

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

**VERSO E PROSA NO ENSINO DE HISTÓRIA: PARA FICAR MAIS CLARO
EU ESCURECI**

NILVA APARECIDA GONÇALVES PEREIRA

BAURU
2018

NILVA APARECIDA GONÇALVES PERERIA

**VERSO E PROSA NO ENSINO DE HISTÓRIA: PARA FICAR MAIS CLARO
EU ESCURECI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica – nível de Mestrado Profissional, da Faculdade de Ciências da Unesp – Campus de Bauru/SP, como exigência parcial para obtenção do título de mestre. Orientador: **Prof. Dr. Vitor Machado.**

BAURU
2018

Pereira, Nilva Aparecida Gonçalves.

Verso e prosa no ensino de História: para ficar mais claro eu escureci / Nilva Aparecida Gonçalves Pereira, 2018

219 f.

Orientador: Vitor Machado

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

1. Currículo escolar. 2. Ações afirmativas. 3. Rap e ensino I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de NILVA APARECIDA GONÇALVES PEREIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de fevereiro do ano de 2018, às 14:00 horas, no(a) Sala 2 da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. VITOR MACHADO - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru, Profa. Dra. MARIA VALERIA BARBOSA do(a) Departamento de Sociologia e Antropologia e Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Campus de Marília, Profª Drª ANDRESA DE SOUZA UGAYA do(a) Departamento de Educação Física / Câmpus de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de NILVA APARECIDA GONÇALVES PEREIRA, intitulada "**RAP no ensino de História: o diálogo entre os desconsiderados no currículo escolar - a Lei 10639/03 em verso e prosa**" e **produto educacional "Pra ficar mais claro, eu escureci!"**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. VITOR MACHADO
Profa. Dra. MARIA VALERIA BARBOSA
Profª Drª ANDRESA DE SOUZA UGAYA

"Alteração do título da dissertação: Verso e prosa no ensino de História: Para ficar mais claro eu escureci!"

Dedico este trabalho ao meu sobrinho Murilo que insistia para que ouvisse rap, dizia: “Tia você tem que ouvir isto (Racionais MC’s)”. E aos estudantes que me possibilitaram conhecer a cultura Hip-Hop, em especial o rap, por me constituir outra, por me sensibilizar a olhar o movimento social juvenil urbano com muito mais respeito e admiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Providência Divina pela possibilidade de ocupar este espaço acadêmico ainda tão pouco acessado por mulheres e homens negros.

Aos meus familiares, principalmente minha mãe que sempre me acompanhou na luta pelo acesso ao Programa de Mestrado, me incentivando, me entendendo nos momentos difíceis, e me apoiando sempre.

Ao professor e orientador Dr. Vitor Machado, primeiramente por ter escolhido não a mim, mas a temática étnico-racial de matriz afro-brasileira, e ao apoio, incentivo e a toda orientação ofertada.

As professoras Doutoras Andresa e Maria Valéria por aceitarem o convite em participar da banca deste trabalho, pela atenção na correção e orientação oferecida, competência e sensibilidade à temática abordada nesta pesquisa.

À Marlene Oliveira de Brito, companheira de trabalho, amiga e parceira na luta pela causa da implementação da Lei 10.639/2003 nos currículos escolares, minha inspiração e admiração.

Aos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental da escola estadual Professora Ada Cariani Avalone que participaram, se dedicaram na pesquisa e por tudo que pude aprender sobre rap, pelas trocas, dicas, orientações. Agradeço especialmente ao grupo Raiz da Alma pela participação direta no processo formativo da turma. Aos colegas de trabalho, professores e professoras dessa escola e especialmente os dessa turma que colaboraram para que tudo se realizasse a contento, professores: Alberto, Adriana, Gerson, Laís, Marta e Tatiane.

Aos parceiros, colegas e hoje amigos que este curso de Mestrado pode me ofertar, em especial à Ana Cristina parceira de orientador, Aletéia, Alexandre, Aline, Andressa, Eddy, Fabrício, Luciana, Martinha, Salma, Silvio e Ticiane que de forma direta me estenderam apoio nos momentos difíceis e aos demais pelo carinho na caminhada.

Ao Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica que possibilitou a realização deste trabalho.

Enfim, agradeço ao meu grande inspirador, a minha eterna saudades: meu avô querido.

Meu verso é livre, ninguém me cancela
Tipo Mandela saindo da cela
Minhas linha voando cheia de cerol
E dá dó das cabeça quando rela nela
Partiu para o baile, fugiu da balela
Batemos tambores, eles panela
Roubamos a cena, não tem canivete
As patty derrete, que nem muçarela
Quente que nem a chapinha no crespo, não
Crespos tão se armando
Faço questão de botar no meu texto
Que pretas e pretos estão se amando

Rincon Sapiência,
Ponta de Lança (Verso Livre)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo a elaboração de um objeto de aprendizagem, por meio da realização de uma sequência didática que evidencie a relevância metodológica e filosófica de uma prática pedagógica que valorize uma manifestação cultural de matriz africana, a saber: o rap. O intuito é fomentar o diálogo entre conteúdos curriculares e as manifestações culturais na perspectiva das relações étnico-raciais positivas. Neste processo de investigação analisamos a aplicabilidade da Lei 10.639/03 junto ao Currículo Oficial da Rede Estadual Paulista, implementada por meio de uma série de documentos e materiais orientadores da prática pedagógica dos professores da educação básica. A pesquisa de caráter qualitativo foi desenvolvida, especialmente, junto à disciplina de história, com alunos e professores do 8º ano do ensino fundamental.

Palavras-chaves: Currículo Escolar; Ações afirmativas; Rap e ensino.

ABSTRACT

The objective of this work was the elaboration of an object of learning, through the accomplishment of a didactic sequence that evidences the methodological and philosophical relevance of a pedagogical practice that values a cultural manifestation of African matrix, namely: rap. The aim is to foster dialogue between curricular contents and cultural manifestations in the perspective of positive ethnic-racial relations. In this process of investigation we analyze the applicability of Law 10.639 / 03 next to the Official Curriculum of the State of São Paulo Network, implemented through a series of documents and materials guiding the pedagogical practice of teachers of basic education. Qualitative research was developed especially with the history discipline, with students and teachers from the 8th year of elementary school.

Keywords: School Curriculum; Affirmative actions; Rap and teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	34
2.2 O OBJETO DE APRENDIZAGEM	41
3 A HISTÓRIA FORJADA E A HISTÓRIA REVELADA: DOMINAÇÕES E RESISTÊNCIAS	42
3.1 OS MITOS FUNDANTES DA SOCIEDADE BRASILEIRA: QUE SOCIEDADE FOI FORJADA À SOMBRA DA ESCRAVIDÃO?	42
3.2 RAP: RECONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA	48
4 O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA DIMENSÃO LEGAL	56
4.1 A LUTA PELO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA CONSTITUIÇÃO DE 1988.....	56
4.2 A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB)	64
4.3 AÇÕES ESTRUTURANTES DO GOVERNO FEDERAL PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/003.....	80
5 CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO OFICIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO	85
5.1 A POLÍTICA CURRICULAR NO ESTADO DE SÃO PAULO E A INVISIBILIDADE DO SUJEITO NEGRO.....	87
5.2 A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA.....	91
5.2.1 <i>História da África, dos africanos e dos afro-brasileiros: onde estão nos conteúdos do ensino fundamental anos finais?</i>	91
5.2.2 <i>África no percurso escolar: o que reserva o Currículo oficial?</i>	98
5.2.3 <i>História dos afro-brasileiros retratada no Currículo Oficial</i>	111
5.3 O CURRÍCULO OFICIAL COMO PRODUTOR DA INVISIBILIDADE E PERPETUADOR DE HISTÓRIA DE SUBALTERNIZAÇÃO DA ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS.....	124
6 UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE O CURRÍCULO OFICIAL	128

6.1 SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: “O PROCESSO DE ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO” ..	128
6.2 A RELAÇÃO DOCENTE COM O MATERIAL DE APOIO: CADERNO DO PROFESSOR E A LEI 10.639/03 NO CURRÍCULO	142
7 UM MÉTODO PRÁTICO PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS.....	149
7.1 A DESCRIÇÃO DO MÉTODO: AS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	149
7.2 A APLICABILIDADE DO MÉTODO	160
7.3 DESCRIÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM.....	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS.....	189
ANEXOS.....	202

LISTA DE SIGLAS

CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos relacionados à Educação dos Afro-brasileiros
CD	Compact Disc
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEAB's	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NEAB/UFSCar	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileiro
RAP	Rhythm and Poetry (Ritmo e Poesia)
SD	Sequência Didática
SE	Secretaria de Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECAD/SESU	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Secretaria de Ensino Superior
SEPPIR	Secretaria Nacional de Políticas da Igualdade Racial
SEE	Secretaria de Estado da Educação

UFSCar Universidade Federal de São Carlos

UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e
Cultura

UNESP Universidade Estadual Paulista

UNIAFRO Programa de Ações Afirmativas para a População Negra
nas Instituições Públicas de Ensino Superior

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- NICOLAU GONÇALVES PEREIRA, O CACO VÉIO, 1970.	19
FIGURA 2- MAPA DA ZONA LESTE DA CIDADE DE BAURU.....	35
FIGURA 3- FACHADA PRINCIPAL DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ADA CARIANI AVALONE.	36
FIGURA 4- PRODUÇÃO DE GRAFITE PELOS ALUNOS BRUNO E JUAN.	37
FIGURA 5- GRAFITES PARTE INTERNA DA UNIDADE ESCOLAR.....	38
FIGURA 6- BATALHA DE RIMA.	39
FIGURA 7- FOTOGRAFIA DAS ESCRAVAS COZINHANDO NA ROÇA	129
FIGURA 8- RESULTO DAS PRODUÇÕES DAS CHARGES: LEIS ABOLICIONISTAS.....	137
FIGURA 9- “A LUTA ABOLICIONISTA POR NÓS MESMOS”	167
FIGURA 10- ALUNOS ASSISTINDO DOCUMENTÁRIO: “O RAP PELO RAP”	170
FIGURA 11- ENCONTRO COM OS RAPPERS DA COMUNIDADE LOCAL.....	171
FIGURA 12- RAIZ DA ALMA.....	171

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: TOTAL DE MATRÍCULAS POR ANO/SÉRIE NO ANO DE 2017.....	39
TABELA 2: RECURSOS PEDAGÓGICOS: EQUIPAMENTOS/RECURSOS DISPONÍVEIS.....	40

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	32
QUADRO 2: CONTEÚDOS RELATIVOS A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	94
QUADRO 3: SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: “O PROCESSO DE ABOLIÇÃO DA ESCRavidÃO”. CADERNO DO PROFESSOR – VOLUME 2.	128
QUADRO 4 - METODOLOGIA EMPREGADA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA UNIDADE ESCOLAR PARTICIPANTE DA PESQUISA	154
QUADRO 5 - CONTEÚDOS RELATIVOS À LEI 10.639/03 EM UMA COLEÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO APROVADO PELO PNLD	154
QUADRO 6 - SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM:” O PROCESSO DE ABOLIÇÃO DA ESCRavidÃO” NA AVALIAÇÃO DOCENTE	154
QUADRO 7 - DISPOSITIVO DIDÁTICO PARA A MODELIZAÇÃO DO GÊNERO – ETAPA DA LEGITIMIDADE	154
QUADRO 8 - ASPECTOS TIPOLOGICOS	154
QUADRO 9 - MODELIZAÇÃO DO GÊNERO	154
QUADRO 10 – MODELIZAÇÃO DO GÊNERO RAP	154
QUADRO 11 - MODELO: COMO LER LETRA DE RAP COMO UMA PRODUÇÃO TEXTUAL E DISCURSIVA	154
QUADRO 12 - LETRA DO RAP “DESABAFO” – RAIZ DA ALMA	1544
QUADRO 13 - ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	1548

1 INTRODUÇÃO

[...]

*É necessário sempre acreditar que o sonho é possível
Que o céu é o limite e você, truta, é imbatível
Que o tempo ruim vai passar, é só uma fase
E o sofrimento alimenta mais a sua coragem*

[...]

*Olho as crianças que é o futuro e a esperança
Que ainda não conhecem, não sentem o que é ódio e ganância
Eu vejo o rico que teme perder a fortuna
Enquanto o mano desempregado, viciado, se afunda
Falo do enfermo, irmão, falo do são, então
Falo da rua que pra esse louco mundão
Que o caminho da cura pode ser a doença
Que o caminho do perdão às vezes é a sentença
Desavença, treta e falsa união
A ambição é como um véu que cega os irmão
Que nem um carro guiado na estrada da vida
Sem farol no deserto das trevas perdidas*

[...]

*Vejo egoísmo, preconceito de irmão pra irmão
A vida não é o problema, é batalha, desafio
Cada obstáculo é uma lição, eu anuncio*

Racionais MC's¹

A questão sensibilizadora desta pesquisa é a aplicabilidade da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a) que, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996) tornou obrigatória à inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino pública e particular. Reflexões e preocupações acerca dessa temática foram consolidando-se ao longo de minha trajetória como professora na rede pública estadual paulista em meus 13 anos de docência.

Devido minha formação acadêmica, Licenciatura em Geografia, me permitir ministrar aulas de História no Ensino Fundamental, os conteúdos conceituais relativos à temática étnico-racial sempre me sensibilizaram a ser mais atenta a abordagem historiográfica apresentada nos materiais didáticos com os quais eu trabalhava. Porém, por não corresponder à minha formação principal, não me sentia segura no trabalho pedagógico.

¹ Racionais MC's – A vida é desafio. Intérprete: Racionais MC's IN: Racionais MC's. Nada como um dia após o outro. Data de lançamento: 2002. Gênero: Hip-Hop/Rap. A letra inteira se encontra nos anexos.

Para além da dimensão de ordem profissional, minha constituição como pessoa não me permitiria pesquisar um tema que não fosse relacionado à questão étnico-racial de matriz africana. Tenho consciência da responsabilidade que é ser negra neste país e ocupar os espaços de produção de conhecimento. Penso que ao assumir este compromisso não o faço só por mim, tampouco pelos meus antepassados mais diretos, meus familiares, que não acessaram espaços educacionais que acessei, mas, por todo um grupo cultural ao qual pertenço e me identifico.

A minha consciência de grupo racial e social teve início em minhas vivências de infância que me sensibilizaram na construção de minha identidade. Desde pequena observava que havia diferença de ordem socioeconômica entre as pessoas, embora não entendesse, o máximo que percebia é que algumas pessoas eram pobres e outras ricas, notava que as pessoas negras eram também as mais pobres entre os pobres da minha cidade, Cafelândia, interior do estado de São Paulo.

Acredito que essa percepção de infância das desigualdades sociais e étnico-raciais foi resultado da forma como via meu avô, homem pobre, negro, trabalhador braçal. Durante a semana cumpria com sua responsabilidade no trabalho pesado em uma cooperativa na cidade, e nos fins de semana tornava-se o famoso “Caco Véio” a tocar pandeiro, cantar sambas e partido alto pelos bares ou festas. Homem simples, de aparência frágil, figura lendária dos carnavais, deixou saudades, como homenagem póstuma tornou-se nome de uma praça pública e foi tema de samba enredo de escola de samba da cidade. Até hoje é possível encontrar entre os moradores mais antigos de Cafelândia, quem o lembre com carinho, mesmo já tendo transcorrido 26 anos de sua partida. Em nome dos meus ancestrais, peço à benção meu avô Nicolau Gonçalves Pereira.

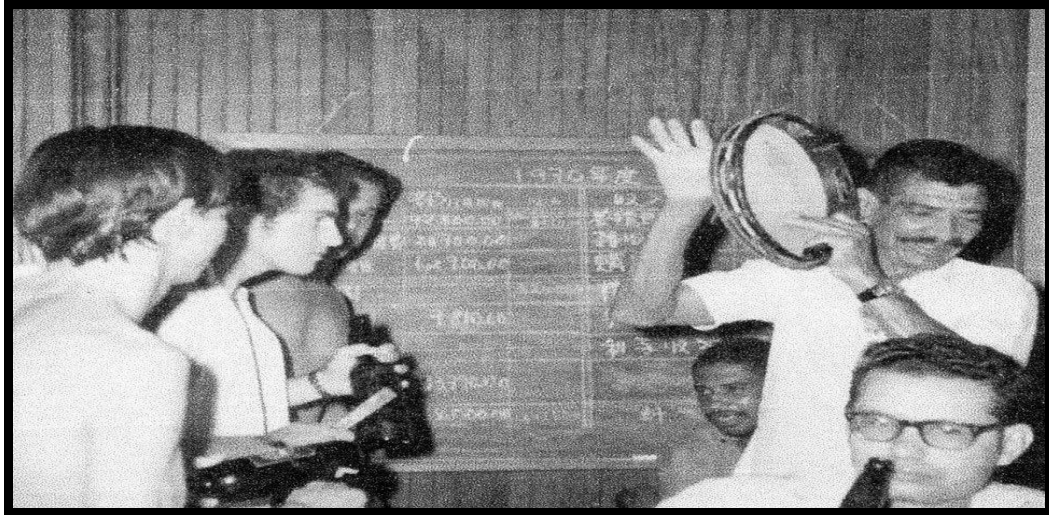


Figura 1 - Nicolau Gonçalves Pereira, o “Caco Véio”, 1970.

Fonte: Acervo da autora.

O amor e admiração pelo meu avô me fez perceber o lugar social que pessoas parecidas com a nossa família, negra e pobre, ocupava na sociedade. Com frequência nos identificava entre os trabalhadores menos remunerados e com baixa qualificação profissional, também desde criança já identificava as manifestações de cultura característica das pessoas simples e pobres iguais a meu avô, especialmente o carnaval e a folia de reis que marcaram a minha infância.

A atuação artístico-cultural que meu avô desempenhou ao longo da vida, me fez perceber os mais pobres e suas manifestações de cultura, sobretudo, nas festas de carnaval tornava-se mais evidente. Estranhava como pessoas com tamanha pobreza material produziam arte, beleza, alegria. Durante muito tempo essas lembranças de infância acompanharam-me, até pouco tempo desconfiava que se tratasse apenas de uma forma inocente de perceber o outro.

Recentemente identifiquei-me com uma reportagem que falava sobre Carlos Marighella², que é uma das referências que o grupo de Rap Racionais

² Carlos Marighella (Salvador, 5 de dezembro de 1911 – São Paulo, 4 de novembro de 1969) foi um político, guerrilheiro e escritor brasileiro, e, a partir de 1964, um dos principais organizadores da luta contra a ditadura militar. Devido a sua atuação político partidária no PCB e depois na clandestinidade é uma das grandes referências na resistência armada urbana contra a ditadura militar no Brasil.

MC's cita em algumas de suas canções e, por este motivo, tive curiosidade de conhecer. Segundo o sítio portalafricas.com.br na reportagem intitulada Carlos Marighella: o negro baiano que incêndio o mundo, afirma que ele era um apreciador de manifestações populares.

Tem uma história do dia que foi na Mangueira e ficou extasiado com o samba. Achava impressionante um povo pobre que vivia em barracos e conseguia se reunir pra cantar e dançar. Acho que se via naquelas pessoas. Ele que veio de uma família pobre e negra. Chegou ao Rio e viu esses mesmos pretos ali sambando, alegres. Eu acho que ele via nessa expressão de felicidade um incentivo para ele lutar. É melhor lutar com pessoas alegres do que tristes, não é? A luta era a mesma, mas ele tinha certeza que estava lutando por um povo preparado para viver a felicidade, um mundo diferente daquele que essas pessoas viviam. (Araujo, 2017, s/p)

Depois da leitura da referida reportagem pude ver que de inocente minhas inquietações não tinham nada. Intuitivamente, algo me dizia que havia uma grandeza naquilo tudo, e que Marighella bem definiu: trata-se de um povo preparado para viver a felicidade, porém, a condição socioeconômica não lhes foi preparada, muito pelo contrário, foi planejada a torná-los excluídos. Ao compreender que as produções culturais, especificamente, as artísticas são inerentes aos seres humanos, sendo em si diferenciadas de acordo com o seu espaço de produção e agente produtor, compreendi que as mesmas são inferiorizadas segundo critérios externos a elas.

E mais recentemente, por necessidade da pesquisa, ao assistir o documentário *4 + 1 Hip Hop e Resistência (2015)*³ ao ver o depoimento de alguns participantes do Movimento Hip Hop e moradores de um bairro pobre e violento da cidade de Recife – PE, alguns deles ao atribuírem o fato de ainda estarem vivos à participação no *breaking* e ou no Rap, compreendi o potencial formativo que as manifestações de cultura popular, rural ou urbana, podem possibilitar a seus integrantes. Quando se tem consciência de que só se está vivo por uma condição, já se estabeleceu relação à condição adversa, na qual está a desigualdade social somada a preconceito e discriminação.

³ Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=tFyVkg-hc7I>>.

Nesse contexto, a população negra, alvo de extermínio na sociedade brasileira, sobretudo a sua juventude, a meu ver o “simples” fato de nos mantermos vivos em um projeto de sociedade que, cruelmente, pretende nos manter excluídos, invisibilizados, discriminados, encarcerados ou mortos é uma aparente forma de resistência. Assim sendo, torna-se importante salientar os números alarmantes do genocídio do jovem negro no Brasil que de acordo com a Anistia Internacional (2017, s/p):

[...] dos 56 mil homicídios que ocorrem por ano no Brasil, mais da metade são entre os jovens. E dos que morrem, 77% são negros”. Somos mortos pelo de fato de sermos negros, por existirmos, independente da consciência racial que tenhamos.

Enfim, levou muito tempo para que eu compreendesse que os espaços coletivos das manifestações de cultura popular, para além da apreciação estética, constituem potencial de conscientização dos sujeitos e que, nesse sentido, podem representar uma dupla forma de resistência: a primeira como condição, ao preservar a vida, configura-se como o afrontamento do existir; a segunda, como possibilidade, ao formá-los e conscientizá-los como indivíduo e como grupo, configura-se como enfrentamento do resistir.

Diante do relato apresentado, considero que minha formação inicial, as observações de infância, me constituiu sensível a buscar compreender os processos que geraram tanta diferença socioeconômica entre negros e brancos e que produziu tanto racismo e discriminação contra o povo negro. Desta forma, continuarei buscando por respostas que me levem a compreender os mecanismos que operam ideologicamente na manutenção das desigualdades sociais, com acentuados efeitos no recorte étnico-racial.

Essa trajetória levou-me a perceber o Currículo Oficial da rede estadual paulista, na qual atuo, como um “espelho”, em que negros, indígenas e seus descendentes não se reconhecem plenamente, pois não estão representados para além da contribuição econômica, são retratados apenas como força de trabalho: inferiorizada e subserviente.

Segundo os estudiosos da questão, no sistema escolar, o negro chega aos currículos, não como um humano negro, mas sim como objeto escravo, como se ele não tivesse um passado, uma história ou

se tivesse participado de outras relações sociais que não fossem a escravidão (ROCHA, 2006, p. 75).

O presente trabalho teve por propósito discutir a aplicabilidade da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a) que tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, junto ao Currículo Oficial da Rede Estadual Paulista no componente curricular de História no Ensino Fundamental, assim como evidenciar a possibilidade do trabalho pedagógico em diálogo com letras de Rap, como ato político, opção consciente pela visibilidade positiva dos sujeitos negros que na historiografia ocidentalizada, presente nos currículos escolares, tem negado sua participação e legado à humanidade.

Nesse processo, tivemos por inspiração a Lei Nacional Griô (BRASIL, 2011) nº. 1.786 de 2011, que propõe alterações na Lei nº. 9.394 (Brasil, 1996), em seu **art. 27**, para que a inclusão da valorização dos saberes e fazeres de cultura oral e de seus processos próprios de transmissão possa ser também uma das diretrizes que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar. Foi com base nesse pressuposto que houve a motivação para identificar qual manifestação de cultura se fazia presente no cotidiano da comunidade escolar participante da pesquisa.

Entende-se que aproximar os conhecimentos veiculados pela educação escolarizada aos conhecimentos produzidos pelas diferentes manifestações culturais é promover prática inclusiva na perspectiva das relações étnico-raciais positivas. Na medida em que se trabalhe com os contextos de surgimento e manutenção de uma dada manifestação cultural, os estudantes terão oportunidade de elaborar uma visão política, estética e filosófica dos grupos étnicos que as praticam e com isto poderão, inclusive, se reconhecer nesse processo de valorização.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes

da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. (GOMES, 2005, p. 147).

Para além da relevância social, da valorização de determinados saberes desconsiderados da educação formal, da construção e fortalecimento de identidade, há também relevância pedagógica em se trazer as vivências das manifestações culturais de cultura popular para dentro do processo ensino-aprendizagem, devido à diversidade de linguagens e riqueza metodológica utilizada nas diferentes manifestações culturais existentes em nosso país. A educação escolarizada poderá, a bem do processo ensino-aprendizagem, enriquecer e diversificar as metodologias praticadas no interior da escola.

Nesse sentido, a Pedagogia Griô⁴ utiliza as seguintes práticas pedagógicas: prática de caminhada, cortejos, vivências, espaços de criação coletiva, ofícios artesanais, aulas-espetáculos, círculos de cultura, encontros temáticos, rodas de idade, rodas de prosa, dança de celebração, benção e contação de histórias de vida, mitos e causos (PACHECO, 2015).

Dito isto, tínhamos como problema de pesquisa os seguintes questionamentos: como a narrativa historiográfica contida no currículo oficial da Rede Estadual Paulista implantado em 2008, ainda pouco questionada, colabora com a perpetuação do racismo em nossa sociedade? E, considerando a relevância do diálogo entre manifestações culturais identitárias do grupo de estudantes e os conteúdos estabelecidos no Currículo oficial. Quais referenciais culturais os nossos alunos traziam para as relações pedagógicas? E como poderiam dialogar com processo ensino-aprendizagem?

Com base nessa problemática, a delimitação do tema foi decorrente da vivência de uma situação em que, em um evento organizado por mim, quando ocupei a função da coordenação pedagógica da unidade escolar participante da pesquisa, ao convidar alguns ex-alunos para apresentarem o *compact disc*

⁴ Pedagogia Griô criada pela educadora Lilian Pacheco é fruto de uma experiência com atuação na ONG Grão de Luz e Griô em Lençóis na Bahia, desde 2001. Tem como fundamento a sistematização diálogo entre o conhecimento escolar formal e conhecimento tradicional das culturas populares que os transmitem por meio de vivência, corporeidade e oralidade, onde o protagonista é a comunidade. Para saber mais acesse: <http://graosdeluzegrio.org.br/pedagogia-grio/>

(CD) de Rap por eles produzido, notei que alguns professores demonstraram menosprezo e proferiram falas preconceituosas contra aquela expressão artística e seus integrantes. Minhas inquietações só aumentaram, então, procurei entender o que deve ter provocado tal atitude de parte do corpo docente. Percebi que aquela desconsideração dos saberes e fazeres da cultura juvenil não se restringia a apreciação estética, mas, a concepção filosófica, na qual, devido ao contexto de produção e circulação em que o Rap se estabelece na cultura de periferia, os seus apreciadores são submetidos a um tipo de leitura preconceituosa da sua forma de ser e assim sua arte se torna menor.

O Rap tem em sua gênese o potencial transgressor, é fato. É arte ligada à denúncia social, portanto, não seria diferente imaginar a sua receptividade em um espaço que hierarquiza determinados saberes, valores e expressões artístico-culturais. Porém, por ter ampla aceitação dos estudantes, já justificaria a atenção que o evento mereceria ter tido por parte dos professores.

