

A perspectiva decolonial dos saberes e práticas escolares: a experiência do Pibid no Subprojeto/História da UENP (Jacarezinho-PR)

The Decolonial Perspective of School Knowledges and Practices: The IPTIS Experience in the Subproject/SUNP'S History (Jacarezinho-PR)

Geane Kantovitz*
Gabriely Cristine de Souza**
Andressa Ferreira***

RESUMO

O artigo apresenta uma experiência didática no Ensino Fundamental Final desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Subprojeto História, da Universidade Estadual do Norte do Paraná. A perspectiva decolonial, sob o aspecto da positivação da produção dos saberes e das práticas escolares, foi o percurso teórico que abordou a história de luta e resistência da população negra na história do Brasil. Como resultado, os estudantes do Ensino Fundamental compreenderam o povo negro como agente histórico e ativo, conferindo-lhe protagonismo no âmbito da aprendizagem histórica. Desse modo, contribuiu-se na construção e no reconhecimento identitário de alunos negros, atribuindo-lhes um senti-

ABSTRACT

The article presents a didactic experience for final Middle School developed by the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (IPTIS), History Subproject, from the State University of North Parana. The decolonial perspective, under the aspect of the knowledge and school practices production's positivation, was the theoretical path which addressed the black population's fight and resistance in the Brazilian History. As a result, Middle School students understood the black people as a historical and active agent, granting them protagonism in the scope of historical learning. This way, it was contribute to the construction and identity recognition of black students, granting them the belonging feeling, as well as a debate about structural racism

* Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Jacarezinho, PR, Brasil. geaneks@hotmail.com

** Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Jacarezinho, PR, Brasil. gabysouza090198@gmail.com

*** Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Jacarezinho, PR, Brasil. andressa.ferreira2409@gmail.com

mento de pertencimento, assim como promoveu-se um debate sobre o racismo estrutural e as práticas de violência ainda reproduzidas pela escola.

Palavras-chave: Pibid; Ensino de História; Formação docente.

and the practices of violence still reproduced by the school was promoted.

Keywords: Pibid; History teaching; Teaching training.

A atividade docente exige constantes reflexões a respeito de quais caminhos são mais significativos para os educandos no processo de ensino e de aprendizagem. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do curso de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP),¹ busca problematizar o currículo tradicional de História, trazendo para o centro da discussão questões como as diferentes identidades e as relações étnico-raciais que se estabelecem no processo de escolarização. Para tanto, selecionando conteúdos com base em demandas sociais e da emergência dessas discussões em sala de aula, elaboramos um projeto que envolveu os discentes pibidianos, o professor supervisor, Dr. Vinícius Furlan, e a professora coordenadora de um dos grupos de trabalho do subprojeto História/UENP.² O projeto foi desenvolvido no 9º ano do Ensino Fundamental Final, no Colégio Estadual Luiz Setti,³ o qual se intitulou “O Movimento Negro nos Estados Unidos e no Brasil”.

O desenvolvimento do trabalho abarcou as fases de observação, planejamento, atividade diagnóstica, aplicação da regência, avaliação e apresentação dos resultados. O período de observação e planejamento foi regido de março de 2019 até dezembro do mesmo ano. A regência relatada neste artigo, a avaliação e a apresentação dos resultados ocorreram no 2º semestre de 2019.

Em nossas observações, no que concerne ao currículo da disciplina de História, notamos que a escola adota uma perspectiva tradicional na abordagem dos saberes históricos, constatação que pode ser percebida por meio de outras pesquisas e narrativas de experiências, em uma parte significativa das escolas públicas brasileiras. Diante dessa premissa, optamos por planejar uma aula que ultrapassasse os limites da narrativa tradicional, assim como da escrita da História nos livros didáticos. Para tanto, levamos para a sala de aula a história do Movimento Negro nos Estados Unidos e no Brasil, sob um ponto de vista de posituação da história e da cultura dos africanos escravizados, com

ênfase nas suas formas de resistência. Além desse processo, refletimos sobre as consequências da escravidão e do racismo estrutural nos dias atuais.

De modo geral, o objetivo da aula foi problematizar e refletir com os estudantes acerca das formas de resistência utilizadas pelos escravizados para manter sua identidade, no caso do Brasil, como a capoeira e a congada, partindo para resistências organizadas em movimentos sociais, como o Movimento Negro. Apresentamos, para tanto, importantes atuações da história do Movimento Negro, não somente no Brasil, mas de lideranças presentes em outros espaços e tempos, como Martin Luther King, Malcolm X e Angela Davis. Sobre o Movimento Negro no Brasil, foram abordados a influência norte-americana (especialmente o Movimento/Partido dos Panteras Negras) e o Movimento Negro Unificado; ademais, apresentou-se a importância da escritora Carolina Maria de Jesus no processo de visibilidade da mulher negra no país.

O desenvolvimento do projeto partiu, principalmente, de uma conscientização conjunta à semana da Consciência Negra, a qual acontece na escola na última semana do mês de novembro. Assim, destacamos a importância do Movimento Negro como movimento social e, especificamente, a importância de se pensar dentro da sala de aula uma forma de reflexão que leve ao reconhecimento, pelos estudantes, do protagonismo histórico dos africanos, inclusive na contemporaneidade. Foi necessário buscar entender os movimentos passados e como influenciam atualmente em expressões, como a música, a poesia, o teatro, os filmes e demais produções culturais. Para tanto, categorias analíticas como racismo, luta, resistência e revoltas foram determinantes na construção de uma aula que buscou tratar da posituação da história e da cultura africana no Brasil. Dessa forma, a proposta da regência foi tornar mais significativo o conteúdo tratado, de maneira que trouxesse algum impacto para a vida prática dos estudantes, promovendo ações e reflexões que contribuissem na superação do racismo e do preconceito ainda reproduzido no cotidiano escolar.

