensino médio. Os alunos são oriundos, principalmente, do próprio município e das redondezas.

A região onde se situa a escola apresenta baixos índices de desenvolvimento humano e altas taxas de analfabetismo. A escola apresenta um corpo discente bastante heterogêneo, variando as condições econômicas e o nível de escolarização das famílias. Atende um número bastante significativo de alunas e alunos negros.

O projeto analisado a seguir surgiu por iniciativa dos professores da área de história e da supervisão educacional no ano de 2015. Ganhou feição institucional em 2017, encampada pelas coordenações adjuntas administrativa e pedagógica. O projeto envolve diversas áreas, em especial, os professores das disciplinas de língua portuguesa, literatura, história, sociologia e filosofia. Apesar da tentativa de envolver outras áreas de conhecimento do ensino médio, os professores das ciências humanas e das linguagens foram os mais atraídos pela temática.

Nas diversas edições, a culminância do projeto ocorreu em um dia letivo (manhã e tarde) dedicado exclusivamente às atividades propostas, iniciando-se com uma apresentação feita por professores visitantes, estimulando a conversa e a reflexão. Em um segundo momento, os alunos se organizam em rodas de debate, mediadas por outros alunos e professores da unidade ou visitantes. Os estudantes podem optar por uma das temáticas suscitadas para discussão. No turno da tarde, ocorrem as oficinas culturais e as atividades de dramatização de situações sociais e raciais recriadas pelos alunos. O encerramento ocorre com um desfile intitulado como “O desfile da beleza negra da ETE Imbariê”, incluindo alunos e profissionais.

As mesas de debate, cujas temáticas são indicadas por alunos e professores, versam sobre preconceito, raça, gênero, empoderamento negro, africanidades, a África na atualidade, a representação dos negros nos meios de comunicação, mercado de trabalho, espaço escolar e cotas raciais. Os envolvidos consideram relevante o exercício de escolha para a participação nas mesas de debate em que irão colaborar e interagir. Na metodologia empregada no debate, o mediador apresenta o tema de forma ampla e propõe pontos para discussão. Assim, por meio de eixos norteadores indicados pelo mediador, os alunos discutem os temas propostos.



Nas oficinas culturais, os alunos experimentam por meio das diversas linguagens sensoriais, corporais e musicais expressões da cultura afro-brasileira como jongo e danças africanas; baile charme; capoeira; confecção de *dread*, turbante e bonecas africanas (*abayomi*). Por meio destas dinâmicas pedagógicas, ressaltam-se os protagonismos negros de modo a contribuir para autoestima dos alunos, assim como refletir criticamente a situação dos homens e das mulheres negras na sociedade brasileira.

Esta abordagem pedagógica almeja a valorização das identidades negras na construção histórica e social do país partindo de uma perspectiva colaborativa entre alunos e professores.

Outro recurso didático se constitui em uma apresentação teatral de personalidades negras de destaque em várias áreas da sociedade, como música, esporte, literatura, jornalismo, pesquisa científica e docência. Assim como representações de formas de violência a que são submetidos os jovens negros na sociedade brasileira atual, encenando peças teatrais escritas por eles.

Por meio deste projeto, que é gestado ao longo do ano, abre-se um importante diálogo entre as questões raciais atuais e o passado das populações negras no Brasil, que possuem implicações no cotidiano de professores e alunos nos ambientes escolares e na sociedade como um todo. Constata-se a relevância social e educacional das temáticas desenvolvidas por se tratar de questões que persistem na atualidade e que afetam diretamente a vida cotidiana de milhares de sujeitos negros no país, ocasionando desigualdades de oportunidades, reprodução da pobreza, intolerâncias e preconceitos.

Nessa perspectiva, sustentamos que este projeto escolar se aproxima das reflexões empreendidas por pensadores latino-americanos que criticam o colonialismo e os seus desdobramentos da visão eurocêntrica ainda presente na atualidade (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Os estudos decoloniais apontam que o colonialismo produziu não apenas uma dominação política e econômica. Este paradigma estabeleceu uma hierarquia cultural e epistemológica, inferiorizando, estereotipando e desumanizando “o outro”. Assim, gerou uma dominação que subalternizou o lugar dos sujeitos negros e indígenas, inclusive, nos currículos e nos programas de ensino.