Após essa identificação por observação quanto à manifestação de cultura representativa dos estudantes da unidade escolar participante, buscamos definir entre os conteúdos relativos ao objeto desta pesquisa, em qual deles desenvolveríamos a atividade prática. Para tanto, tomamos por base as Situações de Aprendizagens, estratégia de ensino elaborada pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), presentes no material didático intitulado Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014).

Para determinarmos qual conteúdo teríamos como foco de nossa atividade prática, consideramos toda a grade curricular no componente curricular de História para o Ensino Fundamental, entre eles selecionamos o 8º ano por apresentar os seguintes temas: trabalho escravo, trabalho livre, abolição e quilombo. Decidimos por “Abolição da Escravidão” que está previsto para o 4º bimestre do ano letivo. Para tanto, dois critérios foram considerados nessa escolha: primeiro por conter conteúdos de profunda relevância para o entendimento da atualidade socioeconômica dos afrodescendentes no Brasil, pois a Abolição da Escravatura se constitui como um marco de um projeto de sociedade que nos exige refletir a situação do negro no período pós-abolição. De acordo com Munanga (2014, s/p).

A abolição da escravatura no Brasil em 1888 não foi uma ruptura, pela sua incapacidade para transformar as profundas desigualdades econômicas e sociais, pois não se organizou uma resposta ao racismo que se seguiu para manter o *status quo*. Essa manutenção da relação mestre/escravo se metamorfoseou na relação branco/negro, ambas hierarquizadas.

E o segundo critério considerado deu-se pelo fato de corresponder ao último conteúdo que aborda a História do negro no Brasil apresentado aos estudantes no Ensino Fundamental na disciplina. Em outras palavras, com o conteúdo abolição da escravatura, o negro desaparece dos conteúdos curriculares em História. Pretendeu-se analisar qual representação os estudantes no Ensino Fundamental da rede estadual paulista, com base no que prescreve o Currículo oficial, se apropriaram ao longo do processo formativo percorrido no segmento.

No caso da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a), a investigação de sua aplicabilidade nos currículos escolares se configura como uma ação de importância ao combate à invisibilidade dos sujeitos históricos, ainda que requeira outras ações nesse sentido. É preciso propor métodos e metodologias de ensino que corroborem a relevância de sua implementação.

Na primeira seção deste trabalho apresentamos uma visão geral da pesquisa: abordamos o tema, sua importância, justificativa e objetivo. Na segunda seção apresentamos a contextualização da pesquisa, no que diz respeito à unidade escolar participante e uma breve apresentação do objeto de aprendizagem pretendido.

A terceira seção corresponde ao terceiro capítulo intitulado: A História forjada e a História revelada: dominações e resistências, que situa a formação da sociedade brasileira forjada à sombra da escravidão e as teorias racialistas que fundamentaram os conceitos de raça, racismo, os mitos de branqueamento e democracia racial, dentro de um contexto histórico que sustentou o projeto social excludente e que determinou o lugar social do negro até os dias atuais. E em contra partida apresenta-se no mesmo capítulo o Rap em sua origem como o potencial de recontextualizar a História por meio de sua prática social que consiste em denunciar e revelar as relações de dominação.

No quarto capítulo intitulado: O ensino de História da África e História e Cultura Afro-brasileira na dimensão legal, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental acerca da trajetória da luta pelo ensino de história da África e história e cultura afro-brasileira na dimensão das conquistas legais, tanto no que diz respeito à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988b), quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) até a promulgação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a) e seus desdobramentos na forma de ações realizadas em âmbito federal para a sua efetiva implementação. Procurou-se evidenciar a trajetória dos últimos 16 anos de luta pela promulgação da Lei e a ação do Movimento Negro como protagonista, como ator político e coletivo dessa causa contra a lógica racista do Estado.

No quinto capítulo: Considerações sobre currículo oficial no Estado de São Paulo - partimos das reflexões sobre o conceito de currículo escolar e o quanto diz respeito à estruturação mais direta no fazer pedagógico e formação estudantil, a fim de traçarmos mais cuidadosamente análises e reflexões quanto ao Currículo Oficial implantado na rede estadual paulista em 2008, especificamente no que diz respeito à Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a) na disciplina de História no Ensino Fundamental. Apresentamos os conteúdos relativos ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira prescritos na grade curricular da rede estadual paulista e os analisamos a luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004b).

No sexto capítulo: Um olhar pedagógico sobre o Currículo Oficial - apresentou-se o estudo de campo realizado por meio da observação participante acerca da aplicação de uma das Situações de Aprendizagem presente no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014): “A abolição da escravidão”, para o 8º ano do Ensino Fundamental. Neste capítulo há também o levantamento junto às professoras participantes da pesquisa sobre a relação docente com o material Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) como metodologia empregada nas práticas pedagógicas diárias e como avaliariam uma Situação de Aprendizagem na perspectiva da Lei 10.639/03.

O sétimo capítulo apresenta-se os procedimentos metodológicos elaborados para o ensino das relações étnico-raciais positivas, por meio de uma Sequência Didática (SD) fundamentada nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo. É nesse sentido que este trabalho pretendeu configurar-se para além da análise documental e, conseqüentemente, da produção de texto-denúncia. Diante da temática apresentada, estabeleceu-se por objetivo a elaboração de um objeto de aprendizagem, através da realização de uma sequência didática em que se evidenciou a relevância metodológica e filosófica de uma prática pedagógica que valorizou as letras de Rap, como prática da expressão artística cultural manifestada na comunidade local. Objetivando ainda, a ênfase no diálogo entre conteúdos curriculares, atividades pedagógicas e manifestação cultural na perspectiva das relações étnico-raciais positivas.

Nas considerações finais, buscou retomar o caminho metodológico estabelecido, tendo por base a apresentação dos resultados obtidos ao longo da pesquisa, a fim de responder e subsidiar as inferências realizadas, fundamentadas nas escolhas teóricas que orientaram o processo investigativo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste trabalho consideramos o que Silveira e Córdona (2009, p. 32) orientam sobre pesquisa qualitativa: “[...] preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Com base nesse entendimento, no desenvolvimento desta pesquisa qualitativa, realizaram-se as seguintes etapas: revisão de literatura acerca da temática; levantamento da problemática da pesquisa a partir do campo; aplicação de questionário a todos os estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio da unidade escolar participante da pesquisa; questionário junto às professoras de História do segmento pesquisado; análise documental e bibliográfica; estudo de campo, observação participante na aplicação da metodologia proposta pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo; análise bibliográfica acerca da metodologia que fundamenta a Sequência Didática que estruturou o objeto de aprendizagem e desenvolvimento das atividades aplicadas aos estudantes.

Quanto à escola participante da pesquisa, a mesma é local de atuação profissional da pesquisadora⁵ desde o ano de 2005, o que propiciou o conhecimento empírico do campo pesquisado. O critério de escolha do grupo participante o 8º ano A, deu-se pelo fato da turma possuir integrantes de um grupo de Rap, dos três existentes na escola. E ser o único exclusivo do Ensino Fundamental⁶. A turma era composta por 39 alunos matriculados, sendo 35 frequentes, dos quais eram 13 meninas e 23 meninos, com faixa etária média entre 13 e 14 anos.

Isto posto, cabe esclarecer detalhadamente todo processo metodológico que se iniciou por meio de uma pesquisa bibliográfica acerca da temática, objeto desta pesquisa: educação e relações étnico-raciais positivas, história e cultura da África e dos afro-brasileiros, currículo escolar e Rap como um dos elementos da cultura Hip Hop. A pesquisa ocorreu por meio de levantamento

⁵ A pesquisadora também atuou na unidade como Professora coordenadora pedagógica.

⁶ O grupo em questão é denominado Raiz da Alma, composto por três integrantes dos quais dois são da turma participante da pesquisa e o outro integrante de outra turma de 8º ano.

dos referenciais teóricos existentes sobre a temática, publicados por meio escritos ou eletrônicos, no acervo pessoal, na biblioteca das unidades escolares nas quais a atuação profissional é realizada, na universidade e em busca eletrônica de sites acadêmicos de artigos científicos, dissertações e teses.

Na sequência ocorreu a pesquisa documental que se deu por meio de leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014), Matriz de Avaliação Processual (SÃO PAULO, 2016), documentários, revistas, tabelas, documentos oficiais, reportagens, fotografia, publicados por meios eletrônicos ou escritos.

No decorrer da pesquisa foram utilizadas fontes disponíveis no acervo nas unidades escolares, livros enviados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), outros da própria biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), alguns disponíveis para *download* na internet, e outros cedidos por amigos ou adquiridos ao longo da pesquisa. Pesquisou-se também em textos de revistas, artigos científicos, notícia de jornais, leis e outros documentos oficiais disponíveis na internet.

As técnicas da coleta de dados utilizadas foram: pesquisa bibliográfica, documental, pesquisa eletrônica e aplicação de questionários compostos de questões mistas e observação participante e registro em diário de campo.

A fim de evidenciar que o Rap estava presente no cotidiano dos estudantes, como apreciação e identificação de seu discurso, ocorreu a aplicação de questionário para todas as turmas do Ensino Fundamental do 6º ano 9º ano, e do Ensino Médio, da unidade escolar participante da pesquisa. Do total de estudantes matriculados em cada segmento, houve a seguinte participação na pesquisa, no dia da aplicação de questionário composto por questões mistas: 350 estudantes do Ensino Fundamental dos 376 matriculados e 231 estudantes do Ensino Médio dos 320 matriculados no ano letivo de 2017 responderam o questionário. Obteve-se o seguinte panorama: no Ensino Fundamental 155 estudantes se autodeclararam preto ou pardo, sendo este

total representativo de 56% no segmento. No Ensino Médio a autodeclaração de 124 estudantes como preto ou pardo representou 54% para o segmento.

Em relação à apreciação do Rap, 179 estudantes do Ensino Fundamental (51%) e 186 estudantes do Ensino Médio (80%), responderam gostar e ouvir este estilo musical. Com isto foi possível levantar que entre os estudantes com maior faixa etária o Rap é mais apreciado e representa maior possibilidade de realização de trabalho pedagógico.

Em outro momento ocorreu o levantamento dos conteúdos prescritos no Currículo oficial referentes à História e Cultura da África e Afro-brasileira, por meio da pesquisa documental do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) e da Matriz de Avaliação Processual (SÃO PAULO, 2016). Em seguida, deu-se a análise qualitativa destes, com base na pesquisa bibliográfica de estudos que colaboraram na crítica conceitual e ideológica ao que foi identificado no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), como orientação didático-pedagógica para a formação dos estudantes da rede estadual paulista.

Na sequência desse estudo de campo ocorreu a observação participante junto ao 8º ano A, por meio da aplicação de uma Situação de Aprendizagem⁷ encaminhada no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) como metodologia de ensino. Houve a necessidade de aplicação da Situação de Aprendizagem, a fim de observar a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, na perspectiva da temática e metodologia sugerida pela Secretaria Estadual de Educação (SEE).

O intuito foi ampliar o processo de construção de evidências teóricas e práticas, acerca da responsabilidade do Estado, enquanto agente da formação escolar da população, a fim de que atue de forma efetiva no cumprimento do dever e garantia de direitos: promover uma educação pautada no princípio de igualdade e respeito e valorização da diversidade étnico-racial.

⁷ Os cadernos de atividades são organizados em sequências didáticas, com base em situações de aprendizagem em que os conteúdos são apresentados em passos que contemplam: o conhecimento prévio; a contextualização; realização da atividade de aprendizagem; acompanhamento; análise e avaliação da atividade; a síntese e, por vezes, a aplicação e experimentação.

A observação e aplicação da Situação de Aprendizagem ocorreram entre os dias 17/08/2017 à 17/10/2017 e foram utilizadas duas aulas de 50 minutos de duração cada. A inserção em sala deu-se uma vez por semana, totalizando 12 aulas observadas, nas quais em duas foi realizada a aplicação de questionário semiaberto. A metodologia didática utilizada foi a que se apresenta no Caderno do Professor (SÃO APULO, 2014): a sequência didática denominada Situação de Aprendizagem. Para o desenvolvimento das atividades os estudantes tiveram o Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014) como suporte.

Conforme Gerhardt (2009, p. 101) observação participante é:

[...] a inserção prolongada do pesquisador em um meio de vida, de trabalho. Defrontamos-nos em carne e osso com a realidade que queremos estudar. Devemos observar mais de perto os que a vivem e interagir com eles. [...] A observação permite descrever o que vemos, mas também faz emergir questões (que serão exploradas nas entrevistas) sobre o que procuramos compreender das representações, do simbólico, das relações sociais, das interações lógicas, etc.

Tinha-se por hipótese inicial a seguinte questão: tratar o tema Abolição apenas na perspectiva das leis, que tencionaram o processo de libertação escrava, não favorecerá a percepção dos estudantes de que houve embates em torno da questão, nos quais os negros também atuaram na luta pela emancipação.

Dessa forma, a proposta didática como sugerida pelo Currículo Estadual paulista, valida um versão do processo de Abolição que legitima apenas o Estado, no caso, o Império, como o benfeitor da libertação do negro, ainda que tentem apontar, por meio das atividades propostas, as contradições presentes nas leis abolicionistas de 1850 a 1888. Reafirma assim, a figura da Princesa Isabel como o símbolo da Abolição e invisibiliza o sujeito negro, entenda-se o coletivo, no processo de luta e, por conseguinte, inferioriza sua representatividade.

Partiu-se para o acompanhamento da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem com um questionamento central: Qual a possibilidade de uma Situação de Aprendizagem, que aborda um tema tão caro para a historiografia

negra, ao tratar a cultura afro-brasileira apenas na perspectiva da análise de trechos de leis, possibilitar a formação de representatividade positiva do negro? Como romper com os processos das mentalidades de longa duração que ensinam a história apenas de uma única ótica?

Após a aplicação da Situação de Aprendizagem, analisou-se a atividade final proposta no Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014) como comparativo da formação adquirida, com a finalidade de avaliar que alteração na representatividade do negro, enquanto sujeito histórico pode emergir da prática proposta pelo Estado.

Os dados da observação participante foram coletados por meio das atividades aplicadas e recolhidas para análises, seguidas do registro do diário de campo, no qual, ao final de cada atividade aplicada, a pesquisadora relatava o desenvolvimento, dinâmica e dificuldade apresentada em cada grupo de estudantes a fim de por meio da reflexão dos acontecimentos poder confrontar as hipóteses levantadas.

Participaram da pesquisa também duas professoras que atuam na disciplina de História no Ensino Fundamental na unidade escolar. Conforme o **Quadro 1** apresenta-se a caracterização das mesmas:

Quadro 1: Perfil das professoras participantes da pesquisa

QUESTÕES	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2
Autodeclaração com base nas categorias do IBGE:	Parda	Branca
Licenciatura em:	Filosofia	Ciências Sociais
Instituição de Formação Acadêmica:	Universidade Estadual do Norte do Paraná	Universidade Estadual Paulista
Ano de conclusão:	2011	2014
Tempo de atuação no Magistério	3 anos	5 anos

A escolha das participantes se justificou pelo fato da pesquisa ser direcionada a analisar o Currículo oficial apenas na disciplina de História no Ensino fundamental. Para as mesmas foi organizado um questionário com questões abertas e fechadas que foi aplicado no qual se tinha como suporte para análise e resposta o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), para análise e apreciação da Situação de Aprendizagem que foi aplicada na observação participante. O objetivo dessa ação foi o de identificar a frequência

do uso do material didático, Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), encaminhado pela SEE para as aulas de História e levantar mediante avaliação das participantes a aplicabilidade da Situação de Aprendizagem “Abolição da escravidão”.

Conforme Silveira e Córdona (2009, p. 84),

Para analisar, compreender e interpretar um material qualitativo faz-se necessário superar a tendência ingênua a acreditar que a interpretação dos dados será mostrada espontaneamente ao pesquisador; é preciso penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade.

Para a análise dos dados coletados a técnica utilizada nesta pesquisa tomou como referência a fundamentação teórico-metodológica de análise do conteúdo que, de acordo com Bardin (1977, p. 42), refere-se a

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Segundo a autora, a análise de conteúdo possui duas funções básicas que podem ser interligadas em um estudo: a função heurística: com o intuito de enriquecer a pesquisa exploratória, ampliando a possibilidade de descobertas e proporcionando o surgimento de hipóteses quando se examina conteúdos pouco explorados; a função de administração da prova: que visa servir de prova para a verificação de hipóteses apresentadas (BARDIN, 1977).

O processo de sistematização promovido pela análise de conteúdo é organizado em três etapas, compreendendo: 1) pré-análise: fase corresponde à leitura flutuante, contato com os dados da coleta; escolha de documentos, definição do corpus da análise; formulação de hipóteses e de objetivos; elaboração de indicadores, seguindo os princípios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. 2) exploração do material: nessa fase consiste na construção das operações da codificação, a partir de recortes do texto em unidades de registros, definição de regras de contagem e a classificação das categorias simbólicas ou temáticas. 3) Interpretação: última

fase corresponde à inferência e a interpretação dos resultados (SILVA; FOSSÁ, 2015).

Após a exploração dos documentos oficiais, por meio da leitura dos conteúdos e habilidades descritas no Currículo Oficial, prescritos nos Cadernos do Professor (SÃO PAULO, 2014) e na Matriz de Avaliação Processual (São Paulo, 2016), foi estabelecida uma primeira categorização, a separação dos conteúdos exclusivos à temática História e Cultura de África e dos Afro-brasileiros dos demais conteúdos, na sequência essa categoria inicial foi agrupada em duas categorias para análise, uma referente aos conteúdos restritos à História e cultura da África e outra a História e Cultura Afro-brasileira, as quais foram realizadas as inferências relativas a abordagem curricular frente ao que prescreve a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a).

Cabe mencionar que a análise de conteúdo, como metodologia de pesquisa, apresenta características adequadas ao contexto desse estudo, seus objetivos e dados coletados.

2.1 Contextualização da Pesquisa

A escola participante da pesquisa foi a “EE Professora Ada Cariani Avalone”, localizada na Zona Leste da cidade de Bauru – SP, no bairro Mary Dota. A unidade escolar é composta pelos segmentos do Ensino Fundamental anos iniciais, finais e o Ensino Médio, atendendo aproximadamente um total de mil alunos que, em sua maioria, são moradores do bairro. O bairro possui 27 anos de existência. É o maior núcleo habitacional da cidade e já foi considerado da América Latina. Segundo reportagem publicada no portal “Vivendo em Bauru” (CARSOSO, 2017) são 3.638 casas e mais de 18 mil habitantes, o que o leva ser considerado uma cidade dentro de Bauru.

Conforme **Figura 2**, podemos notar os bairros circunvizinhos do Mary Dota dos quais a unidade escolar também atende alguns de seus moradores.



Figura 2 - Mapa da Zona Leste da cidade de Bauru.

Fonte: Vivendo em Bauru (2017, s/p)

A unidade escolar, que já foi a única no bairro, localiza-se na avenida Dr. Marcos de Paula Raphael, avenida central que dá acesso aos bairros vizinhos. A mesma possui um vasto terreno no qual, do lado principal, localiza-se duas entradas: uma que dá acesso ao estacionamento e a outra ao pátio da escola. Sua estrutura é composta de dois andares nos quais, no piso superior localizam-se as salas de aulas, sendo quinze no total. No piso inferior encontram-se: sala de direção, secretaria, sala de professores, banheiro de professores, banheiro adaptado, sala de recursos, sala de coordenação pedagógica, cozinha, banheiro de alunos, cozinha da merenda, almoxarifado, sala de leitura, sala de informática, sala de multiuso, sala da escola da família, duas salas de aula externas, pátio, quadra esportiva, parquinho, cantina, casa do caseiro e portão do lado oposto ao principal.



Figura 3 - Fachada principal da EE Professora Ada Cariani Avalone.
Fonte: acervo da escola.

A **Figura 3** nos apresenta a unidade escolar vista de frente, o que possibilita evidenciar a estrutura grandiosa do prédio, que se configura como uma das maiores escolas da jurisdição da Diretoria Regional de Bauru.

Quanto aos espaços físicos internos da unidade escolar e sua disponibilidade de espaços destinados ao processo ensino-aprendizagem, a escola disponibiliza: Sala de Informática – possui vinte e quatro computadores disponíveis para uso; Sala de leitura – possui um acervo de livros e materiais disponíveis tanto para empréstimos para os alunos, quanto aos materiais exclusivos aos professores: Quadra Poliesportiva; Sala Multiuso – possui lousa tradicional e lousa branca para uso de pincel atômico, *Smart* TV de 29 polegadas com acesso a internet, ar condicionado, cadeiras e mesa para reunião. Esta é utilizada tanto para reuniões pedagógicas com a equipe gestora e professores, quanto para aula.

A unidade escolar também apresenta uma peculiaridade, possui em seu espaço interno o grafite como marca característica da expressão cultural das atividades que aconteciam na escola aos fins de semana. É possível observar em diferentes ambientes, tais como: paredes do pátio, muro e entorno da quadra, os grafites como expressão do Movimento Hip Hop e manifestação de

cultura praticada pela comunidade local. Aos finais de semana no Programa Escola da Família⁸, utilizavam-se o espaço para realizarem oficinas de *breakdance* e grafite e promoverem eventos culturais como: as batalhas de rima, Slam e apresentações de *rappers* da comunidade.

A **Figura 4** representa a intervenção visual promovida no espaço escolar, como resultado das oficinas de grafite que a unidade escolar, por meio do Programa Escola da Família, oferecia aos finais de semana. A fotografia retrata os dois estudantes responsáveis pela transmissão dos saberes à comunidade.



Figura 4 - Produção de grafite pelos alunos Bruno e Ruan.

Fonte: Acervo da escola.

As **Figuras 5 e 6** retratam as intervenções culturais promovidas no espaço escolar durante o evento “A semana do *Hip Hop*” (2017) promovido por uma estudante universitária bolsistas do Programa Escola da Família, ex-aluna da unidade escolar.

⁸ O Programa Escola da família, segundo informa a Secretaria Estadual de Educação, atua em mais de 2.000 unidades escolares em todo estado de São Paulo, principalmente em escolas que ficam em áreas socialmente vulneráveis. Em muitas dessas áreas, a escola é o único equipamento público disponível para a comunidade, centralizando atividades culturais e esportivas e reafirmando o caráter público de todos os equipamentos mantidos pelo Estado. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/escoladafamilia/sobre-programa>

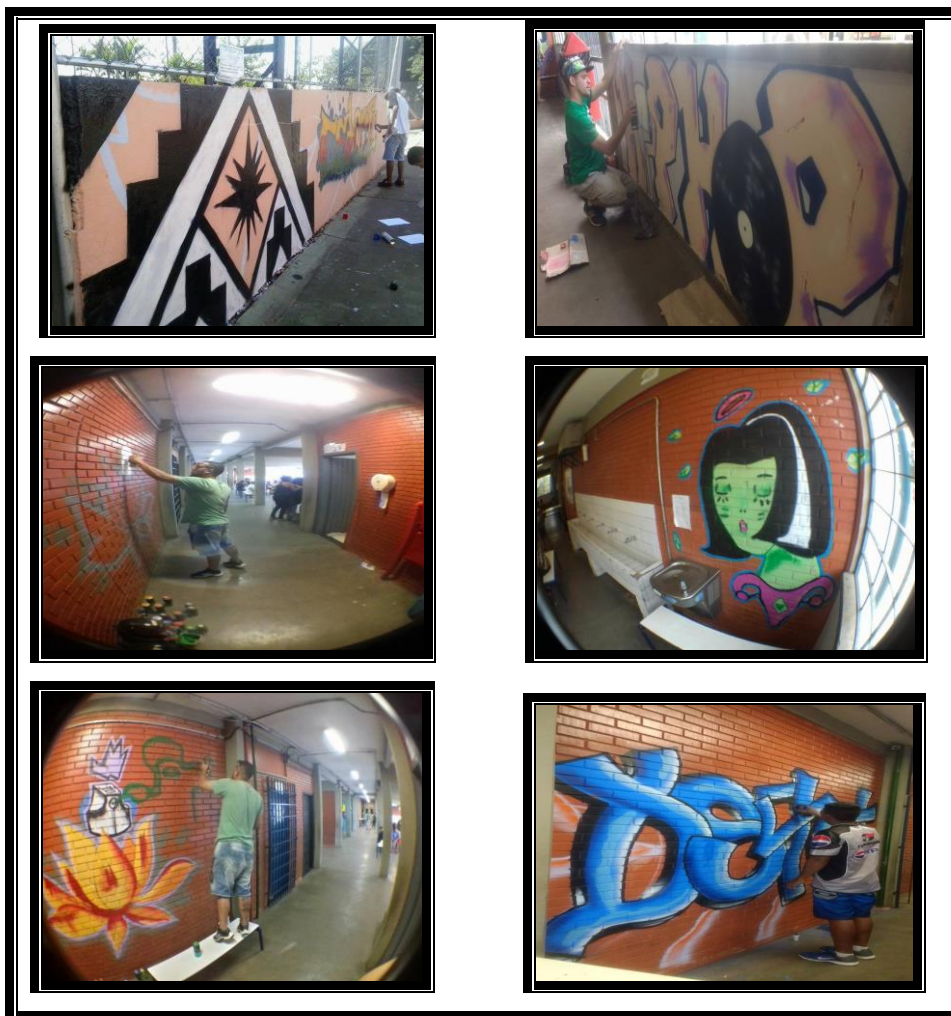


Figura 5 - Grafites parte interna da unidade escolar.

Fonte: acervo da escola.

Como é possível observar, a **Figura 5** retrata o momento em que os grafiteiros estão pintando as paredes internas da escola. Desenvolvem sua arte a partir de iniciativas da escola, em valorizar a cultura do grafite, possibilitando o registro dessa forma de manifestação artística. Este foi apenas um dos momentos promovidos pela Semana do Hip Hop.

Outro elemento de manifestação artística do Hip Hop ocorrido no evento foi a realização da batalha de rima, conforme demonstrado na **Figura 6**, a seguir:



Figura 6 - Batalha de rima.

Fonte: Acervo da escola.

Como é possível observar na **Figura 6**, a batalha de rima consiste em uma competição, onde dois participantes realizam um enfrentamento de rimas perante uma plateia de alunos, a qual decide pelo vencedor da disputa.

Quanto ao atendimento que a unidade escola proporciona à comunidade, tem-se o seguinte: a **Tabela 1** apresenta os números em relação ao total de alunos efetivamente matriculados por seguimento (ano/série):

Tabela1: Total de matrículas por ano/série no ano de 2017

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª
Nº de turma	2	2	3	2	2	3	3	3	2	4	3	2
Total de alunos	60	61	80	61	64	97	103	107	69	144	102	74

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme a **Tabela 1** pode-se verificar que a unidade escolar atende em média 340 estudantes por segmento, assim distribuídos: 326 estudantes de 1º ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, 376 de 6º ao 9º ano no Ensino Fundamental anos finais e 320 de 1ª a 3ª série do Ensino Médio.

Com relação ao quadro de funcionários, a unidade escolar conta com Diretora, Vice-Diretora, Vice-Diretora do Programa Escola da Família, Professoras Coordenadoras, Gerente de Organização Escolar, Agente de Organização Escolar na Secretaria, Agente de Organização Escolar no Acompanhamento de Aluno, Merendeiras e Auxiliares de Serviços de Limpeza.