A ESCOLA, OS JOVENS OBSERVADOS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA

As observações foram realizadas no Colégio Estadual Luiz Setti, localizado na Vila Setti, em Jacarezinho-PR. A escola atende a estudantes de classe

baixa e de classe média, tendo, aproximadamente, 850 educandos. Funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, com o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Técnico. A turma referida no presente artigo é o 9ºB, que possui em torno de 25 estudantes e que atende no período matutino. Nessa classe, aparentemente, todos os estudantes têm bom relacionamento entre si, embora ocorram algumas divisões entre grupos.

No decorrer das observações, constatou-se que os alunos, no geral, prestavam atenção durante a explicação dos conteúdos, realizada pelo professor supervisor Dr. Vinicius Furlan. Todavia, alguns ficavam de cabeça baixa ou com conversas paralelas, demonstrando desinteresse pela aula de História. Outros interagem com o professor, respondendo às perguntas sobre os temas e conteúdos abordados no cotidiano. Pode-se afirmar, de acordo com nossas observações, que o ensino de História ainda é uma disciplina distante dos alunos, que apresentam dificuldades para apreender, significar e compreender os conteúdos curriculares relativos à aprendizagem histórica.

Essa situação evidenciava-se ainda mais nos momentos em que o professor aplicava atividades realizadas por meio do livro didático. Embora fossem atividades individuais, os estudantes, em alguns momentos, discutiam algumas questões e outros copiavam de colegas. Majoritariamente, respondiam às perguntas com lentidão, resultando na inconclusão das atividades. Alguns, mesmo com dificuldades, não solicitavam ajuda ao professor, deixando algumas questões sem respostas. Por conseguinte, durante a realização das atividades, certos discentes aparentavam maior atenção em responder, já outros permaneciam dispersos e com conversas paralelas.

Contudo, quando o professor citava fatos contemporâneos para debater o conteúdo explicado aos educandos, estabelecendo uma relação presente-passado, os discentes demonstravam maior interesse pelos temas, com mais curiosidade e compreensão. Como exemplo, pode-se citar uma aula em que o docente fez alguns paralelos ao explicar o *Apartheid*, fazendo uma relação com a série *Todo mundo odeia o Chris*.⁴

Ao tratar a respeito da relação entre o jovem e o ensino de História, é essencial considerar a complexidade dessa relação. Os estudos sobre o conceito de juventude são marcados pela imprecisão e pela ambiguidade. Segundo Bourdieu (1983), a idade é um dado biologicamente manipulado e manipulável e o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo

constituído, dotado de interesses comuns e relacioná-los com a idade biológica já constitui uma manipulação. Ou seja, apesar de um dos ordenadores sociais ser a idade, esse grupo não pode ser definido somente por tal aspecto. Juventude é um conceito que pode ser definido como uma etapa da vida, como um período de moratória e por seu valor simbólico (BOURDIEU, 1983).

Nessa direção, ao pensar sobre a juventude e seu interesse pela educação ou, em especial, pelo ensino de História e suas contribuições na vida prática do aluno, é indispensável considerar o meio social em que esses jovens vivem. Viver a juventude nas camadas populares é desafiador, pois, ao lado da sua condição como jovem, vem a inconstante realidade do cotidiano que envolve sobreviver e construir perspectivas de futuro (DAYRELL, 2007). É preciso significar a História para que ela seja considerada uma possibilidade de se pensar o presente, o passado e o futuro pelo jovem que está frequentando a Educação Básica.

O Colégio Estadual Luiz Setti caracteriza-se por estudantes que pertencem à classe mais pobre e carente do município de Jacarezinho. Além disso, percebemos, em diversos momentos da observação das aulas, um desânimo quanto ao futuro por parte desses jovens. Em relação ao 9º ano, turma observada, não houve relatos de que os alunos trabalhavam em serviços formais, afinal, trata-se de jovens que estão no Ensino Fundamental Final e em idade de escolarização. Todavia, salientamos que “no Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo” (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Outra questão apontada por Dayrell (2007) é o caso de grupos culturais que estão presentes, sobretudo na juventude, e que se configuram como um dos poucos espaços que eles têm para construir uma autoestima e uma identidade, além de uma sensação de pertencimento que, muitas vezes, a sociedade não oferece – pelo contrário, exclui e reproduz práticas de violência com esses jovens das camadas populares. Como visto na turma observada, esses grupos possuem forte presença nas escolas e construíam laços identitários, como, por exemplo, o grupo de meninas do “fundão” e o grupo de meninos do “fundão”. Constatou-se que esses jovens recriavam lugares diferenciados no espaço es-

colar, atribuindo novos significados com seus diálogos, suas manifestações e expressões. Nessa linha de pensamento,

o movimento também está presente na própria relação com o tempo e o espaço. A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade. (DAYRELL, 2007, p. 1111)

Nesse sentido, os jovens levam para a escola as experiências sociais vivenciadas nos diversos tempos e espaços que possuem e que influenciam a sua vivência escolar. Porém, a escola, como a aqui referenciada, busca, por meio de regras e normas, unificar a ação desses jovens, sem compreender as suas especificidades, como o contexto social em que vivem e sua identidade. A escola considera-os apenas como alunos e, “assim, o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil [...] bem como uma determinada cultura escolar. [...] na forma como os jovens vêm se constituindo como alunos, que reside um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola [...]” (DAYRELL, 2007, p. 1119).