Mesmo com o término do colonialismo dos séculos XIX e XX, suas consequências se fazem notar na atualidade, afetando subjetividades, epistemologias e interferindo nos padrões de relacionamento social, por meio do que se caracteriza como colonialidade. Para Catherine Walsh (*apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.24), a perspectiva decolonial é uma possibilidade de construir formas de subverter o paradigma colonial. Assim, uma pedagogia decolonial compromete-se com a ampliação do escopo dos currículos para a percepção da diferença, repensando práticas, abordagens e atitudes em direção a uma proposta educativa que não apenas construa novos processos de ensino-aprendizagem, mas modifique condições sociais, políticas e culturais.

No campo da educação no Brasil, o principal desafio à pedagogia decolonial configura-se no prisma eurocêntrico que pauta tradicionalmente as práticas pedagógicas e os currículos escolares. Todavia, há propostas pedagógicas de enfrentamento à colonialidade sendo construídas em diversas escolas brasileiras, como desdobramento da legislação educacional dos anos 2000, tal como analisado neste artigo.

Nas práticas cotidianas, professores mobilizam seus saberes docentes (MONTEIRO, 2007) para abordar as temáticas propostas pelas leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008, na direção de “outras lógicas e formas de pensar diferentes da lógica eurocêntrica dominante” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25). Produzindo discussões comprometidas metodologicamente em problematizar a perspectiva decolonial, professores e alunos têm construído respostas educativas de valorização das populações afro-brasileiras, bem como de reconhecimento do seu papel na formação política, cultural e social do nosso país.

Nesse sentido, ao colocar em foco as histórias e as culturas afro-brasileiras e africanas, o projeto “Sarau da Consciência Negra”, desenvolvido em uma escola da periferia do estado do Rio de Janeiro, retira da invisibilidade histórias silenciadas pela colonialidade, proporcionando discussões de temas como protagonismo de sujeitos negros, estética negra, feminismo negro, racismo, antirracismo e desigualdades sociais e raciais. Além de ser uma crítica ao eurocentrismo, compromete-se com uma pedagogia decolonial ao ressaltar os africanos e os afrodescendentes como sujeitos históricos.



Mesmo com sua importância na formação do Brasil, as heranças negras nunca ocuparam um lugar de destaque no sistema educacional. Os estudantes negros foram submetidos a um sistema monocultural e eurocêntrico, dificultando sua permanência na escola por falta de referências culturais e históricas. Países como o Brasil, cuja configuração populacional se originou a partir do encontro cultural das novas diásporas, precisam tratar os estudantes de diferentes origens étnico-raciais de modo igualitário nos bancos escolares. Munanga e Gomes (2004), assim como outros pesquisadores, propõe uma educação multicultural, entendendo a diversidade como bandeira de luta antirracista. Construir políticas de diversidade cultural nas escolas não significa destruir a unidade nacional, mas construir a unidade, respeitando a diversidade, sem hierarquização de culturas em superior e inferior (MUNANGA, 2014, p.24)

Por isso a relevância de uma pedagogia antirracista e decolonial para a formação da cidadania, contrapondo-se à visão curricular eurocêntrica presente até os dias atuais, impactando práticas, planos e programas de ensino e pautando relações de poder e intersubjetividades. Tal como afirma Kabengele Munanga (2014), para além da tolerância religiosa e cultural devemos ambicionar convivência igualitária entre as culturas, identidades e grupos.

Neste contexto, ratificamos a importância de enfatizar memórias, histórias, culturas e identidades individuais e coletivas dos sujeitos negros nos currículos, nos projetos e nas práticas docentes. Ainda segundo Munanga (2014), não existem leis capazes de destruir os preconceitos, mas a educação é capaz de questionar mitos de superioridade branca e inferioridade negra. Assim, o ensino de História é estratégico na luta pela educação democrática, antirracista e decolonial.

### **Considerações finais**

A análise dos dados apresentados permite atrelar o projeto denominado “Sarau da Consciência Negra” como uma prática pedagógica comprometida com princípios decoloniais, respondendo aos desafios curriculares trazidos pelas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, legislação que se apresenta como ponto de inflexão epistemológica no campo educacional brasileiro ao problematizar a visão eurocêntrica da história nacional.



Mesmo diante dos enfrentamentos políticos atuais, das intolerâncias, dos preconceitos, dos desafios pedagógicos e das limitações nas abordagens em sala de aula, professores, mobilizando seus saberes docentes, percorrem caminhos importantes para a valorização das diferenças étnico-raciais na educação básica.