A **Tabela 2** apresenta-nos os recursos materiais disponíveis ao trabalho pedagógico na unidade escolar, conforme consulta ao Plano de Gestão (2015-2018). A escola dispõe dos seguintes materiais:

Tabela 2: Recursos pedagógicos: equipamentos/recursos disponíveis

Material	Qtde	Condições de Uso
Retroprojektor	01	Regular
Projektor Multimídia	01	Bom
Notebook	05	1 bom e 4 necessitando de manutenção
Aparelho de televisão	09	Bom
DVD	05	Bom
Impressoras	02	Bom
Impressora Multifuncional	02	Regular
Aparelho de som	03	1 em uso 2 necessitando de manutenção
Fax	0 1	Sem utilização
Máquina fotográfica	02	1 em uso e 1 necessitando de manutenção
Computadores uso administrativo	02	Regular
Computadores uso estudantes	27	24 em bom funcionamento e 3 em manutenção
Computadores uso professores	02	1 em uso e 1 necessitando de manutenção

Fonte: Plano de Gestão 2015-2018. (2017, p. 7)

Pode-se assim perceber que a unidade escolar oferece a possibilidade de trabalho diversificado, caso os professores necessitem, embora alguns

equipamentos não estejam em plena condição de uso e a quantidade disponível esteja aquém do total de turmas que a escola atende.

2.2 O Objeto de Aprendizagem

O produto resultado da elaboração deste trabalho é o planejamento e a execução de uma sequência didática na qual o conteúdo abordado trata do processo de Abolição da Escravatura, o qual foi desenvolvido com o apoio de letras de Rap, aplicado na disciplina de História no 8º ano do Ensino Fundamental. O objetivo foi a produção de um objeto de aprendizagem a ser disponibilizado no formato de um Suplemento Didático, o qual apresentasse detalhadamente a sua descrição no capítulo 7 desta pesquisa.

A Sequência Didática (SD) elaborada teve por inspiração teórico-metodológica o Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD), criado por Jean Paul Bronckart os pressupostos teóricos que permitiu uma vertente didática que fundamentasse a elaboração da mesma.

3 A HISTÓRIA FORJADA E A HISTÓRIA REVELADA: DOMINAÇÕES E RESISTÊNCIAS

3.1 Os mitos fundantes da sociedade brasileira: Que sociedade foi forjada à sombra da escravidão?

“A que sentido foi, eles prometeram um mundo novo,
favela, viela, morro, tem de tudo um pouco,
tentam alterar o DNA da maioria, rei Zumbi,
Antigamente quilombos, hoje periferia,
levante as caravelas, aqui não daremos trégua,
não, não,
então que venha a guerra Zulu-Z'África-Zumbi,
aqui não
daremos tréguas, não, não, então que venha a guerra,
sempre a mil, aqui,
Z'África Brasil pra quem fingiu que não viu,
a cultura resistiu num faroeste de caboclos revolucionários”

Antigamente quilombo, hoje periferia. Z'África Brasil⁹

A letra do grupo Z'África Brasil ao retratar o negro brasileiro estabelece relação entre a libertação da escravidão e a sua situação na atualidade, por meio de analogia entre o capitalismo atual e colonialismo. (CARRIL, 2006).

A imagem de Zumbi dos Palmares é recuperada, o quilombo parece ressurgir e seu conceito se ampliar a partir da realidade do negro, indicando que os temas da escravidão, da discriminação racial e da resistência negra permanecem no imaginário social e que as promessas de inclusão social ainda não se cumpriram nesse início de século (CARRIL, 2006, p. 39).

Para um melhor entendimento do contexto no qual situam as desigualdades socioeconômicas da sociedade brasileira na atualidade, com visível concentração da população negra nas camadas excluídas, faz-se necessário o olhar atento ao período pós-Abolição, especificamente, a Primeira República, 1889 – 1930, e o projeto de modernização forjado para o país, no qual o propósito foi a promoção de mudanças apenas na dimensão econômica,

⁹ Z'África Brasil – Antigamente quilombo, hoje periferia. Intérprete: Z'África Brasil IN: Z'África Brasil – Antigamente quilombo, hoje periferia. Data de lançamento: 2002. Gênero: Hip-Hop/Rap. A letra inteira se encontra nos anexos.

sem alterar a estrutura social e política, marcada, sobretudo, pela manutenção da elite escravocrata no poder.

Teve-se por objetivo identificar historicamente o lugar social reservado ao grupo cultural negro na sociedade brasileira, a fim de compreender a relevante expressão de luta e resistência manifestada, coletiva ou individualmente, contra essa dominação imposta. Para tanto, uma abordagem histórica da conceituação de raça e racismo se configura como necessária neste trabalho, assim como os mitos¹⁰ de branqueamento e democracia racial que operaram como mecanismos de sustentação do projeto social excludente dos negros no Brasil.

Conforme Silva (2006), “no Brasil os projetos nacionais adotaram o pensamento iluminista para produzir aqueles que, dentro da população brasileira ocupariam posição de sujeitos políticos subalternos.” Desta forma, as teorias racialistas como fundamentação para a criação de mitos que acirraram, ainda que de forma velada o preconceito e a discriminação contra o “ser negro”. A esse respeito, Santos (2006, p. 16) afirma:

O “ser negro” foi produzido no campo das ideias a partir das necessidades políticas que fizeram com que os conceitos elaborados por diferentes áreas do conhecimento justificassem e reinventassem, a cada momento, o lugar do negro na sociedade.

No projeto de modernização do Brasil, no tocante aos aspectos sociais, os ex-escravos representavam o atraso do país ao novo regime que não democratizou a sociedade, a manteve intocada na sua estrutura elitista, conservadora e excludente (MARINGONI, 2011).

Segundo Maringoni (2011, s/p), “a libertação trouxe ao centro da cena, além do projeto de modernização conservadora para a economia, o delineamento social que a elite desejava para o país.” Projeto esse no qual o negro deixa de ser objeto escravo, não lhe é atribuída à possibilidade de ser sujeito, isto implicaria atribuir-lhes condição social básicas de vida e aceitação

¹⁰ O conceito de mito utilizado nesse trabalho corresponde ao que Guimarães (2002, p.57) descreve, significa a expressão simbólica de um conjunto de ideias que organizam a vida social de uma certa sociedade.

cultural. Segundo Guimarães (2002) na Primeira República a europeização dos costumes foi estabelecida como valor e domínio dos que estavam no poder, os fazendeiros, sobre a população. Nesse sentido, complementa Maringoni (2011, s/p)

Silvio Romero (1851-1914) preocupa-se em relacionar fatores físicos e populacionais do país ao desenvolvimento de cultura. Segundo ele, no Brasil desde o período colonial, se formou uma mestiçagem original. Este seria um fator decisivo para a superação de nosso atraso, através da futura constituição de uma “raça” brasileira, com supremacia branca. Daí a necessidade da imigração europeia.

No livro “*A invenção do ser negro*” (SANTOS, 2006) analisa a carta escrita por Louis Couty¹¹ ao senador francês Shoelder em 1881, na qual o médico francês expõe o pensamento abolicionista, racista e a preocupação da época com o progresso do país: o negro passava a ser considerado signo de atraso e a imigração europeia a única saída, por oferecer o que os escravos ou ex-escravos jamais poderiam oferecer, o verniz branco europeu e industrial. O desejo de branqueamento de nossa população presente no discurso de Couty analisado pela autora resulta na conclusão de que as noções de progresso e desenvolvimento não se dissociavam das noções de seleção étnica.

[...] não restam dúvidas de que as teorias científicas raciais estavam por trás desse entusiasmo imigrantista e da crença numa igualdade que só pode ser admitida tendo por base a noção de justiça que apregoava dar a cada um o que lhe é de direito segundo sua capacidade biológica (SANTOS, 2006, p. 105).

Embora o pensamento difundido da época estivesse revestido de um embasamento teórico, supostamente legitimador do tratamento diferenciado dada aos negros e aos imigrantes europeus, não se falava diretamente em racismo por medo de revoltas. Ainda assim, consolida-se tal pensamento por meio do estabelecimento de alguns mitos: o mito do negro indolente e

¹¹ Louis Couty, médico francês de renome que veio ao Brasil, em 1874, lecionar na escola Politécnica e, depois no Museu do Rio de Janeiro. Ver: *A invenção do ser negro* de Gislene Aparecida dos Santos.

preguiçoso e o do embranquecimento da população, como estratégia de redenção da nossa degeneração racial. Dantas (2012, p. 87) afirma que

[...] as teorias raciais, tidas na época como científicas e legítimas, na segunda metade do século XIX, repercutiram no Brasil no momento em que se discutia o tipo e cidadania que os ex-escravos e seus descendentes teriam.

Outro mito que faz parte do nosso processo histórico pós-Abolição é o da democracia racial, que opera e sustenta-se na negação do conflito racial e no estabelecimento de uma passividade do negro no Brasil.

A democracia racial seria apenas um modelo cínico e cruel de manutenção de desigualdades socioeconômicas entre brancos e negros, acobertando e silenciando a permanência do preconceito e das discriminações raciais (GUIMARAES, 2002, p. 109).

Para Fernandes (2007, p. 60)

[...] essa propalada 'democracia racial' não passa infelizmente, de um mito social. É um mito criado pela maioria e tendo em vista interesses sociais e os valores dessa maioria; ele não ajuda o 'branco' no sentido de obriga-lo a diminuir as formas existentes de resistência a ascensão social do 'negro'; nem ajuda o 'negro' a tomar consciência realista da situação e a lutar para modificá-la, de modo a converter a 'tolerância racial' existente em um fator favorável a seu êxito como pessoa e como membro de um estoque 'racial'.

O contexto histórico da época favoreceu um tipo de projeto social fundamentado nas teorias racialistas¹² que foram forjadas à sombra de uma base filosófica específica, o Iluminismo. As investigações sobre natureza e a espécie humana, apresentara suas próprias contradições¹³ que acabaram por estabelecer o vínculo entre raça, progresso e hierarquia social, o que

¹² As teorias racialistas refere-se aos estudo das raças humanas.

¹³ Segundo Santos (2006, p. 34) resultantes "do encontro entre ciências e os fatos, o homem sai fortalecido devido à ciência de sua razão, que se sobrepõe a toda hierarquia, e enfraquecido pela fragilidade de seu corpo que se submete à mesma hierarquia condenada pela razão."

fundamentou a conceitualização das variações na ideia de raça e da estética branca.

O período da Ilustração nos parece como um enigma. Ao mesmo tempo em que defende a tolerância e os direitos dos homens, oferece elementos para a construção de um conceito de homem restrito aos parâmetros europeus e intolerante quanto às diferenças entre estes e os outros povos. Sob o olhar do “nós”, os europeus miram os “outros” (os não-europeus) com desprezo, enquanto tentam defender o que compreendem por direitos universais (SANTOS, 2006, p. 21).

As teorias racistas que surgiram na Europa e Estados Unidos no século XIX para explicar a gênese dos seres humanos foram difundidas ao redor do mundo. No Brasil obteve adesão de intelectuais, profissionais da saúde, políticos e juristas (DANTAS, 2012). Para Maringoni (2011) tais teorias racistas surgiram para legitimar uma concepção iluminista de mundo, que pregava a liberdade, a igualdade e a fraternidade, mas somente entre brancos, o que justificava a superexploração de outras etnias.

O paradoxo, aparentemente, estabelecido entre os princípios iluministas e a superexploração exercida pelos europeus a outros povos é equacionado na construção do conceito de raça, conforme Santos (2006, p. 59) “[...] a construção da ideia de raça no século XIX estruturou, por meio de rígidos princípios, uma acentuada diferença entre brancos e negros. “

Ao que tudo indica o racismo foi inaugurado no século XIX, mas seus fundamentos lançados no século XVIII. No século XIX, a teoria da distinção racial pautada na biologia, fortalecida, deu o estatuto final à teoria de que a natureza forja alguns para o comando e outros para a obediência. Obediência identificada com a raça negra (SANTOS, 2006, p. 52-53).

Além do conceito de raça, tal como foi construído a ciência alicerçada na biologia, produziu um discurso que também legitimou a dominação europeia em outros continentes. Conforme Santos (2006, p. 11), “impregnada por argumentos que se pretendiam neutros e empíricos, mas eram falaciosos (para não dizer ideológicos), desembocou em uma absurda hierarquização da humanidade em raças desiguais.”

Para Guimarães (2002, p. 50) “[...] o que chamamos de raça tem existência nominal, efetiva e eficaz apenas no mundo social e, portanto, somente no mundo social pode ter realidade plena.” De acordo com Munanga (2003, p. 71)

O conceito de raça, tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e dominação.

Quanto aos argumentos que justificam a necessidade de entendermos tal conceito no plano das relações sociais, em Munanga (2004, p. 176) temos a seguinte reflexão:

A questão mais séria é: por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido aos seus atributos físicos e a sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com uma estrutura racista que precisa ser superada e porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país. Além disso, após a abolição, a sociedade brasileira, nos seus mais diversos setores, não se colocou política e ideologicamente contra o racismo: pelo contrário, o tem alimentado a ponto de reproduzir tamanha desigualdade denunciada pelo Movimento Negro e comprovada em pesquisas de órgãos governamentais e universidades.

A estrutura racista a qual Munanga se refere é a que mantém o vínculo entre raça e hierarquia social, materializada nas diversas exclusões aos negros impostas, foi comprovada nas investigações de Fernandes (2007, p.65), ao revelar que “existe um abismo entre ideologias e utopias raciais dominantes no Brasil, construídas no passado por elites brancas e escravistas, e a realidade racial.” E nesse abismo opera o racismo, como um fenômeno que desumaniza pessoas e marca estruturalmente a distribuição desigual de acesso a oportunidades (CARREIRA; SOUZA 2013).

Considerando o acesso e permanência na educação formal como possibilidade desconfinamento social, imposto a uma parcela considerável da população brasileira, importa-nos revelar o racismo institucionalizado, efetivamente presente no ambiente escolar, por meio do estabelecimento dos

currículos escolares desprovidos de forma intencional de atenção às questões étnico-raciais.

A escola não tem o papel exclusivo no combate ao racismo, discriminação e ao preconceito, porém, lhe cabe à tarefa de desalienar os processos pedagógicos e elaborar pedagogias de combate ao racismo e a discriminação. As práticas racistas ou discriminatórias estão sempre associadas a sentimentos e atitudes preconceituosas, como afirma Silva (2001, p. 75)

o preconceito é basicamente uma atitude negativa (é necessário que haja algum referente positivo para comparação) com relação a um grupo ou pessoa, baseando-se num processo de comparação social em que o grupo da pessoa preconceituosa é considerado um ponto positivo de referência. É uma posição psicológica que acentua sentimentos e atitudes endereçadas a um grupo como todo, ou um indivíduo por ser membro dele.

A escola tem a obrigação de mostrar aos estudantes que todos, independentes da nossa raça ou cor, somos sujeitos de direitos que são, ou pelo menos deveriam ser, iguais para todos.

3.2 Rap: recontextualizando a História

O Rap é a comunidade enchendo a laje
É ir no cinema ver um filme e tá lá o Sabotage
É quando um moleque da Fundação contraria (quem diria)
E ganha um concurso de poesia
[...]
Quer saber o que é Rap puro?
A escola ocupada pelos aluno!
Marighella, Mandela, Guevara, Dandara, Zumbi
Foram Rap antes do Rap existir
[...]
É uma chave, um escudo, uma espada
Uma lâmpada, um colete, uma escada
Uma bússola, um despertador
O Rap é tipo Galileu e a sua teoria
Provou que o mundo não é centro, ele é periferia
Sarau da Cooperifa, em plena Zona Sul
Resgatando mais gente do que o Samu
Rap é Milton Santos, é Paulo Freire, é escola
Tem uns que estuda e outros que só cola
É a mãe de família que vira freestalyera
E improvisa com o pouco "dendá" geladeira
[...]

E quando uma palavra salva um moleque
Uns chamam de conselho, eu chamo de RAP

Lição de Casa. Inquérito

De acordo com Polifonia Periférica (2017):

Para montar a letra, Renan¹⁴ Inquérito teve a ideia de reunir em uma só poesia diversas frases suas, ditas em entrevistas ou recitadas em shows e saraus. Todas elas possuem um ponto em comum: por meio de metáforas e exemplos pinçados da história, da cultura negra e do cotidiano periférico, cada verso tenta definir o que é rap e qual é o significado de sua essência. [...] busca na história e na cultura popular inúmeras referências que, para ele, simbolizam o espírito do rap, como nos versos “Marighella, Mandella, Guevara, Dandara, Zumbi/Foram rap antes do rap existir”. Ativista, o rapper também destaca a importância do trabalho de base na militância social [...]

Para tecermos análise sobre o Rap e seu discurso, quando se pretende considerá-lo como objeto de aprendizagem nos espaços de educação formal, como denúncia e crítica social que recupera a voz dos excluídos do currículo escolar, requer considerar um histórico sobre a sua origem que remonta desde os *griots* africanos, à diáspora, à Jamaica e os Estados Unidos (LINDOLFO FILHO, 2004).

De acordo com Souza (2011, p. 60)

Na busca de pistas sobre a formação do *Hip Hop*, nota-se que, para além da Jamaica e dos Estados Unidos, as rotas históricas, em especial as do rap, têm sido associadas a práticas culturais da África tradicional – recriadas na atualidade –, nas quais a linguagem oral assume papel central. Em ocasião especial, os *griots* (homens) ou as *griottes* (mulheres), cronistas, oralizavam publicamente memórias, histórias de costumes e feitos das sociedades, responsabilizando-se pela difusão dos ensinamentos por meio da palavra, tida como fonte da cultura e do saber. Mestres da arte do narrar¹⁵, [...] cujo papel na

¹⁴ Inquérito – Lição de Casa: Intérprete: Inquérito (Participação Tulipa Ruiz). In: Plataformas Digitais. Data de Lançamento: 2017. Gênero: Hip-Hop/Rap. Letra inteira se encontra em anexos. Renan - vocalista do grupo Inquérito é poeta, professor de geografia, pesquisador e doutorando com co-orientação do renomado sociólogo português Boaventura de Sousa Santos.

¹⁵ O narrar não deve ser entendido como ausência da cultura letrada, e sim como o hábito de reunir o grupo em torno do narrador como modo de diversão e habilidade de contar história (SANTOS, 2011).

comunidade é recriar e fazer circular no cotidiano os costumes e as memórias ancestrais.

Conforme Carril (2006), o Rap tem sua influência original na Jamaica, cujos moradores mais pobres, mantinham o hábito de ouvir música no meio das ruas. No contexto em questão, os autores das letras discursavam sobre o problema socioeconômico da população e relatavam a violência nas favelas. De acordo com (SOUZA, 2011), no discurso dessas canções eram abordadas as questões aflitivas, por meio de improvisações, sermões, orientações, palavras que fossem capazes de fortalecer o enfrentamento dos problemas e a busca por soluções.

Entre 1920 e 1930, a capital jamaicana passou a receber um grande contingente de jovens negros e pobres que migraram do campo para cidade e, diante da conjuntura desfavorável, esses rapazes, os *rude boys*¹⁶, sem colocação profissional e com baixa escolaridade, fizeram do cotidiano vivido nas ruas tanto um espaço de sociabilidade como de possibilidade de ascensão por meio da música (SOUZA, 2011, p. 59).

Na década de 1970, devido aos problemas políticos e econômicos, os jamaicanos que deixaram o país e emigraram para os EUA influenciaram diretamente o surgimento dos rappers os guetos de Nova York. (CARRIL, 2006). É no contexto histórico do surgimento desse movimento cultural que encontramos as referências das marcas de suas primeiras expressões culturais, conforme Souza (2011, p. 62)

[...] entre o final dos anos de 1960 e início de 1970, período importante para a história dos negros americanos, marcado pela intensificação das lutas por direitos civis em meio a protestos, enfrentamento físicos, comícios e boicotes, os negros organizaram-se para mudar as leis segregacionistas.

É especificamente nas ruas do Bronx, bairro nova-iorquino, que o espaço privilegiado do surgimento desse movimento cultural acontece e passa

¹⁶ rapazes entre 14 e 30 anos que migravam para capital a procura de emprego

a ser denominado Hip Hop¹⁷, por meio do encontro de *Break*, MC's (mestres de cerimônias), grafiteiros e DJs (disc-jóqueis) passa a ser difundido pelo mundo como uma estética de crítica da comunidade negra (CARRIL, 2006). A cultura Hip Hop é compreendida por essas quatro manifestações artísticas mencionadas anteriormente, formando o que se denomina como os seus quatro elementos. Conforme Yoshinaga (2014, p.173) destaca que “o Djing (discotecagem) e o MCing (arte de rimar) juntos, formam a música Rap.”

Esse estilo musical atravessou as fronteiras nacionais e tornou-se um símbolo de comunicação global, influenciando comunidades negras em países bastante diferentes, como Estados Unidos, França, Alemanha, África do Sul e Brasil (CARRIL, 2004, p. 170).

O Hip Hop como movimento cultural chega ao Brasil entre o final da década de 1970 e início da década de 1980. Embora, inicialmente, com certa dificuldade de acesso à informação, evidentemente, considerando os meios de comunicação da época, para os participantes daqui a palavra Rap era pouco difundida, sendo que o mesmo era chamado de “funk falado”, “tagarela”, “peso” ou “balanço” (YOSHINAGA, 2014). Do ponto de vista do cenário sociopolítico, Souza (2011, p. 66) afirma que “o declínio de um período de quase vinte anos de ditadura militar autorizava a tomada das ruas dos grandes centros urbanos pelos movimentos sindicais e populares.”

É nesse contexto que segundo afirma Souza (2011, p. 68) “surgem em São Paulo e no Rio de Janeiro a dança e um tipo de música que posteriormente seriam constitutivos da cultura Hip Hop.” A estação São Bento do metrô, em São Paulo, foi espaço ocupado por essa manifestação a ponto de se tornar um fenômeno internacionalmente conhecido (YOSHINAGA, 2014).

O pontapé inicial daquela reunião informal fora o *breaking*, mas em pouco tempo os quatro elementos do *Hip Hop* começaram a fazer presentes nos encontros da São Bento. [...] A ideia de cantar Rap, de poder falar e ser ouvido, fez muitos dos *b-boys*¹⁸ dançarinos de *breaking* se arriscarem a rascunhar suas primeiras rimas. Algumas que aderiram à São Bento atraídos pela dança, inclusive,

¹⁷ Tradução: movimentar os quadris e saltar.

¹⁸ O b-boy é o menino e a b-girl menina que dançam breaking.

descobririam talento ímpar para o Rap e poucos anos depois consolidaram seus nomes na praia musical. [...] mais tarde viriam a se tornar célebres, respectivamente, como Thaide e Mano Brown, dois dos principais nomes do Rap brasileiro (YOSHINAGA, 2014, p. 226).

Carril (2006, p. 170) complementa que:

Em 25 de janeiro de 1989, o produtor musical Milton Sales¹⁹ criou o Movimento Hip-Hop Organizado – MH20, com o objetivo de constituir os grupos de rap nascidos das equipes de *Break*, que se reuniram na rua São Bento desde o início da década, depois se integrando ao Projeto Rappers Geledés.

Yoshinaga (2014, p. 245) relata que o MH20 “tinha como objetivo politizar os jovens do Hip Hop e direcionar suas ações e reivindicações de maneira organizada, de forma a definir atribuições a cada integrante.”

[...] alguns dos principais rappers de São Paulo começaram a passar por um aprofundamento político, social e sobre a diáspora africana. Conheceram livros do Abdias do Nascimento, Clóvis Moura, Gilberto Freyre, Joel Rufino dos Santos e Alex Haley, por exemplo, além dos clássicos de História, Sociologia e Filosofia. Aprenderam sobre o Partido dos Panteras Negras e sobre os personagens representativos da cultura negra, como Zumbi dos Palmares, Chico Rei, Rainha Nzinga, Martin Luther King Jr., Malcolm X, Nelson Mandela, Marcus Garvey, Louis Farrakhan, Steve Biko e Kwame Nkrumah, entre outros. Realizaram diversos debates sobre os problemas que afligem moradores de periferia, e assim passaram a identificar suas causas históricas e refletir sobre possíveis soluções (YOSHINAGA, 2014, p. 246).

No processo histórico de estabelecimento da cultura Hip Hop no Brasil a comunidade negra local foi determinando algumas peculiaridades ideológicas do movimento cultural brasileiro, conforme relata Carril (2006, p. 171)

[...] enquanto a rejeição a participar da comunidade branca é central no *Hip Hop* norte-americano, no Brasil essa recusa se expressaria em relação às regras da sociedade capitalista. Apesar do movimento *Hip Hop* norte-americano ter influenciado o rap local, este segue as linhas dos movimentos políticos das décadas de 1970 e 1980, incluindo os elementos religiosos seculares da Igreja católica progressista.

¹⁹ Milton Sales é ativista do Movimento Negro.

Para Souza (2011, p. 72) nesse cenário, a cultura Hip Hop encontrou acolhida: “surge e se desenvolve tomando proporções significativas e contribuindo para explicitar a relação umbilical entre cultura e movimentos sociais.” E, quanto ao Rap, Carril (2006, p. 195) afirma que “a linguagem artística do Rap tornou-se uma das formas de representar os dramas da periferia e tem expressões e pesos diferentes entre as cidades brasileiras.”

É na prática contestatória do Rap que encontramos possibilidade de dialogar com práticas pedagógicas, as quais dialoguem com as teorias críticas do currículo. Os sujeitos que participam de movimentos socioculturais não escolares apresentam maiores condições de enfrentar o estado de dominação que lhe estão impostos, resultando em uma redefinição de suas identidades étnico-sociais.

Não é na escola que – geralmente – se aprende sobre os conflitos raciais e sociais do cotidiano. No ensino básico, neutraliza-se na História a natureza conflituosa da sociedade: os conflitos raciais do passado (por exemplo), resultaram na “igualdade” atual. No currículo brasileiro, Zumbi e a Princesa Izabel, tem quase o mesmo valor, distante da realidade atual, e enobrecidos, um por lutar contra a escravidão, a outra por acabar com ela. [...] Raramente esses atores são apresentados como encarnações de tendências de longa duração (LINDOLFO FILHO, 2004, p. 13).

Nesse sentido devemos refletir sobre o que afirma Carril (2006, p. 180) “o conteúdo político-cultural do quilombo, na manifestação Hip Hop, trata de procurar outras vias de inserção no sistema econômico e social que exclui seus moradores.” E compararmos com o que Lindolfo Filho (2004, p. 13) aponta:

Formado até o nível médio, idealmente, o estudante tem as capacidades de inserção na sociedade, munido das ferramentas para a resolução dos problemas previstos. Ocorre que nesse conjunto de “ferramentas” não constam as que possibilitariam aos alunos lidar com as discriminações raciais e sociais, a pobreza extrema e a violência policial, por exemplo.

Carril (2006, p. 187) parece indicar a relação entre as citações anteriores:

Nas presentes condições de omissão do Estado, aqueles sistemas institucionais de sinais como a educação formal, não são extensos o suficiente para abarcar a totalidade social, e mesmos os que se estendem mostram-se insuficientes para preparar os pobres.

Para Munanga e Gomes (2004, p. 166) a questão anteriormente apresentada ganha amplitude, ao afirmarem que o diferencial do Rap como estilo musical é a sua produção poética: que “o seu conteúdo reflete o lugar social no qual se situam os jovens pobres, em sua maioria negros, e a forma como elaboram as suas vivências.” Vivências essas estruturalmente ligadas aos processos de formação identitária.

Nas análises do teórico pós-colonial Stuart Hall (Hall, 2003) a identidade se constitui em processos de hibridização, de movimentação e articulações entre espaços de pertencimento cultural, social, linguístico, religioso, coletivo, entrecosques de culturas, resultado de formações históricas e repertórios diversos. Nesse contexto, suas considerações examinam a questão da “centralidade da cultura nos processos globais de formação e mudança, sua penetração na vida cotidiana e seu papel constitutivo e localizado na formação de identidades e subjetividades (HALL, 1997, p. 21).”