O aluno é uma construção histórica, e a sua concepção atual entra em uma tensão com a concepção atual de ser jovem. A escola espera um modelo de aluno que, quando entra no espaço escolar, deve deixar sua realidade fora dos portões e tornar-se um aluno que interioriza uma disciplina escolar, mas, como visto, o sujeito, para além de aluno, é um jovem, que possui suas experiências sociais e que ressignifica esse espaço escolar. Essa lógica homogeneizadora da escola não considera os alunos na sua condição de jovens. Além de a diversidade sociocultural ser reduzida a categorias dicotômicas como “inteligente” ou com “dificuldade de aprendizagem”, “esforçado” ou “preguiçoso”, “obediente” ou “rebelde”, muitos jovens acabam submetendo-se a essa concepção de aluno ou acabam saindo da instituição (DAYRELL, 2007).

Por fim, tratando-se da relação entre o jovem aluno e o conhecimento, há

uma crítica por parte dos educandos sobre o currículo escolar ser distante de suas realidades e que o professor precisa mediar o conhecimento de modo que o aluno perceba que o conteúdo tem relação direta com suas vidas cotidianas e com os desafios do século XXI, dentre eles a superação do racismo e do preconceito em nossa sociedade.

Dessa maneira, é válido destacar a urgência de repensar o currículo de História, assim como a abordagem teórica e metodológica que o envolve. Por ora, vale salientar a importância de o professor e de o estudante atribuírem significado e sentido ao que é ensinado, sendo isso uma condição fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem (DAYRELL, 2007). Essa questão foi percebida durante o período de observação das aulas pelos pibidianos, fazendo com que o tema da regência e a forma como ela foi pensada levasse em conta todas essas questões, principalmente, no que tange à questão de atribuir sentido ao que é ensinado e ao que se aprende.

PLANEJAMENTO DA AULA: O DIAGNÓSTICO E SEUS RESULTADOS

Antecedendo a regência, é necessário prospectar o conhecimento prévio que os estudantes possuem quanto ao tema proposto para a aula. Segundo Amaral et al., as ideias prévias

são ideias do cotidiano [...] sobre acontecimentos, personagens ou situações históricas. O conhecimento não é construído a partir do nada (o aluno não é uma “tábua rasa”), mas a partir de experiências anteriores e conhecimentos prévios que poderão ser mobilizados para resolver novas situações. (AMARAL et al., 2012, p. 9)

Nesse sentido, o diagnóstico realizado foi pensado para uma investigação do conhecimento prévio, para saber quais significações os estudantes atribuíam ao tema tratado. Ademais, como explicitam os autores, “conhecer inicialmente as ideias dos alunos, não para as catalogar como certas ou erradas, completas/incompletas, mas para saber como orientar a exploração do tema” (AMARAL et al., 2012, p. 9).

Desse modo, a importância do conhecimento prévio dos discentes justifica-se pelo fato de a exploração dessas ideias auxiliar, partindo do mundo

conceitual deles, no aprofundamento ou na reformulação das suas ideias sobre a História (AMARAL et al., 2012). Para tanto, foi aplicado o diagnóstico no dia 5 de novembro, no terceiro horário do período matutino, alguns dias antes da realização da regência. Para a elaboração do diagnóstico, foram utilizadas as informações obtidas nas observações das aulas, especificamente, tratando-se do tema proposto: o Movimento Negro nos Estados Unidos e no Brasil.

Partindo de nossas observações prévias, percebemos que no momento em que o professor questionava os discentes a respeito do que lembravam quando escutavam a palavra África, as respostas oscilavam entre os seguintes cenários: negro, seca, escravidão, animais e fome. Em suas aulas, o professor supervisor solicitou para os educandos abrirem o livro didático em uma página determinada e lessem alguns trechos, mostrando imagens de cidades prósperas da África, não deixando de lado os problemas, mas relativizando e problematizando os estereótipos historicamente construídas pela História, pela historiografia e pelo imaginário social. Assim prosseguindo, durante a correção de uma atividade do livro didático, sobre a Independência da África e Ásia, os pibidianos observaram algumas confusões sobre a cultura africana, afrodescendente, racismo e identidade do povo negro.

Nesse sentido, já com a percepção da dificuldade e das incongruências que os estudantes possuíam sobre tais questões, foi elaborado um diagnóstico para compreender melhor o que eles entendiam acerca dessa temática e, posteriormente, uma regência, com o objetivo de tratar desses assuntos, levando explicações e discussões para a sala de aula.

O diagnóstico utilizado apresentava as seguintes questões a respeito do tema tratado: Movimento Negro, resistência e identidade. Na primeira questão, os estudantes deveriam responder o que eles entendiam por movimento social. Já a segunda questão tratava da seguinte pergunta: Para você, o que é ser negro? Em seguida, foram distribuídas algumas folhas sulfites dobradas para que, de um lado, eles respondessem a essas questões e, posteriormente, no final da regência, eles respondessem de novo do outro lado da folha. Assim, foi explicada e encaminhada a atividade, destacando-se que era para respondê-las individualmente com suas opiniões a respeito dos temas.