O projeto escolar analisado neste artigo apresenta relevância educacional e social, em correlação direta com a vida cotidiana dos alunos, envolvendo a comunidade educacional na discussão, impactando as famílias e disseminando informações. Aprofunda um diálogo com questões sociais, econômicas, culturais e políticas relevantes para a formação dos estudantes, problematizando relações raciais na sociedade brasileira e os preconceitos que persistem na atualidade.

Deste modo, partindo de processos educativos que se afinam com a dinamicidade da juventude, é possível discutir temas complexos que tratam de hierarquizações e tensões raciais, refletindo sobre as relações estabelecidas na estrutura social. Esta configuração permite que os envolvidos analisem, sob vários prismas, os mecanismos sociais de discriminação racial, debatendo sobre a implementação de cotas raciais nas universidades brasileiras, assim como as representações dos indivíduos negros em diferentes espaços sociais. Além disso, são significativos os debates sobre a mudança de perspectiva com relação ao continente africano, desfazendo estereótipos.

As oficinas culturais que oferecem jongo, danças africanas e capoeira, se destacam na preferência da maioria dos jovens estudantes, uma vez que envolvem estética, movimento e arte. Os mediadores frisam a importância de ir além dos movimentos em si, percebendo a historicidade e a importância da herança cultural para os afrodescendentes.

O desfile dos alunos e professores negros demonstrou ser muito válido para a potencialização da autoestima, valorizando a estética negra. Muito relevantes também foram as dramatizações e demais apresentações artísticas, envolvendo um trabalho de pesquisa prévia.

Para conferir visibilidade, constatou-se a importância de enfatizar biografias de personagens negros. Levantar trajetórias individuais mostrou-se significativo para a compreensão da participação dos sujeitos negros e suas contribuições nos diversos campos da vida social. Acreditamos que a pesquisa sobre a trajetória de homens e mulheres negras,



sejam pessoas comuns ou de projeção intelectual, artística ou esportiva, em diferentes temporalidades e espacialidades, é uma contribuição ímpar para a formação dos alunos, não apenas do Ensino Médio, mas de toda a educação básica.

Esse projeto escolar torna-se significativo também pelas interações entre alunos e professores, sendo amplificado nas relações sociais, alcançando as famílias e seu entorno. Desta forma, o “Sarau da Consciência Negra” problematiza o currículo escolar, inserindo outras histórias e culturas, em busca de uma prática pedagógica pautada na sensibilização quanto à autoestima, questionando situações de preconceito com vistas à concretização dos princípios da pluralidade cultural e do respeito às diferenças étnicas, raciais, culturais, físicas e estéticas e, assim, colaborando para a construção democrática do processo educativo dos estudantes e funcionários da Escola Técnica Estadual Imbariê.

## REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri. Espectros do anti-intelectualismo tropical. **Le Monde Diplomatique Brasil**. 2018. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/espectros-do-anti-intelectualismo-tropical/>>. Acesso em 20/01/2020.
- ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, pp. 61-88, 2012.
- BAHIA, J.; et al (org). **Pensamento social no Brasil por Giralda Seyferth**: notas de aula. Porto Alegre: Letra&Vida, 2015.
- FONSECA, M. V.; BARROS, S. A.P. (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Editora da UFF, 2016.
- GIL, Carmen Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, pp. 139-159, 2019.
- GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.



GOMES, Nilma Lino. Educação, Relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: **A Cor da Cultura**. Modos de Fazer. Cadernos de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **Democracia racial**: o ideal, o pacto e o mito. Classes, raças e democracia. São Paulo: Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**. São Paulo, v. 47, n 1, 2004.

LIMA, Monica. Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades. In: ROCHA, Helenice; et al. **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Enfoques- Revista Eletrônica**. Rio de Janeiro, v.1, n. 01, pp. 93-117, 2002.

MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**. Niterói, v. 11, n. 21, pp. 5-16, jun.2006.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília, MEC/Secad, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MULLER, Tania Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (orgs). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF; Editora Alternativa, 2014.





\_\_\_\_\_ ; **GOMES, Nilma Lino. Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos: livro do estudante. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.**

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, pp.15-40, abr.2010.

**PEREIRA, Amilcar A.; MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.**

\_\_\_\_\_. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem., 2011.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, pp. 14-33, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.**

\_\_\_\_\_. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, M.C.; SANTOS, R. V.(orgs.). **Raça, Ciência e Sociedade.** Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz/Centro Cultural Banco do Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. “A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos”. **Anuário Antropológico.** Rio de Janeiro, v. 93, pp. 175-203, 1995.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, pp. 17-28, 2012.