Nos dizeres de Hall (2003, p. 433), por resultar de processos históricos e repertórios culturais específicos, “ela pode constituir um ‘posicionamento’, ao qual podemos chamar provisoriamente de identidade”. Ao tratar da constituição das identidades culturais nas comunidades nacionais Hall (2006, p.49) contesta as essencializações observando que “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas, são formadas e transformadas no interior da representação”. Cabe, portanto, evidenciar como a prática pedagógica vem participando dessa construção no contexto brasileiro, marcado pela multiplicidade étnica e as representações sociais direcionadas aos diferentes segmentos da sociedade.

No que aponta Hall para a literatura há a seguinte análise, se para Carril (2006) o Rap cumpre um papel social, para Lindolfo Filho (2004) a educação formal não. A educação formal, talvez, cumpra do ponto de vista ideológico, como projeto de sociedade estruturada com base na hierarquia de classe. Na citação de Munanga e Gomes (2004) é possível estabelecermos diálogo com

os autores anteriormente citados, na medida em que, ao identificarem os sujeitos formadores e formados pelo Rap, pobres e negros, evidenciam a problemática pela qual explica o fato do Estado não abarcar a totalidade social, justamente por desconsiderar a questão étnico-racial em suas políticas públicas. A exemplo de políticas curriculares que se revelam produtoras e reprodutoras de invisibilidades, perpetuando o processo de racismo, discriminação e preconceitos presentes na sociedade. Em contrapartida, por meio da cultura Hip Hop a juventude pobre e negra se aproxima dos ideais propostos na Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a) que a educação formal ainda não deu conta de promover.

4 O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA DIMENSÃO LEGAL

O objetivo pretendido neste capítulo é a análise do processo histórico de luta travada pelo Movimento Negro²⁰ contra o Estado, na obrigatoriedade do ensino dos conteúdos sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira, hoje exigida por Lei nos currículos escolares. Partindo desta constatação, procurou-se realizar uma pesquisa documental e bibliográfica em torno das legislações que dizem respeito aos princípios e determinações curriculares prescritas no combate das desigualdades. Conforme defendido por Stephanou e Bastos (2005, p. 19)

[...] a formalização em lei de uma situação de fato ou de um princípio jurídico democrático abrangente deve se impor como modo normal de funcionamento da sociedade, como lugar de igualdade de todos.

“A Constituição Federal (BRASIL, 1988b) é a principal fonte de onde emanam normas gerais para a estruturação do sistema educacional” (PALMA FILHO, 2013, p.3). O ponto inicial de análise para este trabalho justifica-se também pelo contexto histórico vivido no Brasil na década de 1980. Período marcado pelo fim da ditadura militar e início do processo de redemocratização do país com forte destaque na efervescência política dos movimentos sociais, entre estes o Movimento Negro e sua atuação no cenário político.

4.1 A Luta pelo Ensino de História da África e História e Cultura Afro-Brasileira na Constituição de 1988

É importante mencionarmos a maneira pelo qual ocorreu o processo de articulação das entidades e do Movimento Negro na luta por visibilidade e representatividade, em termos legais, no novo projeto de sociedade que se

²⁰ Adota-se neste trabalho o conceito apresentado por Gomes (2017, p. 23) “entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo.”

construiria a partir da elaboração da Constituição Federal (BRASIL, 1988b). Destaca-se a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte ocorrida em 1986 em Brasília, a qual contou com a participação de 63 entidades de 16 diferentes estados brasileiros. O posicionamento político evidenciado nesse ato foi o da resistência contra uma possível manutenção da dominação da elite no processo das relações sociais, econômicas, jurídicas, morais, espirituais e culturais.

Para tanto, a referida Convenção resultou na elaboração de um documento representativo das principais reivindicações na forma de propostas que, após serem registradas em cartório, foram encaminhadas a todos os membros da Assembleia Nacional Constituinte-87 e tratava dos seguintes tópicos: direitos individuais, violência policial, condição de vida e saúde, mulher, menor, educação, cultura, trabalho, questão de terra e relações internacionais.

No tocante à educação, as reivindicações apresentadas foram: a obrigatoriedade da inclusão nos currículos escolares dos I, II e III graus do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil; gratuidade da educação em todos os níveis; elaboração dos currículos escolares submetido à aprovação da comunidade local e proibição de veiculação de qualquer forma de preconceito de raça, religião, cor ou classe em livros, periódicos e jornais (CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO PELA CONSTITUINTE, 1986).

É importante salientar que, embora o período selecionado para análise seja a metade da década de 1980 até aproximadamente o ano de 2008, a história de luta do Movimento Negro remonta a um passado bem distante a esse período retratado nesta pesquisa.²¹

²¹ A Frente Negra Brasileira (FNB), surgida em São Paulo na década de 1930 atuou no campo político, recreativo e educacional, denunciando a discriminação racial pela qual os negros passavam. Para Gomes (2017, p.30) A FNB pode ser considerada, também, como articuladora, sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros da época. Na década de 1970, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR) posteriormente rebatizado por Movimento Negro Unificado (MNU), organização de amplitude nacional torna por pauta de luta: a educação e o trabalho. (GOMES, 2017).

Antes do detalhamento dos artigos que versam sobre Educação na Constituição Federal (BRASIL, 1988b), é importante recordar o contexto histórico do ano de 1988, marcado pelo Centenário da Abolição (1988-1988). Data histórica e propícia para o Movimento Negro denunciar toda forma de racismo, opressão, exclusão e desigualdade sofrida pelo povo negro ao longo de um século de pós-abolição. Além disso, de colocar sob suspeita toda e qualquer forma de comemoração cívica que mascarasse a condição socioeconômica do povo negro no país, de evidenciar a luta e exigir direitos.

Nessa investida agressiva contra o 13 de Maio, o movimento não sepultava apenas uma data comemorativa alusiva à liberdade dos negros: introduzia-se na cena histórica um novo marco reivindicatório, que tinha em seu horizonte o igualitarismo. É nesse sentido que o Movimento Negro ergue a figura de Zumbi como símbolo da resistência negra (RIOS, 2012, p. 54).

As manifestações de luta contra o Centenário da Abolição se deram das mais diversas maneiras de mobilizações, atos e protestos que ocorreram em diferentes estados brasileiros. Porém, no contexto de pesquisa em questão, a atenção será voltada, especificamente, no episódio ocorrido na cidade do Rio de Janeiro. Abreu (2014, p.3) relata que “[...] no dia 11 de maio ocorreu uma das maiores demonstrações públicas do Movimento Negro contemporâneo, a Marcha contra a Farsa da Abolição, um protesto que reuniu mais de 5 mil pessoas [...]”

Ocorrem eventos no Brasil inteiro, são publicadas pesquisas com indicadores sociais e econômicos demonstrando que a população negra está em piores condições que a população branca, comparando-se qualquer indicador: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros. Constroem-se com isso novos argumentos para romper com a ideia de que todos são tratados do mesmo modo no Brasil (DIAS, 2005, p. 3).

A emblemática marcha evidenciou a tensão que a população negra organizada provocou na classe dominante naquele momento histórico.

Mais de 600 soldados armaram barricadas e ostentaram armas pesadas, impedindo a passagem da Marcha. Os militantes não puderam passar em frente ao monumento de Caxias e por isso não

chegaram como pretendiam ao monumento a Zumbi (ABREU, 2014, p. 3).

É de uma importância simbólica grandiosa esse fato, pois, as figuras históricas retratadas nos dois monumentos promovem a reflexão sobre as relações de poder que permeiam os grupos sociais por eles representados. O episódio, marcado pelo enfrentamento entre o exército e os militantes na Marcha contra a Farsa da Abolição, também teve relação com questões educacionais. Havia uma proposta de revisão da história brasileira a fim de substituir os “falsos heróis” pelos “verdadeiros”, proposta convertida em cartilha e elaborada por religiosos e padres negros. Frei Davi²², militante do Movimento Negro, um dos articuladores e organizadores da Marcha, fazia a seguinte defesa:

Na cartilha, nós estávamos propondo derrubar todos os falsos heróis e colocar no lugar os verdadeiros heróis. E elencávamos como um dos principais falsos heróis da história do Brasil o Duque de Caxias. E propúnhamos, portanto, derrubar todas as estátuas do Caxias do Brasil e colocar no lugar Zumbi dos Palmares (ABREU, 2014, p. 5).

Entre as medidas comemorativas promovidas pelo governo federal, houve em 13 de maio de 1988 a criação da Fundação Palmares pelo então presidente da República José Sarney, como uma forma de reparação ao que ele mesmo reconhece, pelo menos no plano do discurso, como necessário a: “Complementar a grande obra da emancipação” (BRASIL, 1988a, p. 222).

Para marcar esta data, estou criando a Fundação Palmares, que se destina à promoção da raça negra para tornar possível a presença do negro em todos os setores de liderança deste País, numa fecunda revolução de resgate de uma dívida que ainda permanece. Pela educação, pela criação de oportunidades de trabalho e pela participação (BRASIL, 1988a, p. 221-222).

²² Onde aprofundar o assunto: Alberti, Verena e Pereira, Amílcar Araújo. Histórias do Movimento Negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC., Rio de Janeiro, ed. Pallas; CPDOC-FGV, 2007. p. 263.

Mesmo considerando a criação da Fundação Palmares como uma medida de contenção às pautas do Movimento Negro é possível reconhecer a importância dessa instituição para a população negra, Indaga-se se a missão dada à Fundação, em torno da responsabilidade em promover a presença do negro em todos os setores de liderança do país, não seria um mecanismo de transferir a responsabilidade para centralizar a culpabilização do não atendimento as reivindicações apresentadas. Rios (2012, p. 62) oferece pistas a esse respeito:

No plano estatal, uma conquista dos protestos do centenário foi a construção da Fundação Palmares, um órgão ligado ao Ministério da Cultura, o qual canalizava certas demandas do movimento ligadas ao campo cultural, mas sem capacidade institucional para intervir na redução das desigualdades.

São essas tensões, entre tantas outras, que marcaram o cenário que evidenciou os debates, as pesquisas, os dados das reais condições de vida da população negra no país, que pressionou parlamentares no período de elaboração da nova Constituição Federal (BRASIL, 1988b), em um país que buscava forjar um novo modelo de sociedade, livre, democrática e solidária.

Em 05 de outubro de 1988 foi promulgada a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, fundamentada em princípios que estruturam a composição dos seus estados e municípios como um Estado Democrático de Direito. Nos princípios fundamentais, naqueles em que se estabelecem as bases políticas, sociais, administrativas e jurídicas de nosso país destaca-se o **Art. 3º** que versa sobre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, o qual diz em seu inciso **IV** que o Estado brasileiro deve” [...] promover o bem estar de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988b, s/p). No **Art. 4º** que trata das relações internacionais, em seu inciso **VIII**, afirma como um dos princípios do Estado o “[...] repúdio ao terrorismo e ao racismo” (BRASIL, 1988b, s/p.). Já o **Artigo 5º** que garante a igualdade de direitos entre todos os brasileiros, em seu inciso **XLII** diz que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988b, s/p).

Do ponto de vista legal, o texto da Constituição Federal (BRASIL, 1988b) resultou, no que diz respeito à relação étnico-racial, em um projeto de nação que se pretendeu livre de toda forma de preconceito e discriminação, com repúdio e criminalização do racismo. De fato, a criminalização do racismo foi uma relevante conquista jurídica do Movimento Negro²³. Ao tornar o ato de racismo um crime passível de prisão evidencia-se a dignidade humana dos sujeitos perante a lei, direito ao respeito à igualdade. Tratou-se de um grande avanço em relação à Lei 1.390/51 (BRASIL, 1951) Afonso Arinos, de 03 de julho de 1951, que tratava o racismo como contravenção penal, passível apenas de multa e não de prisão (DIAS, 2005).

Tendo evidenciado o aparato legal contra o racismo e a discriminação, como constituidores de um ideal de sociedade, passou-se a analisar as normativas legais referentes à educação e como tais ideais manifestaram-se nos sistemas educacionais. O Capítulo III da Constituição Federal (BRASIL, 1988b), que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I da Educação, apresenta no **Art. 205** o objetivo maior da Educação: o pleno desenvolvimento da pessoa.

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988b, s/p).

A Educação é dever do Estado e competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios assegurarem o acesso à educação²⁴. No **Art. 206**, que descreve sob quais princípios o ensino deve ser ministrado, destacamos o inciso I que se fundamenta na igualdade de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988b). Nesse sentido, esta questão é cara ao Estado brasileiro, se considerarmos a permanência em termos de raça,

²³ Por meio da atuação política de Carlos Alberto Caó (1941-2018) que em 1985 foi autor da Lei 7.437/85 (Lei Caó) que alterou o texto da Afonso Arinos, em 1988 como deputado constituinte foi responsável pela inclusão do Art. 5º que tornou o racismo crime inafiançável e imprescritível, por sua atuação política foi um combativo militante do Movimento Negro.

²⁴ Ver: Art. 23, inciso V. Emenda Constitucional nº 85, de fevereiro de 2015. (BRASIL, 1988).

gênero, região, área urbana ou rural, sendo possível concluir que em todos os quesitos analisados o recorte por raça indica a maior vulnerabilidade.

A esse respeito deve-se ao Movimento Negro a centralidade desse tipo de observação. Gomes (2017, p. 26) ressalta que:

[...] essa interpretação de raça como estrutural e estruturante para se compreender a complexidade do quadro de discriminação e desigualdades no Brasil, realizada pelo Movimento Negro aos poucos passa a ocupar espaço nas análises sociológicas e entre as políticas públicas.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), sobre a média de anos de estudo da população com 15 anos ou mais de idade, segundo sexo, cor/raça e local do domicílio, Brasil e regiões para o período de 1995 e 2015, revelaram que em todas as regiões brasileiras ocorreu acréscimo no tempo de estudo da população, elevamos em 2,7 pontos percentuais para o período, passamos de 5,5 para 8,2 pontos percentuais. Entretanto, se analisarmos os dados sob o recorte cor/raça temos: entre os brancos de 6,4 passou para 9,0 e entre os negros de 4,3 para 7,4. Ou seja, mesmo que entre os negros tenha ocorrido o maior crescimento em pontos percentuais, até mesmo acima da média nacional, não representa ainda o rompimento das desigualdades educacionais: em 2015, os/as negros/as tinham 7,4 anos de estudos, contra 9,0 anos da população branca.

Ao revelarem a manutenção das desigualdades educacionais os dados indicam a problemática social da população negra a ser enfrentada e resolvida. O que revela que o Estado brasileiro não tem garantido a seus cidadãos o que a Constituição Federal (BRASIL, 1988b) prescreve. Sacristán (2000) analisa o conhecimento como um papel relevante e progressivamente decisivo na sociedade.

O conhecimento, e principalmente a legitimação social de sua posse que as instituições escolares proporcionam, é um meio que possibilita ou não a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade, ou seja, que a facilita num determinado grau e numa determinada direção. [...] O grau e tipo de saber que os indivíduos logram dentro nas instituições escolares,

sancionado e legitimado por elas, têm consequências no nível de seu desenvolvimento pessoal, nas relações sociais e, mas concretamente, no *status* que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura social de seu contexto (SACRISTÁN, 2000, p. 19-20).

No **Art. 210**, da Constituição Federal (BRASIL, 1988b) diz:

Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988b, s/p).

Cabe questionar quais conteúdos asseguram tais valores em nível nacional. Entende-se aqui, que esses conteúdos mínimos devam respeitar o previsto no inciso **IV**, do **Art. 3º**, da Constituição Federativa (Brasil, 1988b) citado anteriormente, pois, é objetivo fundamental da República do Brasil: a promoção de todos livre de preconceitos e discriminações. Porém, deve-se pensar como esse princípio se materializa em termos curriculares.

Sacristán (2000, p. 65) a esse respeito alerta:

A seleção de um tipo de cultura com predomínio sobre outra induz os privilegiados, que se liga com a cultura dominante, a adquirirem cada vez mais educação especializada, com todas as mutilações que a especialização comporta, e os menos favorecidos, ao fracasso escolar e ao distanciamento conseqüentemente do mundo cultural.

O objeto da investigação no texto da Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988b) foi identificado nas suas Disposições Constitucionais Gerais, especificamente, no **§ 1º**, do **Art. 242**, que dispõe o seguinte: “**§1º** - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para o povo brasileiro (BRASIL, 1988b).” É preciso mencionar que causa estranhamento o fato do referido artigo não constar da Seção que trata especificamente da Educação. Nesse sentido, é bastante simbólico que a redação do artigo supracitado esteja na parte final do texto constitucional, sugerindo que isso representa uma concessão, supostamente, menos importante do que foi determinado em termos daquilo que rege a educação nacional.

Tendo em vista o objetivo maior da educação, no que compete ao Estado, isso leva à reflexão em torno das questões de promoção e desenvolvimento pleno da pessoa, quando se negligência os direitos civis e sociais de uma parcela significativa de seus cidadãos. A literatura analisada argumenta que:

Se o conteúdo cultural é a condição lógica do ensino, é muito importante analisar como esse projeto de cultura escolarizada se concretiza nas condições escolares. A realidade cultural de um país, sobretudo para os mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade cultural é a escolarização obrigatória, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares. A cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto nela se está nela, assim como todos os condicionantes positivos e negativos que se desprendem da mesma (SACRISTÁN, 2000, p. 30).

Compreende-se, então, que no plano educacional, especificamente o curricular, em relação à Constituição Federal (BRASIL, 1988b), apesar dos avanços que ela significou as reivindicações do Movimento Negro, não foram diretamente atendidas. Porém, a defesa da harmonia racial foi garantida como princípio filosófico e como valor simbólico. Disso resultaram, no mínimo, duas condições: como possibilidade, enquanto princípios geradores de políticas públicas, e como indicadores para os movimentos sociais pautarem reivindicações e buscar reparo legal.

4.2 A obrigatoriedade do Ensino de História da África e História e Cultura Afro-brasileira na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

Ao tratar das análises dos princípios e normativas legais retratadas na LDB de 1996 (BRASIL, 1996), retoma-se o contexto histórico de 1995, ano do tricentenário de morte de Zumbi dos Palmares, o qual mobilizou várias entidades e movimentos sociais, negro e sindical em torno da luta contra a discriminação e o racismo, no que culminou com a Marcha Zumbi do Palmares e uma extensa pauta de reivindicações apresentadas ao governo federal. Segundo o expediente do Jornal da Marcha (1995, p. 2), a Comissão Nacional Executiva era composta pelas seguintes entidades:

Agentes de Pastoral Negros (APNs), Cenarab, Central de Movimentos Populares, CGT, Comunidades Negras Rurais, CUT, Força Sindical, Fórum Nacional de Entidades Negras, Fórum de Mulheres Negras, MNU, Movimento pelas Reparações, Senun, Unegro, Grucon.

Ocorrida em Brasília, em 20 de novembro de 1995, foi uma ação resultante de encontros e congressos, idealizados pelo Movimento Negro, ocorrido nos diversos estados brasileiros. A pauta de reivindicações apontada pela Marcha evidenciou a manutenção da situação de desigualdade, exclusão e discriminação a qual o povo negro estava submetido no país, mesmo após oito anos de promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988b), com seus princípios democráticos fundamentados em prol da dignidade humana. Segundo Rios (2012, p. 56), eram 30 mil manifestantes caminhava rumo à Esplanada entoando palavras de ordem:

No documentário da Marcha Zumbi dos Palmares, as passagens editadas mostram os ativistas cantando e dizendo em alto e bom tom as seguintes frases de efeito: “Reaja à violência racial!”, “Negro também quer poder!”, “Palmares! Zumbi! Assim eu resisti!”, “Queremos escola, queremos emprego!”, “Zumbi vive, Racismo, não!”. Essas cinco palavras de ordem são, provavelmente, apenas algumas dentre vários dizeres coletivos pronunciados ao longo da caminhada.

A marcha culminou com o encontro da comitiva nacional do Movimento Negro com o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e alguns de seus ministros, os quais receberam da comitiva o Programa de Superação do Racismo, com propostas concretas de políticas públicas relativas às reivindicações de inclusão do negro a sociedade e combate ao racismo (RIOS, 2012).

Em resposta, no plano da ação estatal, por meio do **Decreto nº 3.531** (BRASIL, 1995), de 20 de novembro de 1995, um grupo interministerial de trabalho foi instituído com o objetivo de promover políticas públicas de valorização da população negra. O **Art. 3º** do referido Decreto apresenta como se deu a composição do grupo de trabalho:

Art. 3º - [...]

- I - oito membros da sociedade civil, ligados ao Movimento Negro;
 - II - um representante de cada Ministério a seguir indicado: a) da Justiça; b) da Cultura; c) da Educação e do Desporto; d) Extraordinário dos Esportes; e) do Planejamento e Orçamento; f) das Relações Exteriores; g) da Saúde; h) do Trabalho;
 - III - um representante da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República.
 - IV - um representante da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. (Incluído pelo Decreto de 13 de junho de 1996).
- § 1º - Os membros do Grupo de Trabalho serão designados pelo Presidente da República.
- § 2º - O representante do Ministério da Justiça será o Presidente do Grupo de Trabalho, que submeterá os resultados das atividades desenvolvidas pelo colegiado ao exame do respectivo Ministro de Estado (BRASIL, 1995, p.18618).

Chama a atenção o fato dos membros serem designados pelo Presidente da República e o representante do Ministério da Justiça ser o presidente do Grupo de Trabalho. A impressão que se tem é que poder público federal, embora tenha se mostrado aberto a atender as reivindicações da Comitativa Nacional, o faz de forma limitada e controlada.

No discurso de assinatura do **Decreto nº 3.531** (BRASIL, 1995) para a criação do “Grupo Interministerial para a Valorização da População Negra”, proferido pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, em 20 de novembro de 1995, afirmou-se o compromisso pessoal com os estudos da questão negra no Brasil e também os compromissos assumidos pelo governo (BRASIL, 1998c). No documento intitulado “Construindo a Democracia Racial” (BRASIL, 1998c), encontram-se os descritos os atos e as palavras do Presidente, quanto às ações realizadas enquanto políticas públicas em atenção à questão étnico-racial, naquele momento:

Por ser convicção antiga, creio firmemente nisso. Depois que assumi a Presidência da República, procurei manter contato com setores da comunidade negra. A senadora Benedita é testemunha disso. O ministro da Cultura, Francisco Weffort, e o ministro da Justiça, Nelson Jobim, me acompanharam pelo menos em um encontro que tivemos no Palácio da Alvorada, e do qual resultou, finalmente, a possibilidade da criação deste Grupo de Trabalho Interministerial que hoje estamos instalando, além da reativação firme da Fundação Palmares (BRASIL, 1998c, p. 2).

O trecho mencionado é bastante simbólico, o presidente se respalda nos estudos por ele realizados em torno da questão negra, como se isto lhe revestisse de uma tradição e postura política ideológica em prol da causa racial. Também legitima-se no contato com os setores da comunidade negra, usando como testemunho a presença da senadora Benedita da Silva²⁵, figura respeitada por sua militância no Movimento Negro e atuação político partidária.

O discurso da Cerimônia de instalação do Grupo de Trabalho Interministerial proferido pelo então presidente da República, em 27 de fevereiro de 1996, é marcado por afirmações que ressaltam a tolerância como um valor de nossa capacidade de convivemos em uma multiplicidade de raças e culturas (BRASIL, 1998c). Discurso de consenso que, ao reafirmar o mito da Democracia Racial, opera na manutenção das estruturas sociais excludentes.

Acho que nós devemos dizer isso orgulhosamente. O fato de nós termos essa diversidade é, como a biodiversidade, positivo. É positivo, aumenta a nossa capacidade, pelas próprias diferenças, de produzirmos alguma coisa mais criativa, em todos os terrenos. Isso deve ser valorizado. Com o apoio do Ministro da Justiça, com o apoio dos demais Ministros que estão aqui, que fazem parte desse mesmo movimento, esse grupo há de desdobrar os seus trabalhos em aspectos que são institucionais, que dizem respeito ao âmbito do direito, do controle, da fiscalização. Que dizem respeito ao aparelho burocrático para coibir formas de discriminação e de preconceito (BRASIL, 1998c, p. 6).

No que diz respeito a ações educacionais como políticas compensatórias²⁶ de combate ao preconceito e discriminação, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), foram tomadas as

²⁵ Benedita da Silva nasceu em 1942 na favela da Praia do Pinto, na cidade do Rio de Janeiro, foi técnica em enfermagem e licenciou-se em Estudos Sociais. Atuou como militante na Associação das Favelas do estado do Rio de Janeiro, em 1994 tornou a primeira mulher negra senadora do Brasil. (MUNAGA e GOMES, 2004).

²⁶ Após a ratificação do Brasil em 2001 na Conferência de Durban, o país teve que cumprir agenda de implementação de políticas compensatórias, ou seja, políticas de ações afirmativas para combater as desigualdades e discriminações as quais a população negra sofria. No plano educacional a política curricular dos PCNs com o tema transversal pluralidade cultural foi um delas, por exemplo.

seguintes providências: a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1998b) apresentados como política curricular importante da valorização do negro na área da educação; Programa do Livro Didático, consistindo na reavaliação dos conteúdos dos livros didáticos e a ação da TV Escola na produção de materiais audiovisuais na temática.

Com base nas análises apresentadas é possível perceber que o Movimento Negro pressionou o poder estatal a “olhar” a real situação do povo negro e direcionar políticas públicas específicas na promoção e consolidação de uma sociedade igualitária. Porém, os governos de alinhamento à políticas externas neoliberais, como o período aqui analisado, o governo de Fernando Henrique Cardoso, que ocuparam a máquina do Estado agiram com resistência a combater as desigualdades e discriminações raciais existentes em nosso país. Nas análises de Rios (2012, p. 65) temos a seguinte consideração:

Os desdobramentos das atividades do GTI não deram resultados compatíveis ao sofisticado nível de discussão, o qual, aliás, pretendeu assumir os problemas de desigualdade e discriminação raciais sem se desfazer da democracia racial como um ideal da nação brasileira. [...] Pelo visto, na opinião dos analistas, o GTI parecia ser bastante promissor em relação a medidas concretas para coibir discriminação racial, porém frustrou as expectativas de muitos quanto à concretude das ações políticas.

Para Santos (1999) em relação ao GTI de fato ocorreu um peso inercial sobre os trabalhos abarcados e realizados pelo grupo, resultando em conquistas aquém do idealizado, porém, é no governo FHC que a questão negra se inscreve na política federal via discursos proferidos pelo então presidente.

Ao reconhecer oficial e publicamente que há desigualdade racial no Brasil, como consequência do racismo, o presidente Fernando Henrique Cardoso nos legou um fato sociopolítico sem precedentes na nossa história (SANTOS, 2014, p. 55).

O discurso do presidente, assim como os desdobramentos das políticas públicas implantadas em atenção à população negra, tais como: o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), com destaque a população negra e o Programa Nacional de ações afirmativas no governo FHC constituíram-se resposta ao cenário nacional e internacional que se mobilizava por estas pautas.

[...] foi a partir dos trabalhos preparatórios para a conferência mundial de Durban que as ações afirmativas começaram a ser pensadas seriamente como instrumentos para a redução da desigualdade racial no Brasil (SANTOS, 2014, p. 65 apud SILVA et.al., 2009, p.36).