Durante a aplicação dessa atividade, alguns educandos acabaram discutindo as questões em duplas, trios ou grupos; poucos deles responderam individualmente. Alguns estudantes mostraram maior preocupação para responder às

questões; alguns chamavam os pibidianos para tirarem dúvidas, enquanto outros estavam mais dispersos, acabando por copiar as questões de colegas.

Em se tratando dos resultados, uma parte significativa dos alunos respondeu que os movimentos sociais são pessoas ajudando outras ou uma forma de protestar a favor da igualdade. Alguns relatos diziam que movimentos sociais são coletividades lutando por direitos. Além disso, os estudantes expuseram ser uma forma de resistência. Ademais, algumas respostas afirmaram ser movimento do dinheiro e sobre ser o movimento das mulheres, evidenciando confusões a respeito do tema.

Quanto à segunda questão, a maioria respondeu de formas diferentes, porém seguindo a mesma lógica, que ser negro é sofrer alguma discriminação pela sua cor, não ter igualdade na sociedade. Assim, muitos alunos responderam que ser negro implica sofrer racismo, ser inseguro por todas as dificuldades que enfrenta e ser impactado negativamente pela desigualdade social. Alguns estudantes disseram que ser negro é ser normal, só apenas ter uma mudança de cor, e outros complementaram que a sociedade pensa diferente devido a essa mudança de cor, supondo que ser negro implica ser ladrão, traficante ou favelado. Alguns estudantes, também, mostraram confundir *bullying* e racismo.

Uma estudante assim descreveu:

Ser negro para mim, é sofrer desigualdade no cotidiano, possuir menos visibilidade e chances de arrumar emprego, quero dizer: não que pessoas negras não tenham o mesmo potencial que brancos, mas nesse mundo que vivemos padrões de aparência e de cor possuem mais visibilidade do que a competência. (Relato de uma aluna do 9º ano, 2019)

Outro estudante apontou que “ser negro é uma coisa complicada, pois, os resquícios da nossa história nos deixaram com um enorme preconceito, que permanece até hoje. Mas é apenas uma mudança de cor de pele” (Relato de uma aluna do 9º ano, 2019). É válido salientar que alguns educandos associaram ser negro a uma pessoa guerreira, forte, como, por exemplo, uma estudante que disse que “a definição de negro reside em uma palavra, força” (Relato de uma aluna do 9º ano, 2019).

Pelas respostas dos estudantes, percebemos que há um entendimento sobre o povo negro sofrer desigualdades, preconceitos, racismo, mas, também, alguns estudantes associaram o ser negro como uma pessoa forte, guerreira.

Desse modo, evidencia-se a necessidade de se abordar a história e a cultura do povo negro sob a perspectiva da posituação, tal como propõe Pereira (2014). Segundo a autora, desde 1980 o ativismo negro começou a realizar estratégias de vinculação entre negritude e política identitária negra, trabalhando com quadros sociais de memória, com uma revisão (não revisionismo) do passado histórico no sentido de reconfigurar narrativas a fim de superar o racismo. No entendimento de Pereira (2014), é preciso mostrar a violência que o povo negro sofreu, mas também é necessário apresentar sua ancestralidade, sua resistência; mostrar que os africanos escravizados lutaram e resistiram, com suas estratégias, com a luta de manter sua cultura. Uma ideia não deve sobrepor a outra. Trabalhar com a perspectiva de uma abordagem da posituação da cultura dos africanos escravizados não significa deixar de lado toda a violência, as injustiças e as demais problemáticas do período da escravidão no Brasil, muito menos positivar essas questões que envolvem a escravidão. A posituação é sobre a cultura dos escravizados, apresentar como eles resistiram e lutaram durante esse período, além de expor algumas especificidades da cultura africana e do continente africano.

Dessa maneira, é importante trazer para os educandos a perspectiva da abordagem da posituação, para, além de tudo, gerar, na ação pedagógica, uma aprendizagem significativa, que envolva a identificação e a elevação da autoestima dos jovens alunos negros, bem como uma educação livre de estereótipos, como afirmado pela professora Júnia Sales Pereira (2014).

Diante das questões apresentadas, percebe-se a emergência de se trabalhar uma perspectiva decolonial do conhecimento. A decolonialidade é um termo recente, e essa perspectiva visa ultrapassar o eurocentrismo, deslocando-se da Europa, para compreender as questões ligadas às minorias, entendidas no sentido de acesso e transição de poder. Desse modo, é indispensável observar que pensamos que um dos desafios no campo do ensino e da História das Áfricas é

romper com a historiografia colonialista, tornando possível a interação global de perspectivas que se relacionam e desconstruem a visão de produções eurocêntricas e colonialistas. A premissa essencial destes novos estudos é a decolonialidade do olhar e, portanto, de abordagem. (MORTARI, 2016, p. 53)

Nesse norte, faz-se necessário “um grande movimento de desobediência epistêmica, examinando e dando visibilidade a tantas outras possibilidades de

saber e de existir no mundo que foram negadas pela colonização” (MORENO, 2019a, p. 110); sugerindo, assim, a construção de um mundo pluriversal, em que o paradigma decolonial propõe conferir visibilidade aos saberes e práticas de grupos historicamente silenciados. As subjetividades dos povos subalternos são enunciadas como formas de resistência epistêmica e política à colonialidade, alternativas para reconstruções radicais do poder, saber e ser. A teoria decolonial, rearticulada para orientar a aprendizagem histórica no âmbito escolar,

tem um impacto [...] sobre a narrativa mestra [...]. Não se trata, entretanto, de apenas acrescentar histórias indígenas, africanas e afro-americanas, mas de rearticulá-las como parte central da história do mundo e da modernidade. Esta história incluiria o estudo intenso da estrutura social e cultural interna das comunidades indígenas e africanas e, após o século XVI, a organização externa para lutar contra as infiltrações imperiais/coloniais e a necessária reorganização econômica, cultural e social. (MORENO, 2019a, p. 111)

Segundo a perspectiva de pesquisadores integrantes do grupo Modernidade/Colonialidade,⁵ a colonialidade do ser e saber são conceitos que evidenciam parcelas da matriz colonial de poder⁶ que impactaram – e impactam na contemporaneidade – sujeitos indígenas e negros na América Latina, como justificativas para legitimar o imperialismo europeu no continente. Nessa direção, as origens do preconceito étnico no Brasil remontam ao período colonial, estendendo-se por toda a história do país. Segundo Aníbal Quijano (2005), a invasão europeia à América fundamentou a colonialidade como um novo padrão mundial de poder, resultando na consolidação do capitalismo como a nova forma hegemônica de controle do trabalho e na criação da ideia de raça. Assim, hierarquizações são impostas pelos europeus, definindo os povos originários da América e africanos como inferiores racialmente.

Diante dessas considerações, as respostas dos estudantes às indagações da atividade diagnóstica evidenciaram, no âmbito escolar, parcelas da problemática referente à questão étnico-racial no Brasil. As vivências cotidianas dos alunos, sobretudo dos educandos negros, escancararam o racismo latente que permeia a sociedade brasileira. O paradigma decolonial, nesse sentido, servirá para a compreensão histórica do racismo, bem como apontará para as possibilidades de superação na esfera escolar.

Portanto, construímos uma aula que contribuísse para a problematização

do racismo, embasando-a nas teorias decoloniais, tencionando promover protagonismo ao Movimento Negro. Nessa direção, orientamo-nos pela Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória nas escolas públicas e privadas do Brasil, de Ensino Fundamental e Médio, o ensino sobre a História e a cultura afro-brasileira. Assim, a Lei 10.639 oferece possibilidades aos professores de desfocarem suas práticas de ensino da narrativa mestra eurocêntrica, gerando grande potencial decolonizador aos discursos e práticas das salas de aula. A sequência didática detalhada a seguir inspirou-se pelas teorias decoloniais e pelas possibilidades de ensino oferecidas pela referida lei.

PENSANDO E PLANEJANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A regência pensada para o 9º ano teve como recorte o Movimento Negro nos Estados Unidos e no Brasil, com a perspectiva de uma abordagem de positividade da cultura dos africanos escravizados, com ênfase nas suas formas de resistência utilizadas para manter sua identidade e resistir a diferentes formas de opressão. Para tanto, a congada e a capoeira foram pensadas no planejamento como formas de resistências organizadas. Ademais, realizamos uma reflexão sobre como abordar as consequências da escravidão e do racismo estrutural na contemporaneidade.

Quanto aos objetivos pretendidos com a aula, foi pontuada a problematização do processo histórico da escravidão, resultante da colonização que contribuiu diretamente para a construção de uma herança histórica para as pessoas negras, tornando-as um grupo subalternizado, e uma reflexão sobre as estruturas do racismo que se disseminam pela sociedade em vários aspectos, desvalorizando toda a cultura africana e sua ancestralidade.

Planejou-se, ainda, uma introdução para a aula, focando em abordar a positividade e a humanização dos povos africanos, levando algumas das formas de resistência desses povos, por intermédio de uma abordagem sociocultural. Nessa linha, em nossos debates que antecederam a regência, concluímos que seria fundamental tratarmos da história do Movimento Negro nos Estados Unidos por meio de sujeitos fundamentais na consolidação das diferentes formas de (r)resistência e luta, como, por exemplo, a liderança de Martin Luther King Jr., de Malcolm X, da feminista Angela Davis e dos integrantes do Partido/Movimento dos Panteras Negras. A poetisa peruana Victoria Santa Cruz,

com o seu grito de identificação e resistência, também não poderia ficar silenciada em nossa regência.

Para abordar o movimento no Brasil, pensamos na leitura do livro *Quarto de despejo*, escrito pela autora Carolina Maria de Jesus, com o intuito de estimular a reflexão dos alunos acerca de questões discriminatórias tomando por base a perspectiva de sua própria vivência, trazendo as formas de resistência e autoafirmação que se criaram ao longo do tempo. Para finalizarmos, seria necessário abordar com mais ênfase as relações étnico-raciais que foram construídas a partir da formação de sociedades patriarcais branco-colonizadoras, atribuindo ênfase às formas de resistência que se desenvolvem todos os dias na história do negro no Brasil.

Questões como racismo estrutural, racismo institucional e racismo velado também deveriam ser expostas no intuito de fazer com que o aluno compreendesse para além dos processos socioculturais e que se reconhecesse como agente histórico e afetado consciente e inconscientemente por toda a estrutura do racismo e as relações que se desenvolvem com base na segregação racial. Para tanto, sugerimos um trabalho com a música *Cota não é esmola*, da artista, cantora e compositora brasileira Bia Ferreira, a fim de aproximar os alunos da realidade política que enfrentam diferentes grupos subalternizados no Brasil.