No contexto das tensões entre os interesses da classe dominante e as pautas de reivindicações apresentadas pelo Movimento Negro ao poder estatal, em 20 de dezembro de 1996 tem-se instituída Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394 (BRASIL, 1996), conhecida como Lei Darcy Ribeiro. Em termos legais, o

Art. 1º Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, s/p).

Do ponto de vista da LDB (BRASIL, 1996) esta pesquisa teve por interesse buscar os princípios da educação nacional que oriente mais especificamente o ensino voltado à promoção da educação das relações étnico-raciais. No tocante a essa temática, identifica-se no **Título II**, da LDB (BRASIL, 1996), **Art. 3º**, os incisos que garantem: “**I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e “[...] **XII** - consideração com a diversidade étnico-racial²⁷.”

No **Art. 26, § 4**, da LDB (BRASIL, 1996, s/p.), determina-se que:

²⁷ Incluído pela Lei 12.796 de 2013.

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.

Entende-se que este parágrafo do **Art. 26**, da LDB (BRASIL, 1996) é uma complementação do Parágrafo 1º do **Art. 242** da Constituição Federal (BRASIL, 1988b) que, em 1988, determinou que o ensino de História de Brasil devesse levar em conta as contribuições de culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Em 1996 na LDB (BRASIL, 1996) ocorre a complementação do artigo, torna-o específico, identifica-se as matrizes africana e indígena em seu texto legal. Permite-se concluir o processo de luta na perspectiva curricular e a concessão do poder público a essa temática.

Para uma melhor compreensão do significado da conquista que a alteração do **Art. 26** passou a representar na história de luta do Movimento Negro em prol de uma educação racial positiva, justifica-se reportar historicamente ao período que corresponde ao interstício entre o ano de 1996, quando se deu a institucionalização da atual LDB (BRASIL, 1996) e 2003, quando da promulgação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a). Período esse marcado pela ação do MEC na implantação da proposta de revisão curricular, intitulada Parâmetros Curriculares Nacionais²⁸ (PCNs), cujo objetivo era “criar condições para que os jovens acessassem um conjunto de conhecimento socialmente elaborado e reconhecido para o exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998b, p. 5)

No texto introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b) é apresentado um capítulo cujo tema é Educação e Cidadania – Uma Questão Mundial. Nele encontram-se as considerações sobre educação na perspectiva dos órgãos internacionais, fundamentado na concepção de

²⁸ O termo “parâmetro” visa comunicar a ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1998b, p.49). O termo “currículo”, corresponde a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. Essa foi a concepção adotada nestes Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b, p.49).

educação formal com base na conjuntura mundial como necessária ao enfrentamento dos desafios mundiais, quais sejam: mundialização das culturas e globalização das economias.

Além disso, apresentam-se também em forma de recomendações as bases teóricas pedagógicas que vieram a orientar o documento: os quatro pilares da educação, também chamados de Pedagogia do Aprender a Aprender. Percebe-se que os PCN's (BRASIL, 1998b) foram resposta à exigência externa, atrelada aos interesses de organismos internacionais e, dentre eles, o financeiro, como é possível notar na descrição do próprio documento.

No plano internacional, o Brasil tem participado de eventos importantes, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, em que se comprometeu a desenvolver propostas na direção de “tornar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 1998, p. 19).

E nesse aspecto, Moreira e Macedo (2013, p. 13) esclarecem os reais objetivos dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, na elaboração dos PCN's (BRASIL, 1998b).

[...] vale destacar os princípios da ideologia neoliberal, difundidos por grande parte do mundo e escolhidos e adaptados no Brasil, para compor o pano de fundo de políticas públicas dos últimos governos. Coerentes com as diretrizes do Banco Mundial, esses princípios tem sido utilizados, no cenário educacional, para nortear uma série de medidas que objetivam tornar a educação mais competitiva, mais produtiva, mais sintonizadas com as demandas das empresas e das indústrias.

Candau (2013, p. 35) teceu a seguinte análise a esse respeito ao afirmar que:

Poderíamos pensar que o papel do Banco Mundial, como seria próprio de uma organização dessa natureza, deveria estar centrado no financiamento de projetos na área educativa. Entretanto, atualmente, o financiamento de projetos na área educativa. Entretanto, atualmente, o financiamento não é sua função principal. Apenas 0,5% das despesas totais dos países de renda “baixa e média”, de acordo com a expressão utilizada por esse organismo, são

por ele financiados. Daí podermos perguntar qual é o papel que essa entidade desempenha atualmente na área educativa.

Entre os mecanismos de dominação os PCN's (BRASIL, 1998b) tinham como objetivo orientar o projeto educativo das escolas e aos professores serviriam para formação e atualização profissional. Estruturalmente eram compostos de materiais que atendiam os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Eram organizados em diferentes áreas de conhecimentos e abordavam questões sociais consideradas urgentes, os chamados temas transversais: ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo e pluralidade cultural, que se configuravam como conteúdos pautados por exigências das demandas externas.

Propostas da Organização das Nações Unidas (ONU), por intermédio de suas agências, têm procurado trazer contribuições para que se desenvolva uma “Cultura da Paz”, no âmbito da escola, baseada em trabalhos sobre tolerância — conceito adotado pela ONU como marco referencial no processo de construção do entendimento—, do respeito mútuo, da solidariedade. Há um apelo da ONU para que se enviem novas propostas de trabalho nesse campo, tal o nível incipiente em que educadores em geral ainda se encontram com relação à temática (BRASIL, 1998b, p.124).

Além da conjuntura mundial, devidamente apresentada e analisada, o documento também apresenta as questões de ordem nacional, sendo possível identificar em que perspectiva aquela proposta de revisão curricular estava comprometida. Em outras palavras, um projeto de educação submetido à economia e a formação dos sujeitos adaptados às exigências de mercado.

Neste final de milênio, a sociedade brasileira vive um momento de rápidas transformações econômicas e tecnológicas, ao mesmo tempo em que os avanços na cultura e na educação transcorrem de forma bastante lenta. Em função de uma economia dependente, não se desenvolveu uma cultura e um sistema educacional que pudessem fortalecer a economia, fazendo-a caminhar para a autossuficiência (BRASIL, 1998b, p.19).

Tendo em vista o foco deste trabalho de pesquisa, o interesse voltou-se para a investigação apenas do Tema Transversal Pluralidade Cultural, até porque, em relação à questão étnico-racial, foi o único espaço reservado a

atender às reivindicações relativas à temática no período de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Assim, fez-se necessário o entendimento do conceito – Pluralidade Cultural – apresentado no PCN (BRASIL, 1998c) para compreensão a concepção que fundamenta a orientação didático-pedagógica proposta. O conceito é fundamentado na não divisão de culturais fechadas, mas, no conhecimento e valorização da diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que compõe a sociedade brasileira, nas desigualdades socioeconômicas e nas relações sociais discriminatórias e excludentes (BRASIL, 1998c).

Lopes (2013, p. 68) alerta

Afinal, o fato de o pluralismo estar intrinsecamente associado à democracia não pode acarretar a desconsideração de que o processo argumentativo efetivamente só existe quando há condições de que todos argumentem garantidos não apenas o direito, mas os meios de possibilidades de argumentar (LOPES, 2013, p. 68).

A literatura analisada argumenta que a valorização no sentido da aceitação do pluralismo cultural pode ser concebida em um contexto de conflito ou de consenso: por um lado, exige-se diálogo para resolução dos problemas e, por outro, ao se desejar resolver os problemas sem confronto, produz-se, de forma coercitiva, o mascaramento da diferença (LOPES, 2013).

O documento ainda menciona que não haveria a necessidade de um esquadramento da sociedade, uma vez que o Brasil no cenário mundial representa um modelo singular de convívio harmonioso no campo cultural. Notadamente, observa-se o mito da Democracia Racial operando no discurso institucional.

Entretanto, apesar da discriminação, da injustiça e do preconceito que contradizem os princípios da dignidade, do respeito mútuo e da justiça, paradoxalmente o Brasil tem produzido também experiências de convívio, reelaboração das culturas de origem, constituindo algo intangível que se tem chamado de brasilidade, que permite a cada um reconhecer-se como brasileiro (BRASIL, 1998c, p. 121-122).

No entanto, na mesma sequência é possível localizar a contradição do modelo singular de convívio harmonioso que pretendiam defender, basta analisar a seguinte citação para identificar a tensão existente no interior das relações sociais em nosso país.

Movimentos sociais, vinculados a diferentes comunidades étnicas, desenvolveram uma história de resistência a padrões culturais que estabeleciam e sedimentavam injustiças. Gradativamente conquistou-se uma legislação antidiscriminatória, culminando com o estabelecimento, na Constituição Federal de 1988, da discriminação como crime (BRASIL 1998c, p. 122).

Nessa reorganização curricular a questão da educação das relações étnico-racial foi tangenciada, notadamente por dois aspectos: o primeiro diz respeito ao fato dos conteúdos relativos à História e cultura dos povos africanos e indígenas serem tratados como tema transversal, os quais poderiam ser abordados na ótica sociocultural de recorte regional.

E o segundo aspecto diz respeito à concepção de pluralidade cultural apresentada no PCN (BRASIL, 1998c). Lopes (2013) deteve-se a analisar minuciosamente os PCN's (BRASIL, 1998b) e em especial o Tema Transversal Pluralidade Cultural (BRASIL, 1998c). Em suas conclusões apontou que o documento "apesar de marcar a diferença entre diversidade cultural e desigualdade social, não as inter-relaciona e não aponta para os conflitos entre o diverso e o desigual²⁹" (LOPES, 2013, p. 74).

Após análises dos PCN's (BRASIL, 1998b, 1998c) a próxima política curricular relativa ao foco desta pesquisa é a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003b), para melhor entendimento das tensões e embates que se estabelecem em torno de sua implementação nos currículos escolares, faz-se necessário um retorno a seu processo de consolidação do ponto de vista legal.

A referida lei traz em seu histórico um relato de anos de espera até a sua homologação. Em 20 de março de 1999 é publicado no Diário da Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei (PL) nº 259/99 (BRASIL, 1999), apresentado

²⁹ Para aprofundar, ver: Pluralismo Cultural em Políticas de Currículo Nacional. Alice Ribeiro Casimiro Lopes, in Currículo: Política e Prática de Papyrus Editora.

pela deputada e educadora Esther Grossi, do Partido dos Trabalhadores (PT), do estado do Rio Grande do Sul e pelo deputado e militante do Movimento Negro, Bem Hur Ferreira, do PT, do estado do Mato Grosso do Sul.

A autoria original do referido projeto é do então deputado Humberto Costa, do PT do estado de Pernambuco, que em 1995, já o havia apresentado como PL nº 859/95 (BRASIL, 1995b). Tal projeto refere-se à obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Todavia, anteriormente ao PL nº 859/95 (BRASIL, 1995b), em 1988 um projeto de mesmo teor foi apresentado pelo deputado Paulo Paim, PT/RS, o qual fora arquivado. No texto do PL nº 259/99 (BRASIL, 1999) encontram-se as justificativas para a sua relevância em âmbito nacional:

[...] restaurar a verdadeira contribuição do povo negro para a constituição do país, urgência em desmistificar o eurocentrismo, corrigir as distorções e omissões das instituições de ensino que vitimizam professores e alunos, garantir educação adequada a realidade étnica da população brasileira como exercício de cidadania, impedir que o sistema de ensino seja veículo de sustentação do racismo e manifestação da discriminação racial por meio dos silenciamentos, reformular os currículos dos sistemas escolar em suas deformações mais evidentes a fim de criar uma sociedade em que todos tenham direitos e as mesmas oportunidades (BRASIL, 1999, p.10943).

Durante esse percurso no qual tramitou o Projeto de Lei que veio a se tornar a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a) no contexto internacional, em 2001 a Organização das Nações Unidas (ONU), organizou em Durban, na África do Sul, a III Conferência Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Outras Formas Correlatas de Intolerância, da qual o Brasil participou com 42 delegados e cinco delegados técnicos. Um importante papel coube ao nosso país, Edna Roland, mulher, negra e ativista, foi relatora geral da Conferência, representando as minorias vítimas de discriminação e intolerância (PALMARES, 2011).

Durban foi um dos grandes momentos históricos no qual o Movimento Negro traz para o cenário nacional novamente os dados e pesquisas que evidenciavam a persistência da condição socioeconômica desigual da população negra e a necessidade de políticas públicas de promoção social e

combate a diferentes formas de discriminação e racismo, que mantinham a população negra em situação de exclusão.

A Conferência Internacional na África do Sul foi precedida de conferências regionais, em que o Movimento Negro das Américas conquistou a ratificação da luta na forma do seguinte parágrafo na Declaração de Durban:

Consideramos essencial que todos os países da região das Américas e de todas as demais zonas da diáspora africana reconheçam a existência de sua população de origem africana e as contribuições culturais, econômicas, políticas e científicas dadas por essa população, e que admitam a persistência do racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as formas conexas de intolerância que a afetam de maneira específica, e reconheçam que, em muitos países, a desigualdade histórica no que diz respeito, entre outras coisas, ao acesso à educação, à atenção à saúde, à habitação tem sido uma causa profunda das disparidades socioeconômicas que a afetam (CONFERENCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERANCIA CORRELATA, 2001, p.16-17).

No Programa de Ação de Durban, do ponto de vista educacional, Estados e organismos internacionais receberam as seguintes solicitações:

[...] elaborar programas destinados aos afrodescendentes e a destinação adicional de recursos para a educação [...], bem como outras iniciativas de ação afirmativa ou positiva. E parágrafo 10 [...], exige-se que os programas de estudos em todos os níveis incluam o ensino cabal e exato da história e contribuição dos povos africanos (CARNEIRO, 2002, p. 212-213).

Dentre os resultados desse evento na esfera nacional, pode-se citar: a proposta de um programa de criação de cotas para estudantes nas universidades públicas, a utilização do critério de autodeclaração para a realização do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e para a criação do Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010).

Cabe mencionar que pós-Durban, em 2002, o Brasil vive o contexto de disputas eleitorais na esfera política federal e estadual. Nesse cenário, houve o alinhamento das forças dos movimentos populares, de entidades sindicais e a sociedade civil em prol do Programa de Governo da Coligação Lula presidente que resultou no Programa Brasil sem Racismo (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002).

O referido Programa (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002) visava combater as desigualdades econômicas e sociais como superação da dívida social de uma grande parcela da população, pautava as ações em atenção às seguintes dimensões que se pretendiam atender: terras quilombolas, trabalho, emprego e renda, saúde, educação, cultura e educação, mulher, juventude, segurança, relações internacionais, gestão pública, governo e sociedade (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002).

Com a conquista das eleições federais, em 9 de janeiro de 2003, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a), a primeira de seu 1º mandato, que alterou a Lei 9.493/96 (BRASIL, 1996), para incluir no Currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Isto ocorreu pelo acréscimo à LDB (BRASIL, 1996), dos seguintes artigos: 26-A e 79-B.

O **Art. 26-A** torna obrigatório o estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados e nos parágrafos 1º e 2º regulamentam o que deve ser ensinado em termos de conteúdo programático (BRASIL, 2003a).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros, a cultura negra e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, 2003a, s/p).

O **Art. 79-B** determina a inclusão ao calendário escolar, do dia 20 de novembro, como o 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2013a).

Do ponto de vista legal, a emenda constitucional **26-A** configura-se como uma grande conquista histórica, diga-se de passagem, pois desde 1986 o Movimento Negro vinha reivindicando a alteração curricular a essa questão. O

longo processo de luta, que resultou na conquista da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a), se configurou necessária à construção de nossa democracia. De acordo com o Parecer 03/2004 (BRASIL, 2004)

o **Art. 26-A** acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidos para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2013, p. 503).

A Lei 10.634/03 (BRASIL, 2003a) deu força à luta para a inclusão dos conteúdos ligados ao 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 passaram a fazer parte integrante do currículo nacional obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino público e particular.

Passos (2013, s/p) conclui:

“A grande mudança, após a 10.639/03, é que falar da África e do negro em sala de aula, de uma forma respeitosa para com nossa história e riqueza, deixou de ser “coisa” de alguns militantes”.

A importância de se defender a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a), passa pela defesa da própria LDB (BRASIL, 1996), como uma conquista de se ter um dispositivo legal que nos permite exigir com que o Currículo escolar não se estabeleça com base em um único valor civilizatório.

A lei, portanto, rompe com a ideia de subordinação racial no campo das ideias e das práticas educacionais, e propõe reconceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações raciais na educação e na sociedade brasileira. (ROMÃO, 2005, p.12)

Outra importante conquista na esfera federal que merece destaque é a criação da Secretaria de Políticas de Promoção a Igualdade Racial (SEPPIR) (Brasil, 2003b) em 23 de maio de 2003. Órgão cuja função foi o assessoramento imediato ao presidente da República na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial, das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e

da proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra (BRASIL, 2003b).

E, especificamente, na área educacional, no ano seguinte, destaca-se a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 28 de julho de 2004, no Governo Lula, pelo **Decreto nº 5.159** (BRASIL, 2004a), uma unidade administrativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), criada na perspectiva de uma reforma administrativa resultante do contexto político no qual o marcava a incorporação definitiva pelo Estado brasileiro de uma nova agenda de políticas educacionais inclusivas e de valorização da diversidade étnico-racial, regional e cultural do país (BRASIL, 2004a).

Na agenda educacional federal passou a figurar uma nova política nacional de alfabetização e educação de jovens e adultos e a adoção de políticas afirmativas para inclusão e diversidade como uma das principais inovações da então gestão do MEC, sob o comando do Ministro Tarso Genro, do Partido dos Trabalhadores. Passaram a fazer parte do público-alvo preferencial das políticas de inclusão e diversidade: jovens e adultos não alfabetizados ou com baixa escolaridade, afrodescendentes e quilombolas, populações do campo, povos indígenas, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, população prisional, adolescentes e jovens privados de liberdade e internos em instituições sócio-educativas. A composição do público-alvo foi justificada pelo reconhecimento do resgate da dívida histórica do Estado e os segmentos citados (BRASIL, 2004a).

Neste sentido, o espaço que as políticas públicas de alfabetização, inclusão educacional e diversidade passaram a ocupar na agenda do governo federal deve ser visto como uma conquista dos movimentos sociais e organizações populares - que historicamente vêm exercendo forte pressão sobre o Poder Público pelo direito à educação - mais do que como resultado de uma iniciativa benevolente da atual administração (BRASIL, 2004a, p. 6).

O percurso histórico delineado nesta pesquisa do ponto de vista da LDB (BRASIL, 1996) evidenciou as diferentes e antagônicas políticas curriculares adotadas nos últimos governos federais no país, de acordo com a orientação

partidária de cada um dos dois presidentes aqui mencionados, Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva.

Isto posto, a conclusão possível de se estabelecer é que a efetivação da LDB (BRASIL, 1996) no tocante a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a) nas políticas curriculares, esteja condicionada ao projeto de sociedade que correntes político-partidária estabelecem ao conduzir a administração pública. O quanto a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a) irá alterar as práticas pedagógicas e a formação dos estudantes, hoje é mais uma questão ideológica partidária do que uma questão legal, da ausência de leis e orientações educacionais.

4.3 Ações estruturantes do governo federal para implementação da Lei 10.639/003

A aprovação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a) foi acompanhada de outras medidas para avanço da promoção da igualdade racial, visando à implementação da Educação das Relações Étnico-raciais. Evidentemente, enquanto lei, não se restringiria a inclusão de novos conteúdos, mas, necessitava-se de uma política curricular com toda uma estrutura normativa de regulamentação das formas pelas quais se daria sua efetivação. Seja por meio de recursos materiais, institucionais ou pedagógicos, assim como a delimitação da competência de cada sistema de ensino para que de fato se garantisse sua efetivação.

O processo de implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a) inicia-se em 10 de março de 2004, com a aprovação no Conselho Nacional de Educação do Parecer CNE/CP nº. 003/2004 (BRASIL, 2004b), cujo objetivo era regulamentar as alterações trazidas na LDB (BRASIL, 1996) pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a).

O Parecer CNE/CP nº. 003/2004 (BRASIL, 2004b) resultou em um projeto que se tornou a Resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2004c) na qual detalha os direitos e obrigações dos entes federados e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN's) (BRASIL, 2004b).

As DCN's (BRASIL, 2004b) colocam à disposição das instituições educativas e dos sistemas de ensino de todo o Brasil um conjunto de orientações que articulam os princípios, os critérios e os procedimentos que devem ser observados na organização curricular com vistas à consecução da educação das relações étnico-raciais positivas. São de responsabilidade dos Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, dentro do regime de colaboração e autonomia, regular as Diretrizes em seus respectivos sistemas (BRASIL, 2004c).

O conceito de Educação das Relações Étnico-raciais, apresentado no Parecer CNE/CP nº. 003/2004 (BRASIL, 2004b), é de suma importância, visto que o seu entendimento é nuclear na execução da política pública e por remeter em si a justificativa, finalidade, princípios e valores filosóficos. Diz respeito, a reeducação das relações entre brancos e negros, justificada na persistência em nosso país de um imaginário étnico-racial que privilegia e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura (BRASIL, 2004b).

As DCN's (BRASIL, 2004b) apresentam também outras determinações para conduzir as ações educativas de combate ao racismo e a discriminação que os sistemas de ensino em todos os níveis devem realizar, entre elas: inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana, às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por discriminação, à pedagogia antirracista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.

No último concurso para docente no Estado de São Paulo, conforme Resolução SE 52 (SÃO PAULO, 2013),³⁰ é possível encontrar a descrição sobre os perfis, competências e habilidades requeridas dos profissionais da educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentaram e orientaram a organização do concurso. Considerado até então, o maior processo seletivo da história do magistério paulista, realizado em 17 de novembro de 2014, em que participaram 322,7 mil

³⁰ Publicada em Diário Oficial, Volume 123 – número 152 de 15 de agosto de 2013, p. 31 – 41,

inscritos para concorrerem a 59 mil vagas, conforme divulgado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE).

No referido concurso, interessou analisar a bibliografia exigida, que foi distribuída em 11 livros e artigos, 3 publicações institucionais e 8 legislações. Entre os livros e artigos e as publicações institucionais exigidos, não foi localizado nenhum específico à temática objeto de estudo deste trabalho. Entre as legislações foi localizada a Resolução CNE/CP Nº 1, de 7 de Julho de 2004 (BRASIL, 2004c) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b).

Porém, chamou a atenção que nas publicações institucionais os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998c), Temas Transversais também foram exigidos. Ou seja, a política curricular implantada no Ministério da Educação no período em que o partido da atual gestão estadual, Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), esteve no governo federal é que continua a ser referência teórica e ideológica para o projeto educacional no Estado de São Paulo.

Outro documento que merece atenção é o Plano Nacional para a implementação das DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009), elaborado pelo MEC tem por finalidade apresentar as ações atribuídas aos Sistemas de Ensino, Conselhos de Educação, Instituições de Ensino, Grupos de Estudos e Núcleos Colegiados de Estudos, assim como aos Níveis de Ensino, Modalidade de Ensino e Educação em Áreas Remanescente de Quilombola.

Além do amparo legal, definido por meio de normas e com documentos orientadores, a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a) no âmbito federal o MEC promoveu uma série de ações que foram realizadas em prol de sua implementação para o período de 2004 a 2008, das quais destacam-se: formação continuada presencial e a distância de professores, publicação de material didático, realização de pesquisas na temática, fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB's) constituídos nas Instituições

Públicas de Ensino, através do Programa UNIAFRO (SECAD/SESU), Fóruns Estaduais e Municipais de Educação, implementação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA), publicações específicas sobre a Lei dentro da Coleção Educação Para Todos, inserção da discussão inclusão e diversidade como um dos eixos temáticos da Conferência Nacional da Educação Básica, assistência técnica a Estados e Municípios, um milhão de exemplares da cartilha das DCN's (BRASIL, 2004b) distribuídos a todos os sistemas de ensino, criação de 16 (dezesesseis) Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-racial, desenvolvimento do Programa UNIAFRO, coordenado pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros; 1.245 Especializações; 1.470 Aperfeiçoamentos e Extensões. Distribuição de 1000 kits do material “A Cor da Cultura” (BRANDÃO, 2006) capacitou 3.000 educadores, 54.000 exemplares do livro “Orientações e Ações para a implementação da Educação das Relações Étnico-raciais” (BRASIL, 2006b), e 10.000 do “Superando o Racismo na Escola” (MUNANGA, 2005), organizado pelo Professor Kabenguele Munanga, distribuídos para as Secretarias de Educação e em cursos de formação continuada para a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a), para os professores (BRASIL, 2009).

Ainda como desdobramentos da promulgação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a), o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar) em parceria com a UNESCO e o MEC desenvolveu o Programa Brasil-África: História Cruzadas. Como resultado dessa parceria, destaca-se a tradução para o português da Coleção História Geral da África, cuja importância materializou-se na produção historiográfica realizada pelos próprios africanos de forma crítica à perspectiva eurocêntrica e estereotipada das produções as de referência até então.

Diante do percurso histórico apresentado, percebe-se que as conquistas legais e institucionais, em todos os seus desdobramentos em torno da questão étnico-racial e, em particular, os reconhecimentos dos valores civilizatórios da cultura e história africana e afro-brasileira e sua relevância na composição dos conhecimentos historicamente acumulados nos currículos escolares, foi um

processo que ocorreu paulatinamente a partir de pequenas conquistas nos aspectos legais, advindas de luta e questionamentos dos mitos fundantes de nossa sociedade. Nesses termos, o processo de luta travado pelo Movimento Negro é prova cabal de como opera o racismo, a discriminação e o preconceito em nossa sociedade.

Cabe reafirmar Gomes (2017, p. 37-38) “as respostas do Estado por meio das políticas públicas e demais ações institucionais revelam o protagonismo desse movimento social como ator político e educador.”

Vale ressaltar que no campo educacional a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a) configurou-se como uma política curricular nacional de mudança conceitual e paradigmática. Passou-se do silêncio, da omissão, da manutenção das estruturas dominantes hegemônicas à possibilidade de ampliação de ressignificação de mundo: conquistou-se a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no âmbito de todo o currículo escolar. Porém, o processo de luta continua; tem-se o amparo jurídico, mas, como mencionado no início do capítulo, as leis por si só não operam milagres, a permanência da resistência como denúncia e busca por igualdade agora se desvia para o plano dos sistemas de ensino e seus currículos escolares.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO OFICIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

Entre os objetivos pensados para o desenvolvimento deste capítulo, considerou-se central, a apresentação de uma reflexão acerca das concepções sobre Currículo, pois, compreende-se como estrutura basilar da qual se organiza toda estrutura didático-pedagógica, administrativa, jurídica e filosófica, na formação dos sujeitos. E nesse sentido, quando o Currículo em questão é o de um sistema de ensino público, torna-se mais relevante à análise na perspectiva de projeto social.

Na prática educativa instrumentalizada, currículo pressupõe conteúdos programáticos, organização de tempo e espaço, ação mediadora e avaliativa, um ideal de sociedade, sujeito formativo. Enfim, em sentido amplo, diz respeito à dimensão didática, política e administrativa do sistema escolar. Assim sendo, torna-se imprescindível discutir currículo na perspectiva da prática cultural realizada em um contexto pedagógico e social, caso contrário corre-se o risco de, colocar-se a serviço de uma formação acrítica, reprodutivista e segregadora das classes sociais (SACRISTÁN, 2000). Há cinco âmbitos nos quais o currículo pode ser formalmente diferenciado, ao serem analisados, segundo Sacristán (2000, p. 14-15):

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhe dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território intersecção de prática diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a eles os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas.