Dessa forma, por meio de diferentes linguagens do ensino de História, diferentes fontes e abordagens históricas, planejamos caminhos e estratégias que abordassem os processos identitários para que o aluno criasse espaços de reconhecimento e contato com suas próprias questões e identidades. Contudo, para que o conhecimento histórico fosse apropriado pelos educandos, de modo a contribuir para a sua formação identitária, pensamos em pluralidades de abordagens, gerando para estes “autocompreensão histórica, desvelando as lógicas sociais e culturais em que estão inseridos” (MORENO, 2019b, p. 132).

Depois de muita discussão no grupo dos PIBIDIANOS, juntamente com a professora coordenadora e o professor supervisor, optamos em retomar os questionamentos iniciais para finalizarmos a aula. Ou seja, planejamos uma atividade interativa com as questões iniciais do conhecimento prévio: “O que é movimento social” e “Para você, o que é ser negro?”. Por fim, delimitados os encaminhamentos gerais da aula e, aprovado o planejamento das atividades, do processo metodológico e das fontes históricas utilizadas, avançamos do planejamento da aula para a sua execução.

DO PLANEJAMENTO À EXECUÇÃO DA REGÊNCIA: ALGUNS APONTAMENTOS

Inicialmente, foram disponibilizados dois horários para os pibidianos realizarem essa aula. Assim, já ao organizar os slides de apresentação, foi feito um recorte de abordar somente o Movimento Negro nos Estados Unidos e no Brasil, pois o tempo não permitiria falar sobre os de outros países da América Latina. As aulas seriam nos dois primeiros horários do dia 8 de novembro de 2019, mas acabou por se estenderem para o terceiro horário, com o aval da professora do horário que o cedeu e nos apoiou, gentilmente.

Os pibidianos chegaram minutos antes para arrumar o projetor. Assim, quando os estudantes chegaram, deu-se início à regência. Uma das pibidianas apresentou os colegas, falando sobre o tema que seria abordado durante essas aulas. Em seguida, realizou uma introdução, falando um pouco do continente africano e de suas diversidades culturais e regionais, problematizando alguns estereótipos e contestando a visão tradicionalmente construída pelos livros didáticos, de uma África única, como se esta não tivesse as particularidades e as especificidades de cada região e de cada povo.

Para isso, utilizamos de alguns mapas e citamos a colonização dos africanos pelos europeus e o rapto de africanos para serem escravizados no Brasil. Assim, seguindo a abordagem da positivação, falou-se a respeito de algumas formas de resistência utilizadas pelos negros escravizados para lutarem e manterem sua identidade na condição a que foram submetidos. Os exemplos utilizados foram as estratégias de fugas, a congada (mostrando um vídeo) e a capoeira (em que se apresentou um trecho do filme *Besouro*). Nessa parte da aula, ocorreu uma discussão sobre a capoeira, pois foi um tema que atraiu bastante a atenção dos alunos.

Nesse contexto, uma das pibidianas explicou que, partindo dessas resistências, há resistências organizadas, como os movimentos sociais; assim avançamos a discussão para a presença do Movimento Negro como forma de resistência e emancipação. Em relação ao Movimento Negro nos Estados Unidos, fizemos uma contextualização do período entre 1950-1970 para exemplificar o cenário de luta perante o contexto histórico e as dificuldades ainda atuais enfrentadas pelos negros. Assim sendo, seguiu-se com um recorte falando sobre a liderança de Martin Luther King e Malcolm X, fazendo uma analogia

com personagens de *X-Men*, para aproximar o conteúdo a algo mais próximo dos estudantes. Nessa parte da aula, os estudantes fizeram algumas perguntas, relacionando os dois líderes com mais personagens.

Na sequência, foi falado sobre os Panteras Negras e, para tal, passamos um vídeo que explica de forma interativa o que foi esse Movimento. Ademais, foi abordada a luta das ativistas Angela Davis e Ruby Bridges. Por fim, tratamos da questão da identidade, por meio da poetisa peruana Victoria Santa Cruz, que usou sua história de vida para falar das aflições de milhões de negros que vivem no continente americano. Em suas poesias, ela retrata o momento em que foi chamada de negra e gritou de volta, compondo um dos poemas e expressões antirracistas mais icônicos da história. Nessa parte da aula, os alunos fizeram algumas perguntas e comentários sobre a questão do colorismo e do reconhecimento de uma pessoa negra. Além disso, os discentes perguntaram acerca das diferenças entre os termos *bullying*, preconceito e racismo.

Dando sequência à aula, outro pibidiano explicou que o Movimento Negro nos Estados Unidos acabou influenciando a organização do Movimento Negro em países como o Brasil. Assim, falou um pouco da história desse Movimento e destacou a importância da escritora Carolina Maria de Jesus e do seu diário *Quarto de despejo*. Para finalizar a aula, outra pibidiana tratou da questão do racismo, abordando várias reflexões sobre as consequências da dominação europeia e da escravidão, o que levou à situação de marginalidade e de desigualdade que os negros enfrentam todos os dias. Explicitando os vários tipos de racismo existentes que estão enraizados na sociedade e mostrando algumas notícias atuais que exemplificam esse racismo e a violência a que os negros estão expostos, só por serem negros, fizemos com que os alunos compreendessem que o racismo não está somente no passado, mas também no presente.

Por fim, por meio da música “Cota não é esmola”, da musicista Bia Ferreira, houve uma discussão a respeito de identidade, reconhecimento e pertencimento. Vale salientar que a aula teve muita participação dos estudantes, com vários questionamentos, perguntas e comentários, como, por exemplo: “E a mulher negra, como fica?”, ou ainda “Por isso nunca tivemos um presidente negro”. Também houve várias indagações e relatos de estudantes negros; inclusive um aluno compartilhou o fato de ter sido parado e revistado pela polícia quando era criança e estava junto com o seu pai.

Podemos afirmar que a regência foi muito significativa para os pibidianos, na condição de futuros professores e como humanos. A participação dos alunos, com todas as reflexões levantadas por eles, foi especial e essencial. A questão do *rap* como denúncia e resistência negra foi abordada numa oficina realizada nos dias 19/11 e 22/11, em que os estudantes receberam a explicação de um convidado da UENP sobre a trajetória do *rap*, desde sua criação até a chegada ao Brasil. Foram utilizados exemplos de letras de *rap* e alguns vídeos para que os alunos produzissem suas próprias rimas durante a Semana da Consciência Negra. As atividades foram coladas em cartazes, para a exposição na Sala da Diversidade. A produção das rimas pelos estudantes igualmente foi muito significativa, visto que eles se expressaram por meio delas, falando do racismo, da violência, da resistência, da luta, enfim, fazendo um desabafo. Mesmo que alguns tenham tido mais dificuldades, todos fizeram alguma rima. Todos expressaram suas vozes e ritmos em defesa da igualdade racial.

REFLEXÕES FINAIS

Conforme Dominschek e Alves (2017, p. 624), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência “é uma política pública brasileira que incentiva e valoriza o aprimoramento na formação dos docentes para a educação básica”. Instituído em 2007, o Pibid objetiva elevar, valorizar e contribuir para a formação inicial em licenciatura. Na medida em que promove articulações entre universidade e escola, o programa propõe melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras, articulando os saberes produzidos na academia com a dinâmica da cultura escolar, elemento fundamental para a construção de um ensino escolar de História.

Nesse perspectiva, a sequência didática planejada pelo Subprojeto Pibid/História-UENP, construída em torno da temática Movimento Negro nos Estados Unidos e no Brasil, em uma abordagem de positivação, embasou-se nos elementos da Lei 10.639/2003 relativos à luta dos negros no Brasil, cultura negra brasileira e nas teorias decoloniais, visando conferir protagonismo à trajetória de resistência do povo negro às marcas da colonialidade na sociedade brasileira, como o racismo estrutural e epistêmico (RIBEIRO, 2019). Tomando a população afro-brasileira como elemento central da aprendizagem

histórica, a aula distancia-se da narrativa-mestra e atrela-se às subjetividades dos educandos negros.

A perspectiva decolonial, ressignificada na aprendizagem escolar de História, é fundamental para dialogar com a memória de outros sujeitos, como o povo negro, indígena e as mulheres em sua diversidade. Especialmente neste trabalho, a decolonialidade foi uma teoria potencializadora para problematizar o racismo que tanto impacta os povos sub-representados na narrativa histórica.

Portanto, a perspectiva decolonial foi utilizada na aula aqui descrita com o objetivo de problematizar o racismo e visibilizar a história de luta e resistência do povo negro em um horizonte de positivação, tomando-os como sujeitos históricos ativos que, ao longo de toda a história do Brasil e dos EUA, lutaram para a superação das desigualdades raciais. Apropriada pelos discentes, a positivação converteu-se em ampla participação nas aulas e em grande entusiasmo, especialmente nos momentos de utilização da música como metodologia. A identificação com letras que retratam a história de resistência ao racismo encaminhou os discentes à reflexão acerca de sua própria condição perante o mundo. Ao longo da regência, notou-se o empoderamento construindo-se na medida em que os discentes compreendiam a sua história. Vinculada às subjetividades dos educandos, a narrativa histórica encaminhou-os a sentirem-se pertencentes a um grupo social dotado de ancestralidade marcada por luta, resistência e força.

Assim sendo, conclui-se que o objetivo de contribuir para a autocompreensão dos discentes como sujeitos integrantes da História, dotados de ancestralidades de luta e protagonismo, foi atingido. Possibilitou-se a (re)construção identitária dos estudantes de forma significativa, conferindo-lhes maior autoestima, pois suas subjetividades foram representadas pelo ensino de História de forma positivada, para que se compreendam como agentes históricos ativos em suas práticas cotidianas. Portanto, tencionou-se construir práticas docentes mais democráticas e significativas para uma parcela da população escolar.

Todavia, é preciso atentar-se às práticas e saberes docentes e não permanecer somente no sentido de visibilizar. É fundamental, sobretudo, problematizar as desigualdades sociais para que se efetivem práticas decoloniais e se efetive no ensino de História a referida lei. Desse modo, contribui-se para que os educandos sejam formados em perspectivas de ensino que visem à emancipação humana. As lentes da decolonialidade originam percepções produzidas

em contextos de luta e, por conseguinte, não se restringem ao sistema educativo do ensino nem à transmissão do saber, mas emergem como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas subjetividades históricas e lutas das pessoas e povos.