Dito isto, cabe mencionar que não pretende-se reduzir a complexidade que o conceito apresenta, porém, de acordo com o objeto desta pesquisa, a implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a) no currículo escolar da rede estadual paulista, optou-se por analisá-lo do ponto de vista de sua função social e material, sob o formato de seu material didático de apoio, Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) por meio de seus conteúdos e suas orientações como instrumentalização do sistema escolar, os quais os docentes permanecem grande parte de suas práticas em torno deles.

O currículo é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar: está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (SACRISTÁN, 2000). É a difusão dos códigos, aqui entendidos como conteúdos, sobre o que deve ser convertido em significados, o que interessa mais fortemente entender. As disputas e interesses que permeiam o currículo relacionam-se a uma concepção de sociedade e de formação dos sujeitos, a qual por meio das práticas pedagógicas coloca-se a serviço. Para Sacristán (2013, p. 23)

[...] o que adotamos como conteúdo e o que deixamos de lado? Afinal, sem os conteúdos, todo o resto se limitaria a um mero formalismo, assim como a gramática, com suas regras, exige significados para que a linguagem não seja uma mera estrutura. Esta seria a parte mais visível do currículo, a que lhe confere corporeidade imediata. Depois, temos de nos fazer as perguntas sobre o valor que o currículo escolhido tem para os indivíduos e para a sociedade, bem como qual valor permanece dentro dessa opção.

Arroyo (2007) vai mais adiante, preconiza a relevância de se pensar o currículo a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária.

Diante do ideal de construir essa sociedade, a escola, o currículo e a docência são obrigados a se indagar e tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos (ARROYO, 2007, p. 14).

Nesse sentido, o currículo escolar, como resultado de interesses e de conflitos e ao mesmo tempo como possibilidade de superação dos paradigmas

de dominação, é considerado por Moreira e Candau (2013, p. 28) na perspectiva da prática social:

Se, em uma sociedade cindida, a cultura é um terreno no qual se processam disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais, o currículo é um espaço em que esse mesmo conflito se manifesta. O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados.

Currículo é um campo diverso de forças múltiplas agindo na consolidação de sua finalidade.

5.1 A Política Curricular no Estado de São Paulo e a invisibilidade do sujeito negro

Antes de apresentar as análises a respeito da política curricular de interesse desta pesquisa, é importante destacar as reflexões acerca da função social da escola. Como conceito amplo, complexo e diverso, decidiu-se situar o local de fala desta pesquisa. Fala-se, exclusivamente, da escola pública estadual paulista e seu sistema de ensino, a partir de um recorte histórico do ano de 2008, ano da implantação de seu Currículo Oficial.

Em 2008, no Estado de São Paulo, a Secretaria Estadual de Educação deu início ao processo de implantação do Currículo oficial para que viesse articular o trabalho pedagógico entre as escolas que compõem sua rede. Para tanto, estabeleceu uma base comum de conhecimento e competências ao serviço público educacional. Além da estruturação do próprio Currículo, organizou uma série de materiais pedagógicos dirigidos aos gestores, professores e alunos tendo por justificativa apoiar à prática docente e a melhoria na aprendizagem.

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo

princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares (SÃO PAULO, 2008, p. 8).

Entende-se assim que, na explanação inicial do documento base, tem-se a definição da função social da escola: uma escola centrada nas aprendizagens de conteúdos e competências indicadas no currículo. Portanto, embora a definição de sua função social esteja evidente, o mesmo não ocorre com uma série de conceitos que não são devidamente esclarecidos, tornando difusa a compreensão plena da formação geral que se pretende aos seus estudantes.

Considerou-se também que esclarecer conceitos e contextos ajuda posicionar ideologicamente a função social que de fato a escola assume. Uma educação à altura dos desafios contemporâneos é apresentada apenas e tão somente na perspectiva do acesso às tecnologias da comunicação, como possibilidade exercício de cidadania e acesso ao conhecimento e bens culturais. Em outras palavras, ao não considerar os desafios contemporâneos no contexto das relações de poder, de forma mais ampla, nega os desafios como, por exemplo, os embates entre classes e os colocam no plano das adequações e conformações das estruturas sociais vigentes.

As competências para os desafios sociais e enfrentamento de pressões que a contemporaneidade impõe aos jovens, que trata o Currículo refere-se à condição de inclusão na sociedade, caracterizada nos dias atuais como um produto da revolução tecnológica. E nesse sentido a educação escolarizada passa ser o meio, a inserção produtiva e solidária no mundo, o fim. O solidário no currículo foi concebido como a base da educação de todos, na perspectiva das intervenções do aprender a fazer e do aprender a conviver.

A Pedagogia do Aprender a Aprender ³¹ não leva à crítica sobre as contradições da sociedade. Percebe-se assim que a política educacional, ao

³¹ Para Buzzo e Trevizo (2016) a Pedagogia do Aprender a Aprender tira da escola o papel do ensinar, baseia-se exclusivamente no desenvolvimento de habilidades voltadas a atender a necessidade do mercado de trabalho, habilidades essas de característica procedimental, é o

ser concebida sob a negação das contradições sociais, fez claramente um opção ideológica: a opção para uma forma de representação de consciência, voltada a naturalizar os fenômenos de dominação que produzem desigualdades e injustiças sociais, a não perceber as intencionalidades.

Em outra referência bibliográfica, a Resolução **SE-52** (SÃO PAULO, 2013) de 14 de agosto de 2013, que dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridas dos profissionais da educação básica da rede estadual de ensino, no tópico que descreve qual perfil e competências são esperadas desses profissionais, descreve:

Compreender a importância da educação escolar para a formação da identidade de novos sujeitos sociais, para que eles possam integrar a sociedade brasileira, dela participando de forma ativa e democrática em busca do bem comum (SÃO PAULO, 2013, p. 7).

Conceito central no entendimento de sua função social o qual no texto da referida Resolução (SÃO PAULO, 2013) não define quem e como seriam os novos sujeitos sociais. Tampouco esclarece como deve ser a participação ativa esperada desses sujeitos. Portanto, tem-se uma escola que deseja formar novos sujeitos com competências para enfrentar os desafios sociais e as pressões da contemporaneidade, na qual os seus profissionais não tem clareza da finalidade de suas ações no fazer pedagógico determinado pela Secretaria Estadual de Educação.

Do ponto de vista filosófico, o Currículo oficial da rede estadual paulista fundamentou-se nos seguintes princípios: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2008). Quanto a sua materialidade, fundamenta-se em um conjunto de materiais pedagógicos organizados em: Caderno Aluno (SÃO PAULO, 2014) e

saber fazer valorizado os quais se desenvolvem sem a figura do professor como mediador do processo ensino-aprendizagem. A crítica que se faz a essa Pedagogia diz respeito ao caráter de sua finalidade com consequências trágicas aos estudantes da classe operária.

do Professor (SÃO PAULO, 2014), todos eles visando promover a implementação da política pública educacional do Estado.

Conforme Sacristán (2000, p.24), “currículo é um projeto educativo, cultural e social”. É nesse sentido que se assume esta pesquisa e toma-se como condição analítica a seguinte afirmação:

A assepsia científica não cabe neste tema, pois no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro. De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

E na perspectiva da função cultural da escola que Sacristán (2000) declara que no discurso dominante da pedagogia moderna se relegou, em muitos casos, a permanente função cultural da escola como finalidade essencial e instituição facilitadora de cultura. Haja vista a declaração da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo:

[...] o currículo da rede estadual foi preparado por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva dos profissionais do ensino. Constituindo-se assim em uma orientação básica para o trabalho do professor em sala de aula e constituição do sistema de rede de ensino (SÃO PAULO, 2012, p. 9).

Em relação ao trabalho docente a postura assumida pela Secretaria, através do envio de material de apoio ao Currículo, Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), que tem como base o conteúdo oficial, além de ser apresentado como meio facilitar das práticas pedagógicas também se constitui em um processo de formação continuada (SÃO PAULO, 2008). Sacristán (2000) adverte que os materiais didáticos não são meros agentes instrumentais neutros, mas podem determinar e agir como uma forma de exercer controle sobre a prática.

Seja por bem ou por mal, o fato é que o ensino, a aprendizagem e seus respectivos agentes e destinatários – os professores e alunos – tornaram-se mais orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada (SACRISTÁN, 2007, p. 18).

Tal material constitui-se assim o objeto de análise neste trabalho, pois, neles encontram-se os conhecimentos disciplinares por ano/série e bimestre, organizados em conteúdos, habilidades e competências. Quais conhecimentos foram selecionados para compor o projeto educativo, cultural e social da rede na perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais positivas? Resposta que compete ao próximo tópico.

O texto curricular não é a realidade dos efeitos convertidos em significados aprendidos, mas, é importante à medida que difunde os códigos sobre o que deve ser a cultura nas escolas, tornando-os públicos. (SACRISTAN, 2007). Por essa razão é que se fez necessário uma Lei para tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

5.2 A Obrigatoriedade do Ensino História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica no Currículo de História

5.2.1 História da África, dos africanos e dos afro-brasileiros: onde estão nos conteúdos do ensino fundamental anos finais?

[...] Meu instinto guerreiro tá no sangue
Pra mim não basta apenas ter a cor predominante
Não, não tem como fugir daquilo que a gente é
Se aceite ou seja escravo pra sempre, se você quiser
Dentro do bus, uma vez, eu vou dizer pra vocês
Confesso, tive que contar até três pra não fazer besteira
Uma pretinha falava pra sua parceira:
Ih! Preto não namoro, nem por brincadeira!
Tem também o idiota que saiu na revista
Dizendo que negra tá fora da sua lista
Demente, diz que quer a outra porque é mais inteligente
Mais uma ovelha branca prejudicando a gente
Sua atitude doente vai te levar à loucura
E seu castigo é ter pra sempre a pele escura
Tenho razão no que digo
Minha intenção é te ofender
Sai fora! Sou negro demais pra você!

Refrão

Qual o motivo pra sentir tanta vergonha, negra?
Se vendeu e não quer admitir
Qual o motivo pra sentir tanta vergonha, negra?
Um erro difícil de corrigir Qual o motivo pra sentir tanta vergonha, nêga?
Vou te perseguir o tempo inteiro
Qual o motivo pra sentir tanta vergonha, negro?
Seja escuro, mas seja escuro e verdadeiro

Paga um pau pros brancos, se acha pior que eles

Foi chamado de preto ladrão, quantas vezes?
Puxa-saco como é deve nem ligar pra isso
Acha normal usar elevador de serviço
Sou direto, mesmo não dando nome aos bois
Como a preta-branca que, se pudesse,
Morava dentro de um saco de pó de arroz
Pra ficar mais clara passa tanta maquiagem
Que, quando beija alguém, quase gruda a cara
Como não dá pra se livrar da cor preta que tem pelo corpo
Corre na loja mais próxima, compra um par de lentes, põe no
olho
E investe fundo neles
Agora a negra se intitula morena dos olhos verdes
Eu apoio a miscigenação quando o amor é verdadeiro
Não como fazem muitos negros brasileiros
Ganham dinheiro e logo compram o kit-fama
Vem com carro importado, uma corrente de ouro
E uma loira em cima da cama
Pode se morder comigo, eu não ligo
Por esse puxão de orelha você tinha que me chamar de amigo
Tenho razão no que digo
Minha intenção é te ofender
Sai fora! Sou negro demais pra você!

Refrão

Ei, ei, não ouviu? Eu te chamei
Olhe pra mim, você que não se enxerga de tão branco que é,
negro
Que falta de respeito, decepção, ser traído pelo próprio irmão
Você é muito fácil, quinze moedas te compram
O contrário de corajoso é medroso, covarde
O certo seria cada um fazer a sua parte
Mas você me obriga a fazer a minha e a sua
Você é mais baixo que o nível da rua Pernilongo, sanguessuga,
é pior que inseto
Sinto cheiro de enxofre quando está por perto
Está sempre no mato, mas não é capitão
É excremento deixado por cachorro pelo chão
Vou pôr seu nome lá no meu terreiro
Sou macumbeiro, descendente de guerreiro afro-brasileiro
A pé, de carro, de buso, tomo geral dos 'hóme'
Nem por isso estou por aí
Escondendo meu nome
Eu passo gingando, provoco desafio
Eu tenho orgulho profundo de ser assim tão vadio
Sou um neguinho baixinho, muito cabuloso
Eu como a carne toda e te faço roer o osso
Como vê, minha pessoa pode te comprometer
Sai fora! Agora, você sabe por quê? Preste atenção!
Eu sou negro demais pra você!

Refrão

(Fala)

A todos os negros e negras que não se assumem.
Prestem atenção no que eu vou dizer, isso é pra vocês:
A tonga da mironga do cabuletêêêêê!!!!"

Em *sou negro d+ pra você* (2000), o autor retrata o embate entre o negro com e o sem orgulho de sua negritude. Conforme Yoshinaga (2016), Thaíde declarou que essa letra é uma mensagem para que os negros e negras, que não assumiram a sua negritude, reflitam e consigam sentir orgulho de ser e viver toda a sua cultura. Pode-se dizer que esse Rap, assume também um papel de militância.

Transpondo a reflexão para o contexto da educação formal, cabe questionar: Qual sujeito negro está posto no currículo e qual representatividade a formação escolar propiciará, tanto ao aluno negro quanto ao não negro como possibilidade de uma educação antirracista?

Tendo por base o Currículo de História (SÃO PAULO, 2008, p. 28), conforme foi possível identificar há a informação de que desde a década de 1980, a SEE vem promovendo processo de discussão e elaboração de seu Currículo, porém, não foi possível localizar com quem e de que maneira isto tem ocorrido. Há apenas a informação de que a elaboração do Currículo de História seguiu os princípios apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b). E que aos conteúdos foram definidos conforme o seguinte critério:

[...] optou-se por estabelecer recortes temático-conceituais que abarquem temas e questões que caracterizam, com elevado grau de unanimidade, a própria identidade da disciplina e, portanto, podem ser considerados essenciais. Por isso, não foram promovidas transformações substanciais nos conteúdos habituais, pois o que está em causa são as formas de seu tratamento e a ênfase que se dá a cada um deles (SÃO PAULO, 2012, p. 31).

Trata-se de uma citação bastante problemática, ideológica e central nas análises pretendidas junto ao Currículo de História, pois quais são os temas-conceito que retratam a identidade da disciplina e são essenciais a ela? O que legitima alguns conteúdos como habituais? Por que o foco do Currículo são as

³² SOU NEGRO D+ PRA VOCÊ” - *Álbúm Assim caminha a humanidade* – 2000. Autoria: Thaíde.

formas de tratamento dos conteúdos e não os conceitos? Que historiografia sustenta teoricamente essa opção feita pela SEE? Diante do que foi exposto, é possível constatar a problemática a ser enfrentada: a atenção dada à aplicabilidade da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a) junto ao Currículo oficial da rede estadual paulista.

A fim de promover a reflexão sobre essas questões anteriormente mencionadas, partiu-se da elaboração de um quadro-síntese com a descrição dos conteúdos apresentados no Caderno do Professor³³ (SÃO PAULO, 2014) do Ensino Fundamental para a disciplina de História (edição 2014-2017).

O quadro-síntese foi organizado a partir das seguintes colunas: ano/série e volume, Situações de Aprendizagens as quais são nominadas e acompanhadas dos temas e conteúdos por elas apresentadas, na última coluna apresentam-se as habilidades contidas no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) que correspondem às habilidades trabalhadas pelas atividades desenvolvidas nas aulas e as habilidades e competências descritas na Matriz de Avaliação Processual (SÃO PAULO, 2006) que são cobradas nas avaliações externas encaminhadas pela SEE às unidades escolares.

Quadro 2: Conteúdos relativos a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Ano	Situação de Aprendizagem: Conteúdos e temas	Competência e Habilidades: Caderno do Professor
		Competências e Habilidades: Matriz de Avaliação Processual
6º ano v.1	A vida na Pré-história e a escrita: à Pré-história, como Paleolítico, Neolítico, Pedra Lascada, Pedra Polida, nomadismo, sedentarismo, caça, coleta, pesca, pinturas rupestres e descoberta do fogo.	Trabalhar em equipe, pesquisar, sistematizar e apresentar conceitos e informações, expor oralmente e por escrito, selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados, representados de diferentes formas; desenvolver a capacidade de enfrentar situações-problema.
		Identificar a existência das diferentes linguagens nas fontes históricas.

³³ Material didático organizado por componentes curriculares para cada ano/série do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Apresenta-se em dois volumes: um para o primeiro e outro para o segundo semestre letivo. Nesse material, que traz como base o Currículo oficial do Estado de São Paulo, encontram-se as Situações de Aprendizagens que correspondem às sequências didáticas planejadas pelo programa São Paulo Faz Escola.

6º ano v.1	<u>O Rio Nilo e o trabalho dos camponeses no Egito Antigo:</u> papel econômico do Rio Nilo; Alto Egito, Baixo Egito; camponeses; construção de diques, canais de irrigação.	Análise de documentos históricos; coletas e seleção de dados; estabelecimento de relações para produção de texto de tipo historiográfico. Análise de documentos.
		Reconhecer a importância do trabalho humano, com base nos registros sobre as formas de sua organização, em diferentes contextos histórico-sociais.
6º ano v.1	<u>África, o berço da humanidade:</u> Pré-história africana; sociedades coletoras; desenvolvimento da agricultura; diferentes artefatos pré-históricos.	Pesquisa, obtenção e estabelecimento de relações entre diversas informações, construção argumentativa, compreensão da noção de processo histórico e elaboração de legendas.
		Reconhecer a África como lugar de surgimento da Humanidade a partir de dados e vestígios arqueológicos.
7º ano v.2	<u>Quilombo: um símbolo de resistência à escravidão:</u> quilombos; resistência africana; escravidão; engenhos coloniais; bandeirantes; Palmares; Zumbi; Ambrósio; identidade.	Identificar as principais características das formas do trabalho introduzidas na América pelos europeus; Estabelecer relações entre Instituições político-econômicas europeias e a sociedade colonial brasileira; Identificar processos históricos relativos às atividades econômicas, responsáveis pela formação e ocupação territorial; Identificar os principais objetivos e características do processo de expansão e conquista desenvolvido pelos europeus a partir dos séculos XV e XVI.
		Identificar as principais características das formas do trabalho introduzidas na América pelos europeus; Estabelecer relações entre Instituições político-econômicas europeias e a sociedade colonial brasileira; Identificar processos históricos relativos às atividades econômicas, responsáveis pela formação e ocupação territorial; Identificar os principais objetivos e características do processo de expansão e conquista desenvolvido pelos europeus a partir dos séculos XV e XVI.
7º ano v.2	<u>A mineração no Brasil colonial:</u> mineração; ouro de aluvião; escravidão; veios auríferos; quinto; casas de fundição; Barroco.	Desenvolver a competência leitora e escritora; estabelecer relações entre as instituições político-econômicas europeias e a sociedade colonial brasileira; identificar processos históricos relativos às atividades econômicas, responsáveis pela formação e pela ocupação territorial.
		Estabelecer relações entre as instituições político-econômicas europeias e a sociedade colonial brasileira; Identificar processos históricos relativos às atividades econômicas, responsáveis pela formação e pela ocupação territorial.
8º ano v.1	<u>O Brasil urbano de Debret:</u>	Reconhecer a importância do uso de obras de arte para a construção do conhecimento histórico, especialmente para períodos anteriores à fotografia.
		Reconhecer a importância do uso de obras de arte para a construção do conhecimento histórico, especialmente para períodos anteriores à fotografia.
8º ano v.2	<u>A Revolta dos Malês:</u> rebelião; escravismo; islamismo; muçulmano; liberdade religiosa; Guarda Nacional.	Desenvolver a compreensão de texto, a capacidade de interpretar dados e informações contidas em textos historiográficos e de relacionar essas informações entre si e com conceitos previamente aprendidos, construindo uma síntese consistente.

		Compreender as principais revoltas e rebeliões do Período Regencial, suas características, seus objetivos e seus resultados.
8º ano v.2	Os imigrantes na cafeicultura <u>na cafeicultura e a Lei de Terras</u> : Lei de Terras; estrutura fundiária; posseiro; Lei Eusébio de Queirós; trabalho livre, trabalho assalariado e trabalho escravo.	Estabelecer relações entre a crise do sistema escravista e as transformações no sistema do Estado brasileiro; interpretar dados e informações contidas em textos historiográficos e relacionar essas informações entre si e com conceitos previamente aprendidos, construindo uma síntese consistente.
		Estabelecer relações entre a crise do sistema escravista e as transformações no sistema do Estado brasileiro. Interpretar dados e informações contidas em textos historiográficos e relacionar essas informações entre si e com conceitos previamente aprendidos, construindo uma síntese consistente.
8º ano v.2	O Processo de <u>abolição da escravidão</u> : trabalho escravo; trabalho livre; abolição; quilombo.	Estabelecer relações entre a crise do sistema escravista e as transformações no sistema do Estado brasileiro; compreender textos; dominar a norma-padrão da língua portuguesa; interpretar dados e informações contidas em documentos históricos.
		Estabelecer relações entre a crise do sistema escravista e as transformações no sistema do Estado brasileiro.
9º ano v.1	<u>Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX</u> : Segunda Revolução Industrial; Imperialismo, Neocolonialismo; Capitalismo Financeiro, Capitalismo Monopolista; Darwinismo Social; Conferência de Berlim.	Desenvolver a capacidade de leitura cartográfica (análise de mapas); de sistematização (seleção, organização e análise de dados) e da exposição escrita.
		Reconhecer a importância do Imperialismo como componente essencial do processo de construção das desigualdades socioeconômicas entre o conjunto das potências capitalista do mundo.
9º ano v.2	Os dez princípios da <u>Conferência de Bandung</u> : nacionalismo; autodeterminação; colonialismo; descolonização; segregação racial; discriminação racial.	Pesquisa de notícias, análise de documento histórico, produção de texto como síntese e aula expositiva.
		Identificar os principais valores de defesa ao direito de autodeterminação dos povos.

Fonte: São Paulo (2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e, 2014f, 2014g); (2016).

Conforme descrito no **Quadro 2** tem-se como resultado das análises os conteúdos apresentados nos oito volumes dos Cadernos do Professor (SÃO PAULO, 2014), do 6º ao 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Foram 8 volumes analisados, totalizando 64 Situações de Aprendizagens, correspondendo a 8 para cada semestre letivo para cada ano/série (volume 1 corresponde aos 1º e 2º bimestre e o volume 2 aos 3º e 4º bimestre).

Desse montante, apenas 11 delas com abordagem nos conteúdos relacionados à História e cultura afro-brasileira e africana, perfazendo um total

de 17,18% de todo conteúdo trabalhado ao longo do processo formativo no segmento. Pode-se também analisar os 17,18% na seguinte perspectiva: 6,25% para o estudo de África e 10,93% para o estudo da História dos Afro-Brasileiros.

Já na análise por ano/série, observa-se que no 6º ano do Ensino Fundamental das 16 situações de aprendizagens trabalhadas ao longo do ano letivo identifica-se apenas 2, das quais o conteúdo tratado é específico sobre o continente africano, representando 12% dos conteúdos do ano letivo.

No 7º ano, identifica-se 3 situações de aprendizagens, exclusiva sobre História dos Afro-Brasileiros, as quais representam 18,75% do total do ano letivo.

Já no 8º ano, encontram-se 4 situações de aprendizagens específicas sobre a História do Brasil, representando 25% de todo conteúdo trabalhado.

E finalizando o ciclo, no 9º ano, identifica-se apenas 2 situações de aprendizagens, as quais retratam exclusivamente conteúdos relacionados à História da África.

Considerando-se as competências e habilidades descritas no **Quadro 2** tanto as contidas no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), quanto as da Matriz de Avaliação Processual (SÃO PAULO, 2016) foi estabelecido três categorias de análise de frequência segundo unidades de mesmo conteúdo semântico, composta por: categoria – procedimento (palavras que definidas por verbos); categoria – identidade (palavras vinculadas a povos, continentes) e categoria – contexto histórico (econômico, político e social).

Nas habilidades e competências, a categoria procedimento concentra-se da seguinte forma: reconhecer e estabelecer relação apresentam-se em 4 diferentes conteúdos cada, ou seja, 8 dos 11 total, representando 73%. Na categoria identidade, aparece identificou-se 14 citações, sendo: 1 vez a palavra África, europeia 8 vezes, América 2 vezes e brasileira 3. Ou seja, África apresenta-se menos de 10%, já a referência à Europa apresenta-se em 57%. E na categoria contexto histórico, identifica-se 12 citações nas quais, o contexto social 2 vezes, econômico 4 vezes, político-econômico 5 vezes e

socioeconômico 1. Como se pode notar há prevalência do contexto histórico econômico.

Assim é possível concluir que os conteúdos relativos à temática étnico-racial concentram-se nas habilidades de reconhecer e estabelecer relação com ênfase na Europa e enfoque historiográfico de perspectiva econômica. Diante desse cenário, justifica-se a necessidade de interpretação dos significados contidos em cada conteúdo atrelado a habilidade aqui descrita como Situações de Aprendizagens.

Entende-se que a quantidade do conteúdo destinado à temática étnico-racial, além de indicar baixa visibilidade dos sujeitos históricos e o não atendimento ao que prescreve a LDB (BRASIL, 1996), poderá também em função da abordagem historiográfica, agravar o processo formativo dos estudantes.

5.2.2 África no percurso escolar: o que reserva o Currículo oficial?

O que prescreve o Currículo oficial da rede estadual paulista para o ensino de África nos 6,25% que lhe foi reservado? Que papel foi reservado à História da África por meio das temáticas e conteúdos abordados? Pretende-se responder a essas questões ao longo das análises apresentadas.

Conforme apresentado no **Quadro 2**: Conteúdos relativos a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os conteúdos referentes ao continente africano foram identificados apenas nas Situações de Aprendizagens³⁴ prescritas no 6º ano e 9º ano do ensino fundamental.

Vale ressaltar que no 6º ano, a Situação de Aprendizagem “A vida na Pré-história e a escrita”, embora não tenha como finalidade tratar o conteúdo na dimensão espaço territorial, uma vez que seu objetivo é a construção de noções e conceitos que caracterizam a Pré-história, acaba mencionando o

³⁴ As Situações de Aprendizagens são sequências didáticas organizadas em etapas constituídas por: sondagem e sensibilização, as etapas que problematizam o conteúdo por meio de atividades diversificadas conforme as habilidades e competências determinadas no Currículo oficial finalizam-se com atividades que exigem dos estudantes a produção escrita autoral acerca do que foi trabalhado ao longo da Situação de Aprendizagem.

continente africano como o local de evolução de nossos antepassados mais antigos. Conforme se pode notar no excerto do texto que consta do Caderno do Professor, volume 1 (SÃO PAULO, 2014a), faz referência à África:

Diversos estudos realizados por especialistas têm mostrado que os homens e os macacos, por possuírem muitas semelhanças, têm origem comum. Quem não notou que as caretas de um macaco são parecidas com as nossas, ou que eles são os únicos animais que têm mãos, como nós? Há alguns milhões de anos, nossos mais antigos antepassados viviam na África, e foi ali que começaram a andar em pé, o que permitiu o desenvolvimento de suas mãos e, em seguida, a abertura de caminhos pelos quais, muito depois – a partir de uma origem comum –, os homens começaram a traçar sua própria história (SÃO PAULO, 2014a, p. 26).

E na atividade “Lição de Casa”, da mesma Situação de Aprendizagem, no texto para leitura e análise: “Os períodos da Pré-história”, cuja autoria é da própria equipe do Programa São Paulo faz escola³⁵, destacamos a seguinte afirmação:

Nos últimos 40 mil anos, ocorreram transformações profundas na vida do homem. Primeiro, ele começou a pintar paredes de cavernas, trabalhar ossos, enfeitar seu corpo, enterrar seus mortos, armazenar coisas, construir tendas, escavar pedreiras, trocar matérias-primas a longa distância, ocupar regiões geladas ou desérticas, viajar pelos mares, sempre lutando para conquistar espaços ou pela sua sobrevivência. Durante todo esse tempo, o homem usava, basicamente, instrumento de pedra, mas já possuía a habilidade de polir as pedras para fabricar seus instrumentos. Nesse período, a partir da observação de sementes e raízes o processo de sedentarização, ou seja, de fixação da moradia. Essa domesticação das plantas explica por que, hoje temos grande diversidade de frutos e cereais (SÃO PAULO, 2014a, p. 27).

Conforme os dois excertos anteriormente apresentados, no que diz respeito à Pré-história, há uma distinta referência de concepção sobre o continente africano. Quando diz respeito à evolução biológica, o texto o evidencia como o local de origem de nossos mais antigos antepassados, porém, não ocorre o mesmo na perspectiva cultural, como desenvolvimento de

³⁵ O Programa São Paulo faz escola corresponde ao programa de implementação do Currículo, que age por meio de produção e distribuição de material pedagógico produzido por especialistas em educação que elaboraram os materiais: Caderno do Professor e Caderno do Aluno.

técnicas e transformação do meio. Conforme Silvério (2013a, p. 94) é a partir desse ponto de vista que se deve falar em origem africana de humanidade:

O homem aparece, portanto, ao fim de uma longa história, como um primata que um dia aperfeiçoa o utensílio que vem usando já há muito tempo. Utensílios fabricados e habitações revelam de súbito um ser racional que prevê, aprende e transmite, constrói a primeira sociedade e lhe dá a sua cultura.

Embora analisada a Situação de Aprendizagem anteriormente citadas, considerou-se como conteúdo diretamente relacionado à temática à Situação de Aprendizagem: “O Rio Nilo e o trabalho dos camponeses no Egito antigo”, presente no 6º ano, no volume 2 do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014a), tem por objetivo “permitir com que os alunos consigam perceber a importância do rio Nilo para os egípcios na Antiguidade e estabelecer relações com a importância da água doce na sociedade atual” (SÃO PAULO, 2014a, p. 38).

Nas descrições metodológicas iniciais, identificou-se a existência de uma condicional a sua execução, conforme mencionado no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014a, p. 38).

Essa sequência didática foi planejada para acontecer após o professor ter trabalhado em aula os temas: os períodos da história do Egito Antigo; a escrita egípcia: os hieróglifos; o Rio Nilo; o Alto e o Baixo Egito; cidades e aldeias no Egito antigo; a sociedade egípcia; as crenças egípcias; o cotidiano no Egito antigo.

Dito isso, é necessário mencionar que essa Situação de Aprendizagem é baseada na análise de dois documentos históricos que abordam a visão dos historiadores gregos Heródoto e Diodoro que conceberam o Egito como “uma dádiva do Nilo”. A proposta de leitura e análise de texto corresponde à etapa de sondagem e sensibilização, da qual destaca-se o seguinte excerto:

O historiador grego Heródoto, em sua obra *Histórias*, escreveu: “O Egito é uma dádiva do Nilo”, o que significa que toda a vida das comunidades ali fixadas dependia do rio, e que elas entendiam que o rio era uma divindade que proporcionava essa vida. No Vale do Nilo, desde aproximadamente 7 mil anos atrás, grupos humanos já praticavam a agricultura, cultivando diversos alimentos, como trigo,

alface, pepino e cevada. O historiador grego Heródoto de Halicarnasso, que viveu no século V a.C. foi o primeiro a registrar que, se não fossem as cheias do Nilo, não haveria áreas fertilizadas nessa região desértica. Foi o rio, com seus sedimentos, que permitiu o plantio para a subsistência e, portanto, todo o desenvolvimento da civilização egípcia. A economia, a organização da sociedade, a estrutura política, as crenças e as práticas culturais dessa população tiveram por base a sua relação com o rio (SÃO PAULO, 2014a, p. 40).

Ainda na fase de sondagem e sensibilização identificou-se a seguinte orientação ao professor, Conforme (SÃO PAULO, 2014a, p.40):

“Este momento pode ser propício para a compreensão da importância do uso consciente da água doce [...]. Verifique ainda a atitude de cada uma das famílias dos seus alunos com relação ao uso da água [...].”

A atividade de sensibilização finaliza-se com análise de outros dois documentos históricos dos quais se extraiu as seguintes afirmações: “Em todo o mundo, ninguém obtém os frutos da terra com tão pouco trabalho.” (SÃO PAULO, 2014a, p. 41) “A maior parte deles lança apenas as sementes, leva os rebanhos para os campos e eles enterram as sementes: quatro ou cinco meses depois, o camponês regressa e faz a colheita.” (SÃO PAULO, 2014a, p. 41)

Na perspectiva apresentada nos textos citados anteriormente, não foram considerados o trabalho intelectual empregado pelos egípcios na interação com o meio, tal constatação embora mencionada na atividade “Lição de Casa”, não enfatiza as evidências contidas nas técnicas e construções por eles elaboradas:

“As construções humanas enquanto trabalho resultante das relações dos homens com a natureza, não foram consideradas por Heródoto e Diodoro que não enfatizaram o trabalho dos camponeses, mas o papel do rio na construção da civilização egípcia.” (SÃO PAULO, 2014a, p. 42).

A esse respeito Silvério (2013a, p. 141) evidencia em que perspectiva o Egito é uma dádiva do Nilo, deslocando a análise para o trabalho humano na relação homem-meio, destaca-se o desenvolvimento de técnicas e tecnologias utilizadas pelos egípcios.

Pelo emprego das técnicas de construção de diques e escavação de canais, os egípcios, no entanto, pouco a pouco desenvolveram o sistema de irrigação por bacias (*hods*), garantindo, assim, a possibilidade de expansão. O princípio desse sistema era simples, mas sua operação era complexa e exigia sincronização. Não é exagero dizer que esse sistema único de irrigação estava na própria raiz do desenvolvimento da civilização egípcia. Ele explica como a engenhosidade humana conseguiu progressivamente superar grandes dificuldades e modificar a ecologia natural do vale. O Egito, pois, não é apenas uma dádiva do Nilo: é, acima de tudo, uma criação do homem (SILVÉRIO, 2013a, p. 141).

Na sequência apresenta-se a 1ª etapa, cuja proposta aos estudantes é realização de pesquisa sobre o Egito Antigo, relacionada aos temas: Rio Nilo, a escrita egípcia: os hieróglifos; e a religião egípcia (SÃO PAULO, 2014a). Chama atenção a ausência de relação entre os temas propostos na pesquisa e o objetivo da Situação de Aprendizagem.

Na 2ª e última etapa, composta por leitura e análise de textos, um referente ao tema “Rios e civilizações”, cuja perspectiva é evidenciar a presença dos rios na formação das primeiras civilizações e no desenvolvimento da agricultura. E outro cujo título é “As trocas culturais”, que afirma que os povos africanos e asiáticos tiveram grande contribuição na cultura ocidental, porém, não menciona quais foram essas contribuições.

No texto sobre as trocas culturais chama a atenção a seguinte afirmação: “Os costumes, religião e visões de mundo dos egípcios antigos desenvolveram em grande parte, no mesmo ambiente cultural que gerou as culturas negro-africanas” (SÃO PAULO, 2014a, p. 45). Portanto, não seriam os egípcios negros também? Não há dúvidas que sim, as pesquisas científicas comprovam, “as descobertas dos antropólogos são unânimes em mencionar a existência de uma raça negra desde as mais distantes épocas da Pré-História até o período dinástico” (SILVÉRIO, 2013a, p. 143).

Ao considerar a habilidade estabelecida na Matriz de Avaliação Processual (SÃO PAULO, 2016), relacionadas a esse conteúdo, depara-se com a seguinte contradição: espera-se que os estudantes da rede estadual sejam capazes de “reconhecer a importância do trabalho humano, com base nos registros sobre as formas de sua organização, em diferentes contextos

histórico-sociais” (SÃO PAULO, 2016, p. 57). Considerando a Situação de Aprendizagem tal como elaborada, como os mesmos irão reconhecer a importância do trabalho humano se a ótica apresentada nos textos e nas atividades invisibilizaram a produção intelectual ali existe frente às dificuldades com o meio?

O papel dos elementos naturais no desenvolvimento dessa civilização é sem dúvida importante e notável, mas apenas na medida em que os egípcios lutaram para dominar seu meio ambiente, superar as dificuldades e os problemas por ele colocados e usá-lo a serviço de sua prosperidade (SILVERIO, 2013a, p. 281).

Além do mais, as contribuições deixadas como legados pelo Egito faraônico foram invisibilizadas e o trabalho dos camponeses e outras formas elaboradas de produção de conhecimento não foram consideradas.

O Egito faraônico nos deixou uma valiosa herança no campo da física, química, zoologia, geologia, medicina, farmacologia, geometria e matemática aplicada. [...] Um dos melhores exemplos da engenhosidade dos antigos egípcios é a mumificação, que ilustra o conhecimento profundo que tinham de inúmeras ciências, como a física, a química, a medicina e a cirurgia. [...] A cirurgia egípcia é bastante conhecida graças ao Papiro Smith, cópia de um original escrito durante o Antigo Império, entre -2600 e -2400, um verdadeiro tratado sobre cirurgia dos ossos e patologia externa. [...] Pode-se considerar o conhecimento da medicina como uma das mais importantes contribuições científicas do antigo Egito à história da humanidade (SILVÉRIO, 2013a, p. 175).

E a última Situação de Aprendizagem relacionada à temática de nossa pesquisa: “África, o berço da humanidade”, presente no 6º ano, apresenta como objetivo “analisar a importância do continente africano para as pesquisas arqueológicas relativas a diferentes períodos da história da humanidade” (SÃO PAULO, 2014a, p. 56). Na grade de habilidades da Matriz de Avaliação Processual (SÃO PAULO, 2016) estabelece:

[...] reconhecer a África como o lugar de surgimento da humanidade a partir de dados e vestígios arqueológicos, por meio de estímulo a pesquisa de informações sobre diferentes artefatos e vestígios da história da humanidade (SÃO PAULO, 2016, p. 57).

Em texto introdutório Identificou-se a seguinte condição:

Para o desenvolvimento da Situação de Aprendizagem, será muito importante que os alunos tenham trabalhado as seguintes noções: sociedades coletoras; grupos sedentários; agricultura na Pré-história da África; agricultura de subsistência; testemunhos do neolítico africano; vasos cerâmicos e a produção de alimentos na Pré-história da África (São Paulo, 2014a, p. 56).

Novamente percebe-se que, para a realização dos estudos propostos, há a necessidade dos estudantes possuírem alguns conhecimentos prévios específicos, e, sendo relevantes, por que o Currículo oficial não garantiu esse conhecimento prévio? Poderia isto ser uma evidência de que o currículo está centrado em um tipo de conteúdo que não valoriza essa temática? São perguntas que ao longo das análises se tornarão respondidas.

Dito isto, cabe apresentar a Situação de Aprendizagem que está organizada em: primeira etapa a partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, por meio de leitura e análise de texto. E segunda e terceira etapas correspondem à pesquisa em grupo e montagem de cartaz.

A Situação de Aprendizagem é apresentada com a seguinte redação: “Sabemos que nossos antepassados mais antigos surgiram no continente africano, e que as espécies que deram origem ao homem moderno viveram na África há cerca de 7 milhões de anos” (SÃO PAULO, 2014a, p. 56). E como orientação inicial:

Inicie a conversa perguntando se eles sabem o que significa a palavra nômade. Estimule-os a buscar o significado no dicionário. Esclarecida a acepção, pergunte quais imagens eles associam aos primeiros grupos de nômades que habitaram o continente africano durante a Pré-história e a Antiguidade. Mostre que a história da África é tão rica quanto à dos outros continentes, enumerando suas especificidades, e destaque o fato de essa região ser conhecida como o “berço da humanidade” (SÃO PAULO, 2014a, p. 56).

A atividade inicial tem como apoio um texto, cuja orientação ao professor solicita que se apresentem aos estudantes as peculiaridades da África, e que as mesmas sejam trabalhadas ao longo de toda Situação de Aprendizagem:

A história da África é tão rica e diversificada quanto à dos outros continentes, com destaque especial para o fato de a região ser conhecida como o berço da humanidade. Os chamados hominídeos, dos quais se originaram os seres humanos, habitaram a África, onde também viveram animais ancestrais de muitas das espécies atuais. Portanto, a diversidade do reino animal, imensa em todo o planeta, tem sua origem no continente africano. Os motivos disso são ainda controversos, mas a maioria dos estudiosos considera que tal fato se deveu às condições climáticas do planeta (SÃO PAULO, 2014a, p. 57).

Tendo em vista o conteúdo a ser trabalhado e sua especificidade, qual a necessidade de ter que afirmar aos estudantes que a história da África é tão rica quanto a outros continentes? Para legitimar a importância da África é preciso ter por referência outros continentes, outras histórias?

No excerto apresentado também chama a atenção que na visão do autor, na história da África há o destaque especial para o fato de a região ser conhecida como o berço da humanidade. A escolha semântica utilizada no texto direciona para a seguinte reflexão: ser conhecida significa ser considerada? Segundo *Houaiss*³⁶ o adjetivo conhecido remete o que se conhece; é sabido. Por sua vez, o adjetivo considerado refere-se a estimado; merecedor de consideração, de estima, de respeito. E nesse sentido, “visto que a teoria do monogenismo é universalmente aceita, a África é considerada hoje como o berço da humanidade, fixado, por enquanto, na África Oriental” (SILVÉRIO, 2013a, p. 95).

Abordar a hominização no continente africano exige muito mais do considerar as condições naturais adequadas ao surgimento da humanidade, exige considerar que pertencemos a uma cultura ancestral, implica considerar as mais remotas evidências da indústria humana localizada até então, apenas no continente africano (SILVÉRIO, 2013a).

Ter a África como berço da humanidade exige-se reconhecer e aceitar os estudos realizados no continente, não apenas sobre o local dos nossos mais remotos antepassados, mas todo desenvolvimento tecnológico ali

³⁶ Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/houaiss/>

desenvolvido. “O continente que deu vida ao próprio homem foi condenado por muitos deles ao esquecimento ou à inferioridade” (SILVÉRIO, 2013a, p. 24).

Partindo da ideia de que a história é o campo das ações — mentais e materiais — humanas no tempo, a África é a região do mundo de mais longa historicidade. Berço da humanidade, esse continente foi palco de diversificadas experiências sociais e múltiplos fenômenos culturais. No entanto, o aparecimento da “ciência histórica”, na Europa dos oitocentos, desconsiderou, por meio de seus pressupostos, a história vivenciada naquele continente” (SILVÉRIO, 2013a, p. 21).

Ainda na primeira etapa da Situação de Aprendizagem, identificou-se um texto orientador ao professor no qual há menção novamente de que é importante conhecer a rica história do continente, enfatiza-se a grande variedade linguística existente, segundo sua origem e distribuição geográfica. E, ao situar os grandes grupos linguísticos e culturais do continente africano, destaca-se o Níger-Cordofânico, relativos aos bantos e iorubas, como referência aos grupos de africanos trazidos ao Brasil (SÃO PAULO, 2014a).

No mesmo texto aborda-se a questão espiritual, apresentando a diversidade de manifestações existente no continente, destacando-se a concepção de mundo a elas correspondente. Ao término do texto há a referência de que o continente foi muito marcado pela história nos últimos dois mil anos (SÃO PAULO, 2014a). Embora relevantes, as considerações apresentadas, soam dissonantes com os conteúdos propostos na Situação de Aprendizagem, uma vez que não há correspondência com o objetivo principal, tornando-os secundários.

Notadamente pode-se considerar que é uma prova cabal de que existe uma lacuna histórica presente no Currículo oficial, pois, não haveria necessidade de mencionar que o continente foi muito marcado pela história, caso essas marcas constassem da narrativa histórica apresentada nos currículos escolares.

As etapas seguintes, 2ª e 3ª, correspondem à pesquisa de imagens e montagem de painel sobre os artefatos líticos africanos que estão relacionadas ao desenvolvimento da agricultura africana no continente. Nas orientações didáticas há proposta de discussão com base nas seguintes questões:

- O que são vestígios arqueológicos?
- Que tipos de vestígios são importantes para estudarmos a Pré-história da África?
- Qual a importância dos artefatos de pedra para o homem da Pré-história?
- Como podemos explicar a importância dos vasos cerâmicos para o desenvolvimento da agricultura no continente africano? (SÃO PAULO, 2014a, p. 59).

Desta forma, percebe-se que não há relação da importância dos estudos no e do continente africano para a história da humanidade, como apresentado no título da Situação de Aprendizagem, tampouco se evidenciou o longo tempo histórico e todo desenvolvimento humano realizado no continente africano. Assim sendo, restringiu-se a produção do conhecimento e suas elaborações, enfatizaram-se os objetos, como os vasos cerâmicos, por exemplo, como artefatos arqueológicos para comprovar a prática de agricultura.

[...] A África foi o cenário principal da emergência do homem como espécie soberana na terra, assim como do aparecimento de uma sociedade política. As descobertas feitas até aqui já classificam esse continente como um dos grandes, senão o principal berço do fenômeno de hominização. Mas esse papel eminente na Pré-história será substituído, durante o período histórico dos dois últimos milênios, por uma “lei” de desenvolvimento caracterizada pela exploração e pela redução ao papel de utensílios. [...] Se quisermos detectar as causas do aparecimento do homem, temos de levar em conta, em primeiro lugar, o meio geográfico e ecológico. Em seguida é preciso considerar a tecnologia e, por fim, o meio social (SILVÉRIO, 2013a, p.133).

Considera-se, portanto, problemática a Situação de Aprendizagem elaborada, a qual, ao ter por objetivo apresentar a importância do continente africano para as pesquisas arqueológicas, ressalta apenas o continente como ambiente natural favorável ao desenvolvimento de nossos ancestrais. Pouco contribuiu para relacionar a relevância do continente para a história da humanidade. Conforme Nascimento (1994, p. 39)

Além de “dar Luz” à humanidade, a África foi palco da primeira revolução tecnológica, a passagem da existência como caçador e apanhador de frutos silvestres, para a prática da agricultura. Em 1979, o Dr. Fred Wendorf e sua equipe comprovam a prática da agricultura no vale do Rio Nilo há 18 mil anos atrás, ou seja, duas

vezes mais antiga do que na região do sudoeste da Ásia. [...] Em relação à escrita, também está provado, a partir de pesquisas realizadas, que a escrita egípcia e Meroítica originaram-se no atual Sudão. A criação de gado, outro traço definidor do nascimento da Civilização, também aparece na África, em Lukenya – atual Quênia – há 15 mil anos.

Após esse contato inicial com o continente africano realizado no 6º ano, os estudantes retomam os estudos sobre a África no contexto do Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX. Embora nesse interstício, haja referência ao continente na abordagem dos conteúdos acerca do tráfico transatlântico presente, sobretudo, na perspectiva da História do Brasil, não identificou-se outras referências históricas relacionadas à África.

No 9º ano, a Situação de Aprendizagem “Imperialismo e Neocolonialismo no Século XIX”, tem por objetivo compreender a história da ocupação e exploração europeias no continente africano, antes e depois da Conferência de Berlim de 1885. Por finalidade espera-se contribuir para a compreensão do Imperialismo como forma de dominação e produtor de desigualdades socioeconômicas (SÃO PAULO, 2014e).

Na atividade inicial, cuja finalidade é a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, as orientações didático-pedagógicas contidas no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014e) sugerem o trabalho com mapa político atual da África para evidenciar a diversificada divisão política do continente. Apresenta também algumas proposições a serem trabalhadas com os estudantes, das quais destacam-se: “Quais são suas primeiras ideias quando você ouve falar no continente africano? Alguém consegue lembrar uma notícia recente sobre algum país africano?” (SÃO PAULO, 2014e, p. 10).

Na sequência do processo de sondagem e sensibilização ao tema, identificou-se a 1ª etapa, que corresponde à leitura e análise de mapas: Mapa 1 – A ocupação da África por volta de 1830, comparado ao Mapa 2 – África em 1902, cujo objetivo é evidenciar a divisão territorial do continente. Ou seja, a questão do imperialismo no continente é apresentada do ponto de vista da identificação dos territórios ocupados no início do século XIX com o final do século XX. Embora necessária à leitura cartográfica quanto à extensão da ocupação europeia nos territórios africanos, as questões propostas não

exploraram de forma crítica os mapas apresentados. Conforme pode-se confirmar na descrição a seguir:

- 1- Qual é o título de cada um dos mapas?
- 2- A qual século cada um dos mapas históricos se refere?
- 3- Que informações podemos obter com a análise das legendas?
- 4- No próprio mapa, existem símbolos ou nomes que também trazem informações sobre a presença europeia? Quais são?
- 5- Que mudanças você pode observar entre os dois mapas?
- 6- Comparando os dois mapas, que permanências você pode observar? (SÃO PAULO, 2014e, p. 13).

A 2ª e última etapa corresponde a uma proposta de pesquisa acerca dos objetivos gerais da Conferência de Berlim, de 1885, para que o professor a solicite, caso julgue necessária. “Comece explicando que os países retardatários na industrialização, como Alemanha e Itália, queriam assegurar sua fatia no território africano. Ajude os alunos a localizar a Ata da Conferência e nela os artigos que expressem esse objetivo” (SÃO PAULO, 2014e, p.13).

O encontro das nações europeias em Berlim em 1885 teve como finalidade a regulamentação da liberdade do comércio nas bacias do Congo e do Níger entre os signatários, assim como novas ocupações de territórios. O documento Ata Geral redigida em Berlim em 26 de fevereiro de 1885, estruturado em VII capítulos e trinta e oito artigos, reserva apenas um capítulo composto por dois artigos para se referir as novas ocupações no território africano, portanto a existência do documento enquanto acordo entre as nações europeias estava fundamentado em um pacto político de interesse econômico na qual a proposta de pesquisa não enfatiza, tampouco menciona as consequências da divisão territorial para as populações locais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 20--?, p. 2).

O foco da Situação de Aprendizagem como mencionado está restrito a leitura cartográfica, uma vez que a pesquisa será solicitada apenas se o professor julgar necessário. Em outras palavras, o controle colonial da África não foi discutido, tampouco o interesse das potências europeias foi analisado. Constata-se, ao analisar as questões propostas, que na leitura e análise de mapas não houve nenhuma questão que exigisse dos alunos inferência sobre os interesses subjacentes das nações europeias no continente, tampouco

contextualiza o processo imperialista como mecanismo de dominação que resultou na construção de desigualdades socioeconômicas como mencionado no texto introdutório da Situação de Aprendizagem.

O último conteúdo referente à África identificado nos conteúdos de História nos quatro anos de formação do Ensino Fundamental encontra-se no 9º ano, na Situação de Aprendizagem: “Os Dez Princípios da Conferência de Bandung”, que baseada na análise do documento histórico relacionado ao contexto da descolonização da África e da Ásia, tem por objetivo “contribuir para a compreensão das implicações dos processos de descolonização e a atual situação daqueles países.” (SÃO PAULO, 2014f, p. 9).

É sugerida a proposta de sondagem e sensibilização ao tema a partir do registro das informações sobre os países africanos divulgados em noticiários televisivos, jornais e revistas pelo período de uma semana, para posterior roda de conversa. E como atividade subsequente, 1ª etapa, a leitura e análise de texto de documento histórico: “Os dez princípios de Bandung” (SÃO PAULO, 2014f).

Fica evidente que a Situação de Aprendizagem apresenta fragilidades do ponto de vista teórico-metodológico. Os conteúdos citados na grade curricular, tais como: segregação racial e discriminação racial serão trabalhados dependendo da condução pedagógica do professor no decorrer da atividade. A compreensão do processo de descolonização afro-asiática também ficou desfavorecida, tanto na dimensão crítica do contexto histórico, quanto do processo relacional implicados na formação dos territórios autônomos como pretendido.

O processo de descolonização apenas na perspectiva de acordo, torna a narrativa histórica consensual e escamoteadora do processo de resistência dos povos africanos contra o processo de ocupação do continente. Em que medida a análise do documento sugerido ao trabalho pedagógico dará conta de atender ao objetivo proposto na Situação de Aprendizagem? Como os estudantes compreenderão as implicações do processo de descolonização para os países africanos?

E assim, ao longo dos quatro anos do ensino fundamental ciclo II, A história da África é estudada na rede estadual do Estado de São Paulo. Persiste a imagem da África a partir da construção dos fatos históricos: surgimento da humanidade, escravismo, colonialismo e descolonialismo. Nada diferente do que constituíam os currículos escolares antes da Lei 10.639/03(BRASIL, 2003a). A persistência dessa historiografia não altera os padrões estabelecidos de representação do continente, embora do ponto de vista da lei o que se pretende não é a substituição do foco eurocêntrico pelo afrocêntrico, mas a diversidade dos currículos escolares, ou seja, o cumprimento da lei.

Guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos levados a construir novas formas de ordenamento dos conteúdos que garantam não apenas o direito igual de todos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à memória e à identidade na diversidade, mas que garantam a igualdade de todo conhecimento, cultura, valores, memórias e identidades sem hierarquias, segmentações e silenciamentos (ARROYO, 2007, p. 38).

A ausência da visibilidade da produção artística, científica e tecnológica desenvolvidas no continente africano irá dificultar a construção das consciências positivas do legado da participação das culturas africanas em nossa formação social. A manutenção da perspectiva histórica tal qual se apresenta no currículo oficial da rede estadual paulista opera na consolidação das estruturas de dominação e das representações inferiorizantes do continente.

5.2.3 História dos afro-brasileiros retratada no Currículo Oficial

Conforme apresentado no **Quadro 2**: Conteúdos relativos a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os conteúdos referentes História e Cultura dos afro-brasileiros foram identificados apenas nas Situações de Aprendizagens prescritas no 7º ano e 8º ano do ensino fundamental.

A primeira referência identificada na grade curricular encontra-se no 7º ano na Situação de Aprendizagem: “Quilombo: um símbolo de resistência à escravidão” a qual está organizada nas seguintes etapas: sondagem e

sensibilização a partir de leitura e análise de texto, 1ª etapa relativa à pesquisa sobre uma das formas de resistência: fuga individual ou em grupo e a formação dos mocambos e quilombos; 2ª etapa: a elaboração de maquete e a 3ª etapa: leitura e análise de texto. E por objetivo espera-se “trabalhar quilombo como o símbolo de resistência negra e da luta tenaz que os escravos travaram por sua liberdade (SÃO PAULO, 2014b, p. 36)”.

Na etapa inicial, de sondagem e sensibilização, apresenta-se a proposta de discussão do significado da palavra resistência relacionada à escravidão. E como orientação ao professor, acerca do conceito, é registrada a seguinte informação “[...] resistiram desde o embarque, recusando-se a entrar nos navios negreiros e organizando revoltas e motins” (SÃO PAULO, 2014b, p. 37). Em outro trecho, “Mostre, ainda, que nos engenhos coloniais e nas áreas de mineração houve muitas manifestações de resistência como a organização de revoltas, a sabotagem e a quebra de equipamentos e ferramentas” (SÃO PAULO, 2014b, p. 37).

Ainda na atividade de sondagem, é indicado ao professor solicitar aos estudantes pesquisa sobre as formas de resistência e luta por liberdade. E ao término dessa etapa, de sensibilização, é oferecido ao professor como subsídio ao trabalho com a temática a leitura e análise do texto: Tráfego negreiro e escravismo no Brasil, elaborado pela equipe do São Paulo faz escola.