Diante dessa experiência no Subprojeto Pibid/História-UENP, retomamos a questão central do trabalho desenvolvido com o 9º ano, afirmando que, ao abordar as questões étnico-raciais e afro-brasileiras no ensino de História, força-nos a seu estudo, ao debate e à enunciação de diferentes estratégias teóricas e metodológicas de sua abordagem. Vale-nos o registro da diversidade que orienta os saberes escolares e as práticas educativas, tanto nos muros escolares quanto fora dele. Vale-nos afirmar que não existe uma forma única de oposição ao preconceito e ao racismo. É possível vislumbrar uma multiplicidade de estratégias que se modificam de acordo com o contexto. É perfeitamente plausível superar a velha prática episódica e eurocêntrica do conhecimento histórico tradicional.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Cláudia; ALVES, Eliseu; JESUS, Elisabete; PINTO, Maria Helena. *Sim, a História é importante!* O trabalho de fontes na perspectiva da Educação Histórica. Portugal: Porto Editora, 2012. Disponível em: https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao_2012/envio_documento/documentacoes/H7MHDOC.pdf; Acesso em: 22 set. 2020.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.
- DOMINSCHER, Desire Luciane; ALVES, Tabatha Castro. O PIBID como estratégia pedagógica na formação inicial docente. *Revista Internacional de Educação Superior*, n. 3, v. 3, 624-644, set./dez., 2017.
- KANTOVITZ, Geane. O PIBID como possibilidade de formação docente: a experiência do Subprojeto História/UENP. In: IX CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 10, 2019, Maringá. *Anais do IX Congresso Internacional de História*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2019. p. 2123-2134.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al de-

- sarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (eds.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.
- MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: Um embate central para o ensino de História no Brasil. *InterMeio*: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 25, n. 49.1, p. 97-117, Dossiê especial 2019a.
- MORENO, Jean Carlos. Didática da História e currículos para o ensino de História: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o Eurocentrismo. *Revista Transversos*, Rio de Janeiro, n. 16, agosto, p. 125-147, 2019b.
- MORTARI, Cláudia. O “equilíbrio das histórias”: reflexões em torno de experiências de ensino e pesquisa em História das Áfricas. In: PAULA, Simoni Mendes de, SOUZA, Silvio Marcus Correa (org.). *Nossa África: ensino e pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2016.
- PEREIRA, Júnia Sales. Da ruína à aura: convocações da África no Ensino de História. In: MAGALHÃES, Marcelo *et al.* (org.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV, p. 187-205, 2004.
- QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.
- RIBEIRO, Débora. A lei 10.639/03 como potencial decolonizadora do currículo: tessituras e impasses. *Educação Unisinos*, v. 23, n. 2, p. 301-315, abr.-ju., 2019.
- SABIÃO, Rhuama. PIBID de História no Paraná: uma análise das concepções de Ensino de História e formação de professores. In: VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 8, 2017, Maringá. *Anais do VIII Congresso Internacional de História*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, p. 3132-3138, 2017.

NOTAS

¹ Segundo Sabião (2017), o Subprojeto História UENP iniciou-se em 2012, sob a coordenação da Prof^a Dra. Marisa Noda, com duas professoras supervisoras e doze alunos bolsistas, alcançando os colégios estaduais José Pavan e Rio Branco, das cidades de Jacarezinho (PR) e Santo Antônio da Platina (PR), respectivamente.

² Segundo Kantovitz (2019), o Subprojeto Pibid/História - UENP, de 2018-2019, foi contemplado por meio do Edital Pibid 07/2018, publicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em março de 2018, o qual apresentou algumas particularidades em relação aos Editais anteriores. De acordo com o Edital, o requisito mínimo para o recebimento de bolsa de iniciação à docência foi o de estar regularmente

matriculado na primeira metade do curso de licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES). Ou seja, especificamente na UENP, em que o curso é anual, os alunos deveriam estar matriculados no primeiro e no segundo ano do curso. Além dessa mudança, o programa deveria ser preenchido por trinta vagas, distribuídas entre 24 discentes bolsistas e outros seis voluntários. No Pibid aqui apresentado, foram aprovados trinta discentes, três escolas públicas estaduais e três professores supervisores para comporem o Subprojeto. O Subprojeto teve início sob a coordenação do professor Dr. Flávio Massami Martins Ruckstatter, juntamente com a professora coordenadora voluntária no projeto. Em 2019, passou a ser coordenado pelo professor Dr. Jean Carlos Moreno, também coordenador do Grupo de Pesquisa Ensino de História, o qual foi o propulsor do curso de formação para os pibidianos.

³ O Colégio Estadual Luiz Setti está localizado no bairro Vila Setti em Jacarezinho-PR. A escola atende, aproximadamente, a 850 estudantes durante os períodos matutino, vespertino e noturno, com o Ensino Fundamental Final, Ensino Médio e Ensino Técnico.

⁴ Todo mundo odeia o Chris “é uma série de televisão estadunidense de comédia dramática inspirado nas experiências pessoais do ator e comediante Chris Rock no bairro de Bed-Stuy, em Nova York, durante a década de 1980”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Everybody_Hates_Chris. Acesso em: 22 set. 2020.

⁵ Propugnador do paradigma decolonial, o grupo Modernidade/Colonialidade foi constituído no final dos anos 1990. Sua composição intelectual integra pesquisadores latino-americanos situados em diferentes universidades das Américas. Radicalizando as teorias pós-coloniais, o grupo propõe uma renovação crítica e utópica das ciências sociais, tendo em vista a superação da colonialidade global em suas diversas manifestações, incluindo nas teorizações acadêmicas, ainda muito pautadas por uma racionalidade eurocêntrica. Evo-cando o direito à existência de subjetividades múltiplas, o paradigma decolonial tece possibilidades para a reinvenção do mundo, de modo que a existência possa ser experienciada pelos sujeitos e povos de modo pluriversal (BALLESTRIN, 2013).

⁶ Segundo Quijano (2005), a matriz colonial de poder é descrita como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade.

Artigo submetido em 21 de janeiro de 2021. Aprovado em 15 de fevereiro de 2021.