[...] As sociedades africanas conheciam a escravidão havia muitos séculos. Na África setentrional, existia um comércio milenar de escravos, que fora reforçado e controlado pela expansão mulçumana, desde o século IX d.C. Ao sul do continente a escravidão doméstica era difundida e havia um mercado de escravos já estabelecido. Os portugueses aproveitaram-se dessa rede escravista para obter mão de obra para as novas empresas agrícolas no Atlântico Sul (SÃO PAULO, 2014b, p. 31).

O texto limita-se a citar a escravidão existente no continente africano como um sistema milenar controlado pelos mulçumanos, não o distingue do caráter de propriedade que se estabeleceu no outro lado do Atlântico.

A instituição da escravidão era conhecida e utilizada desde a Antiguidade africana, entretanto esta escravidão não tinha o caráter

de “propriedade” encontrado no sistema escravagista colonial. Antes, diversos fatores levavam um homem livre à condição de escravo, entre eles as guerras vizinhas em momento de instabilidade política; os filhos de mãe escrava não resgatados; dependência devido a castigo imposto pela quebra de normas grupais, perigo de vida dentro do grupo que poderia levar ao pedido de proteção de outra linhagem, a chamada “escravidão voluntária” (RATTS, 2006, p. 121).

Ademais, tal como apresentado no texto elaborado pela equipa da SEE poderá resultar na naturalização do processo de escravização dos africanos e dificultar a interpretação dos interesses mercantilistas como processo que reelabora o sistema de trabalho compulsório que torna o humano objeto de escravização e, portanto, mercadoria a ser consumida.

Antes de o tráfico transatlântico de escravo, houve inclusive um tráfico transaariano, quer dizer através do Saara para o norte da África e para o Oriente Médio, o que o tráfico transatlântico fez foi sugar do Saara, esse tráfico e jogar no “mar” e intensificar esse tráfico, porque enquanto o transaariano ao longo de 500 anos traficou 6 milhões, é o que se estima, o tráfico transatlântico em torno de 350 anos vitimou em torno de 11 milhões e os números continuam crescer e isto se sabe por documentação (JOÃO REIS, 1min39s, 2016).

Em outro trecho do mesmo texto há referência aos africanos como originários de diferentes tribos. Sabe-se que categorizar os povos africanos que aqui foram trazidos em tribos, significa perpetuar o pensamento inferiorizado originado em teorias racialistas que já foram refutadas cientificamente que só fazem sentido como discurso ideológico. Há também a negação da existência de formas de organizações sociais mais complexas que existiram no continente, como grandes reinos e impérios, por exemplo. “Além disso, eram originários de diferentes tribos e, ao ser misturado, a comunicação entre eles tornava-se difícil” (SÃO PAULO, 2014b, p.37). Ao torná-los anônimos, invisibiliza-os, sem identificação de territórios, origem, enfim sem pertencimento, conhecimento, desumaniza-os, torna-os objeto. E o texto finaliza-se com a seguinte redação:

Mas tudo isso mudou a partir da crise da mineração e do sistema colonial, em fins do século XVIII. O escravismo continuou a existir no século XIX, até 1888, mas com características diversas. Os ingleses,

já sob o influxo do capitalismo industrial, combateram a escravidão e o tráfico negreiro, que havia sido tão importante para a economia europeia, inclusive a inglesa, e fora por eles posto fora da lei. Desde meados do século XIX, o tráfico, sempre infame, mas então, a partir de 1850, ilegal, foi desaparecendo gradativamente (SÃO PAULO, 2014b, p. 38).

Na Situação de Aprendizagem que objetiva tratar especificamente do quilombo como símbolo de resistência à escravidão, ao continente africano foi reservado o papel de local escravidão milenar e ao continente europeu o local de combate ao infame sistema de tráfico negreiro.

O sentido pretendido, o simbólico, para o conceito de quilombo como forma de resistência ficou comprometido pela ausência do confronto com o sistema escravista. É preciso construir o conceito na perspectiva histórica de uma instituição que se opõe a dominação e se constituiu em uma forma alternativa de sociedade e que, por essa razão, foi duramente combatida.

Essa falta de interesse em compreender o que era e como se organizava tão significativo fenômeno de resistência ao regime escravocrata, e principalmente de reconstrução de espacialidades e identidades negras e suas heranças africanas são apenas mais um exemplo da completa exclusão do negro no processo histórico (SILVA; MORAES, 2009, p. 1).

Diante do exposto, a abordagem dada como introdutória relativa à conceitualização de resistência ficou comprometida considerando o foco de análise desta pesquisa, pois o contexto histórico e o interesse mercantil pelo fim do tráfico transatlântico e o escravismo no Brasil, foi ocultado. Dessa forma cabe a reflexão: que símbolo é esse de resistência que se pretende formar no processo de escolarização? É a história contada na perspectiva de qual sujeito? São questões a serem consideradas na análise de conteúdos que colaboram diretamente na formação de identidade.

As etapas seguintes foram organizadas em três momentos, realização de pesquisa sobre uma das formas de resistência, a fuga individual ou coletiva para os quilombos e a elaboração de maquetes dos Quilombos de Palmares e Ambrósio. E como etapa final, planejada no formato de Lição de Casa, a

proposta aos estudantes a leitura e análise do texto: “O quilombo dos Palmares”, do qual destaca-se o seguinte excerto para análise:

Ainda no século XVI, começaram a serem trazidos africanos escravizados. A maioria deles vinha da África Meridional, da região que viria a ser Angola e Congo. Eram povos diversos, de língua banta, alguns já escravizados na África, outros capturados para serem trazidos como escravos para o Brasil (SÃO PAULO, 2014b, p. 40).

Embora o texto contido na etapa final apresente uma perspectiva de consideração dos sujeitos, em sua condição humana e histórica, ao longo de todo texto há uma narrativa descritiva que não problematiza a existência daqueles espaços de resistência. No entanto, o principal problema de toda Situação de Aprendizagem se dá na relação entre objetivo, o trabalho com o símbolo de resistência e da luta por liberdade, e as habilidades relacionadas ao conteúdo, tanto a habilidade procedimental: confecção de maquetes, quanto as conceituais relativas à Matriz Processual de Avaliação Processual (SÃO PAULO, 2006):

Identificar as principais características das formas do trabalho introduzidas na América pelos europeus; Estabelecer relações entre Instituições político-econômicas europeias e a sociedade colonial brasileira; Identificar processos históricos relativos às atividades econômicas, responsáveis pela formação e ocupação territorial; Identificar os principais objetivos e características do processo de expansão e conquista desenvolvido pelos europeus a partir dos séculos XV e XVI (SÃO PAULO, 2016, p. 63).

Pelo exposto, há dissonância entre conteúdo e habilidade, acriticidade da abordagem, tangenciamento do contexto de resistência, sendo assim a Situação de Aprendizagem pouco colabora para a identificação dos sujeitos e do espaço simbólico de contestação ao sistema vigente.

Ainda no 7º ano, identificou-se a Situação de Aprendizagem: “A mineração no Brasil colonial”, a qual na descrição dos conteúdos abordados há referência à escravidão. O interesse foi analisar em qual perspectiva o tema foi apresentado. Partiu-se do objetivo da proposta de estudo que é “levar o aluno a

organizar uma revista cultural que aborde a atividade mineradora no Brasil colonial” (SÃO PAULO, 2014b, p. 51).

Na etapa inicial, de sondagem e sensibilização ao conteúdo, identificamos a proposta de leitura e análise do texto: “Mineração e vida urbana no Brasil”, cujo objetivo é destacar o papel impulsionador da atividade mineradora e desenvolvimento sofisticado das cidades mineiras com relação às atividades culturais e políticas. (SÃO PAULO, 2014b).

A vida urbana nas cidades mineiras desenvolveu uma sofisticação que não encontrava paralelos na colônia, nem mesmo na costa. A antiga capital, Salvador, e a nova, Rio de Janeiro (a partir de 1763), não tinham aparato urbano tão elaborado – feito ainda mais significativo por estarem as cidades mineiras no interior do continente. Nelas, desenvolveu-se a música e a literatura, assim como o pensamento liberal e progressista. Ali, o mestre artesão Aleijadinho desenvolveu uma arte barroca fertilizada pelo contato com a realidade local, indígena, africana e ibérica a um só tempo. À diferença das cidades litorâneas, dominadas pelas oligarquias rurais, em Minas, surgiu uma elite ilustrada e bastante ligada ao que se passava na Europa e nos Estados Unidos da América (EUA) (SÃO PAULO, 2014b, p. 52).

Na sequência a etapa de sensibilização, apresenta-se a 1ª etapa que é constituída de outra leitura e análise de texto intitulado: “O trabalho escravo nas minas”:

O trabalho nas minas sempre foi muito difícil, com desgaste rápido da mão de obra. Nos séculos XVIII e XIX, o trabalho era realizado pelos escravos. Além deles, que eram maioria, havia os criminosos condenados a trabalhos forçados. Desde o século XVI, o Brasil já utilizava a mão de obra escrava nas fazendas de cana-de-açúcar da costa nordeste da colônia. A partir do século XVII, a economia colonial, baseada na produção da cana-de-açúcar, estava em crise, em virtude da baixa nos preços do produto no mercado internacional, o que facilitou a transferência dos escravos das plantações para o trabalho nas minas, além daqueles trazidos diretamente da África para essa finalidade (SÃO PAULO, 2014b, p. 53).

Já na 2ª etapa corresponde às orientações sobre a proposta de trabalho em grupo na produção de uma revista cultural. E para finalizar a 3ª etapa, atividade Lição de Casa, composta por dois textos para a leitura e análise: “A estrada Real e a mineração” e “Impostos nas áreas de mineração”.

Como foi possível perceber, a participação do sujeito negro no contexto da mineração no Brasil Colonial é reduzida à condição de escravo, sem participação no processo cultural e intelectual da época, conforme os dois textos expostos anteriormente. Haja vista pela citação do mestre Aleijadinho³⁷ que não foi apresentado como negro, tampouco a arte barroca produzida por mãos negras foi evidenciada.

Além do mais, no texto que apresenta o trabalho escravo nas minas, o conhecimento das técnicas empregadas no trabalho com mineração trazidas do continente africano não foi considerado, notadamente o texto quando menciona que o trabalho nas minas era realizado pelos escravos, evidencia a forma de trabalho, que sim era escravo, mas a realização do trabalho se deu por meio de pessoas que foram escravizadas e que trouxeram consigo conhecimentos, que construíram as riquezas deste país e que não são consideradas as suas contribuições, ao menos no plano da memória. .

No 8º ano, identificou-se a Situação de Aprendizagem: “O Brasil urbano de Debret”, a qual entre os temas e conteúdos a ela relacionada, está à escravidão. Interessou-nos analisá-la, cujo objetivo das atividades propostas centra-se em análises de imagens produzidas por Jean Baptiste Debret, 1816-1831, como um conjunto de documentos históricos visuais importantes produzidos pela missão artística francesa que retratou a sociedade brasileira no período (SÃO PAULO, 2014c).

Nessa Situação de Aprendizagem que está organizada nas seguintes estratégias: sondagem e sensibilização ao tema: apresentação de algumas pranchas de Debret que retratam situações cotidianas, com personagens da vida social; 1ª etapa: leitura da biografia da Debret e escolha de uma imagem para a descrição detalhada segundo um roteiro de leitura de imagem. E como atividade final, atividade de Lição de Casa, produção escrita de uma página de diário de um dos personagens retratados na imagem, cujo objetivo é a discussão de algumas das principais características da sociedade brasileira no início do século XIX.

³⁷ Antonio Francisco Lisboa, 1780-1814, era filho da escrava Isabel com seu senhor.

Nas imagens apresentadas na obra de Debret os negros foram retratos em todas elas apenas no contexto da escravidão, ou seja, o negro liberto como sujeito integrante daquela sociedade não foi considerado. Assim sendo, naturaliza-se o papel social de subalternização dos negros nas relações sociais que deveria ser problematizado em alguma atividade dentro dessa Situação de Aprendizagem.

Outra a Situação de Aprendizagem identificada no o 8º ano que aborda a temática é a: “A Revolta dos Malês”, a qual espera-se por objetivo “contribuir para que os alunos compreendam a importância desse movimento como um dos vários momentos de resistência dos escravizados” (SÃO PAULO, 2014d, p. 9).

Como proposta, a referida Situação de Aprendizagem é composta de dois momentos: atividade de sondagem e sensibilização – solicitar que os alunos lembrem exemplos de situação de resistência e 1ª etapa que consiste em leitura e análise de texto e atividade de fichamento (SÃO PAULO, 2014d). Em suas orientações didático-pedagógicas iniciais identificou-se:

Aproveite para informar aos alunos que, ainda hoje, espalhadas por todo o Brasil, existem comunidades remanescentes de alguns antigos quilombos; só na região do Vale do Ribeira, no Estado de São Paulo, existem 30 comunidades quilombolas que lutam pelo reconhecimento de seus direitos sobre a terra que ocupam. Um desdobramento desta Situação de Aprendizagem pode ser a pesquisa em livros e na mídia a respeito dessas comunidades remanescentes de quilombos, abordando seus modos de vida e principais problemas em relação ao contexto atual, como posse da terra, condições de saneamento, saúde, educação e cultura (SÃO PAULO, 2014d, p. 10).

A Revolta dos Malês é abordada no currículo oficial como um dos mais importantes movimentos de resistência dos escravizados. “Um grupo de africanos escravos e libertos ocupou as ruas de Salvador no dia 25 de janeiro de 1835, liderado por seguidores do islamismo, chamados malês” (SÃO PAULO, 2014d, p. 10).

É a única manifestação de resistência coletiva apresentada no Currículo e exige questionar: não teriam outros grupos relacionados a outras denominações religiosas se manifestado contra a escravidão? .

Para o historiador João José Reis é preciso considerar o pluralismo religioso existente na Bahia e a prática de duas religiões pelos escravizados como uma forma de dupla militância, como forma de resistência contra o sistema opressor.

O candomblé também esteve envolvido em revoltas, e é inadmissível que apenas mulçumano se revoltassem, como se eles tivessem o monopólio contra a resistência violenta contra aquela escravidão (JOÃO REIS, 2016).

Outra Situação de Aprendizagem do 8º ano identificada é: “Os imigrantes na cafeicultura e a Lei de Terras”, que apresenta por objetivo “compreender as consequências da Lei nº 601, de 18 de dezembro de 1850, Lei de Terras, para a estrutura agrária e a substituição do trabalho escravo” (São Paulo, 2014d, p.31).

A atividade inicial de sondagem e sensibilização apresenta as proposições de questões-problemas para a atividade de discussão coletiva acerca da estrutura agrária no Brasil. A 1ª etapa traz a leitura e roteiro de questões sobre o texto “A Lei de Terras de 1850 e a reafirmação do poder básico do Estado sobre a terra” de autoria de Jose Luiz Cavalcante, no qual destacamos para análise, o seguinte excerto:

O ano da criação da Lei de Terras coincide com o da Lei Eusébio de Queirós, que determinava a proibição do tráfico de escravos em território brasileiro. [...] O fim do tráfico permitiu a existência de investimentos em outras atividades econômicas (bancos, ferrovias etc.), contribuindo para a adaptação da sociedade brasileira às exigências do capitalismo. Portanto, era necessário que o escravo deixasse de ser uma mercadoria rentável e que a terra assumisse esse papel o mais breve possível. A substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre deveria ser realizada de forma gradativa, porém a grande preocupação era a respeito de quem financiaria a vinda de trabalhadores imigrantes para assumir as lavouras. Entre tantas discussões, levantou-se a possibilidade de que a venda de terras propiciaria subsídios para custear a aquisição de mão de obra. [...] No que diz respeito à imigração, a lei determinava a permissão de venda de terras aos estrangeiros e, caso houvesse interesse, estes poderiam se naturalizar. Mas, como se sabe, as terras eram vendidas por um preço relativamente alto, dificultando a aquisição por parte dos colonos. [...] A Lei de Terras de 1850 é significativa no que se refere à ocupação da terra no Brasil, pois a partir dela a terra deixou de ser apenas um privilégio e passou a ser encarada como uma mercadoria capaz de gerar lucros (SÃO PAULO, 2014d, p. 33).

Questões propostas ao texto:

1. Segundo o texto, qual foi a principal determinação da Lei de Terras?

A principal determinação dessa lei era que a terra só poderia ser adquirida pela compra, sendo proibidas as doações e a posse.

2. Como a Lei de Terras poderia contribuir para a substituição da mão de obra escrava pela mão de obra livre?

O principal objetivo dessa lei, em relação à imigração, era que a venda de terras criasse recursos para o financiamento da vinda de imigrantes para as lavouras.

3. Que relações o autor estabelece a partir do fato de a Lei de Terras ter sido criada no mesmo ano da Lei Eusébio de Queirós?

O fato de a Lei de Terras ter sido criada no mesmo ano da Lei Eusébio de Queirós implicava uma adaptação do Brasil às exigências do capitalismo, quando a terra se tornava uma mercadoria, ao mesmo tempo que ocorria a transição do trabalho escravo para o trabalho livre.

4. Por que o autor afirma que a Lei de Terras não favoreceu a aquisição de propriedades pelos imigrantes?

O autor afirma que a Lei de Terras não favoreceu a aquisição de propriedades pelos imigrantes, pois as terras eram vendidas a preços altos, o que dificultava sua aquisição pelos colonos.

5. Que relações podemos estabelecer entre a Lei de Terras e o interesse dos latifundiários da região Sudeste em garantir mão de obra em suas fazendas de café?

A Lei de Terras de 1850 dificultava que os trabalhadores pobres fossem proprietários de terra e atendia aos interesses dos latifundiários da região Sudeste, que necessitavam de mão de obra em suas fazendas de café.

6. Que relação podemos estabelecer entre a Lei de Terras e a questão fundiária no Brasil atual?

A Lei de Terras, segundo o autor, reafirmou e estimulou a tradição latifundiária brasileira de concentração de grandes extensões de terra nas mãos de um pequeno número de grandes proprietários. (SÃO PAULO, 2014d, p. 33-34).

Conforme foi possível notar, o texto não evidencia a crise do sistema escravista, muito pelo contrário, afirma que o fim do tráfico permitiu o investimento em outras atividades econômicas, como se o tráfico transatlântico não fosse um comércio altamente lucrativo e como se o mesmo não tivesse relação com o capitalismo nascente. O tráfico transatlântico foi o responsável por sustentar toda a produção de riqueza na Modernidade, nas Américas e na Europa. Portanto, a crise no sistema escravista seria exatamente esta: a interrupção desse sistema lucrativo, considerando as características político-econômicas do Brasil Imperial.

A substituição gradativa do trabalho escravo para o trabalho livre que o texto menciona também é uma evidência da crise escravista, porém, não foi problematizada no texto, tampouco nas questões propostas. A Lei de Terras (BRASIL, 1850) de 18 de setembro de 1850 é posterior a Lei Eusébio de Queirós (BRASIL, 1850) de 4 de setembro de 1850, ou seja, pode ser analisada como uma resposta do poder público à favor dos interesses da classe dominante, aos grandes produtores rurais, que seriam afetados com a interrupção do tráfico de escravos. O **Art. 18** da Lei de Terras (BRASIL, 1850) que não foi apresentado no texto evidencia a subvenção como forma de reparação à proibição do tráfico negreiro:

Art. 18. O Governo fica autorizado a mandar vir anualmente à custa do Tesouro certo numero de colonos livres para serem, pelo tempo que for marcado, em estabelecimentos agrícolas, ou nos trabalhos dirigidos pela Administração Pública, ou na formação de colônias nos lugares em que estas mais convierem; tomando antecipadamente as medidas necessárias para que tais colonos achem emprego logo que desembarcarem (BRASIL, 1850, s/p).

Conforme exposto é possível notar que a Situação de Aprendizagem ao ter objetivado trabalhar as consequências da Lei de Terras (BRASIL, 1850) apenas a aborda na dimensão econômica e também de forma reduzida, retratando seus efeitos para os latifundiários e imigrantes europeus, a dimensão social é desconsiderada. As consequências para a população negra no processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, como os mais excluídos do acesso a terras não é problematizada.

Além do mais, a Lei de Terras (BRASIL, 1850) também se analisada na perspectiva racial evidencia o projeto de sociedade que se pretendia para o país, no qual foi institucionalizado o lugar social para imigrantes europeus, indígenas e os afro-brasileiros: aos imigrantes europeus foi assegurado por lei o acesso ao emprego assim que desembarcassem no Brasil, aos indígenas a reserva de terras devolutas para a sua colonização e aos afro-brasileiros nenhuma referência a esse grupo foi mencionada no texto da lei em sua totalidade, em seus 23 artigos. Destacam-se os seguintes artigos para evidenciar essa afirmação:

Art. 12. O Governo reservará das terras devolutas as que julgarem necessárias: 1º, para a colonização dos indígenas; 2º, para a fundação de povoações, abertura de estradas, e quaisquer outras servidões, e assento de estabelecimentos públicos: 3º, para a construção naval

Art. 18. O Governo fica autorizado a mandar vir anualmente á custa do Tesouro certo de colonos livres para serem empregados, pelo tempo que for marcado, em estabelecimentos agrícolas, ou nos trabalhos dirigidos pela Administração publica, ou na formação de colônias nos lugares em que estas mais convierem; tomando antecipadamente as medidas necessárias para que tais colonos achem emprego logo que desembarcarem (BRASIL, 1850, p. 307).

E a última Situação de Aprendizagem intitulada: “O Processo de Abolição da Escravidão”, encerra o processo formativo que aborda a História e cultura afro-brasileira no Ensino fundamental no 8º ano, tem por objetivo “a análise das leis promulgadas no Brasil durante o Segundo Reinado e que contribuíram para a transição do trabalho escravo para o trabalho livre.” (SÃO PAULO, 2014d, p. 36)

Cabe mencionar que sendo o objetivo da Situação de Aprendizagem o entendimento do processo da Abolição a partir das análises das leis, as diferentes maneiras de lutas do povo negro em prol de sua abolição, como sujeito histórico atuante no processo de sua emancipação não foi evidenciado.

Essa Situação de Aprendizagem apresenta-se organizada nas seguintes etapas: sondagem e sensibilização: composta por análise de fotografia e roteiro de questões para discussão, 1ª etapa: leitura e análise de trechos de leis abolicionistas e 2ª etapa: atividade em grupo, produção de charge com base nas contradições contidas nas leis analisadas. Questões referentes à etapa de sondagem e sensibilização:

- Como vocês definiriam escravidão?
- Durante a história do Brasil colonial e mesmo após a independência política, de onde eram trazidos os homens e mulheres que foram escravizados? Como?
- Quais tipos de trabalho os escravos desempenhavam?
- Como eram as condições de vida dos escravos?
- Quais foram as formas de resistências a escravidão? (SÃO PAULO, 2014d, p.40-41)

Após essas questões, segue a seguinte orientação ao professor: “insista na questão da resistência relembrando a organização de quilombos em todo o Brasil, que representavam atos de rebeldia permanente, organizados pelos escravos, e que ainda mantém sua importância na atualidade, nas comunidades quilombolas”. (São Paulo, 2014d, p. 37)

Cabe apontar algumas questões que devem ser colocadas em discussão: Insistir na ocorrência de quilombos em todo Brasil como resistência dará conta do estudante perceber este fato como integrante do processo de abolição? Em que medida? Foi apenas dessa forma que os negros resistiram? Qual a diferença semântica entre rebeldia e resistência?

A orientação também é problemática sob a seguinte referência: “os quilombos ainda mantêm sua importância na atualidade nas comunidades quilombolas”. Evidencia a desvalorização dessas territorialidades e seus significados simbólicos, pois a utilização da expressão ainda mantém importância referindo-se às comunidades quilombolas restringe a importância histórica que tais espaços deveriam representar na história de todo o povo brasileiro.

Após a atividade inicial de sondagem e sensibilização, apresenta-se a etapa 1ª: leitura e análise de trechos de quatro leis abolicionistas, a saber: Lei nº 581 de 04 de setembro de 1850, Lei Eusébio de Queirós, Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871, Lei do Ventre Livre, Lei nº 3.270 de 28 de setembro de 1885, Lei do Sexagenário e a Lei 3.353 de 13 de maio de 1888, Lei Áurea. (SÃO PAULO, 2014d). Fica evidente a perspectiva histórica reducionista das formas de resistência negra contra a escravização e luta por emancipação, limitando-se aos processos de fuga individual e coletiva.

Contudo, saliente que não se pode perder de perspectiva que essa legislação deve ser contextualizada, em função da própria pressão dos escravos, que intensificaram sua resistência, por meio de fugas individuais e coletivas, da pressão dos abolicionistas, intelectuais defensores da causa da abolição e da conjuntura internacional (SÃO PAULO, 2014d, p. 37).

Na 2ª etapa: trabalho em grupo cuja finalidade é a elaboração de charge com base na identificação das contradições contidas em cada lei abolicionista trabalhada na etapa anterior.

Dessa forma, encerram-se os conteúdos relacionados à história dos afro-brasileiros no contexto do ensino fundamental anos finais, tendo por percurso histórico iniciado a partir da diáspora, embora tratado de forma indireta. Mas, é no contexto da escravização que o africano é introduzido no currículo de História, como sujeito invisibilizado por sinal, e encerra-se sua participação de forma indireta no conteúdo que retrata a Abolição. Com isto não se evidencia suas contribuições para a formação da sociedade nacional, em nenhuma dimensão, seja cultural, social e ou econômica.

Também os países da diáspora negaram, mutilaram e falsificaram a história dos africanos e de seus descendentes, fazendo-os aparecer geralmente como objetos e raramente como sujeitos da ação humana no tempo. Omitiram a participação dos negros na construção das economias, culturas, identidades e transformações políticas desses países. Atribuíram a luta pela abolição da escravatura aos humanistas brancos e não aos protagonistas negros (NASCIMENTO, 2007 p. 8).

A produção intencional da invisibilidade do sujeito negro nos currículos escolares nos aponta para a constatação de que o texto curricular é um texto de afirmação cultural de um grupo em detrimento de outros.

5.3 O Currículo oficial como produtor da invisibilidade e perpetuador de história de subalternização da África e dos afro-brasileiros

As análises aqui apresentadas revelaram aspectos importantes sobre a implementação curricular da rede de ensino do Estado de São Paulo frente à obrigatoriedade da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) especificamente no conteúdo programático da disciplina de História prescrito para o Ensino Fundamental anos finais.

A justificativa de um esforço acadêmico no sentido da análise minuciosa do material didático aqui apresentado refere-se à necessária de investigação da temática étnico-racial em defesa do longo processo histórico de luta e

conquista pela obrigatoriedade da importância da História e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares.

Dessa forma, após a análise quantitativa e qualitativa da perspectiva historiográfica, observa-se que a narrativa adotada enfatiza os fatos históricos como eventos que se sucedem, permanecem ou são interrompidos sem conflitos, não reveladores dos processos de dominação e das formas de resistência.

Tendo em vista os conteúdos que esta pesquisa se propôs em analisar, conclui-se que, embora o continente africano tenha sido retratado nos conteúdos, ainda que de forma difusa, o mesmo não acontece com os africanos como agentes históricos; temos o surgimento da humanidade: os vestígios arqueológicos, mas não há o produtor das tecnologias e do conhecimento. Tem-se o rio Nilo: a importância da água para o Egito Antigo, mas, não há o egípcio na relação de dominação das adversidades com o meio; há a partilha do território africano, mas não há a luta dos povos africanos contra a dominação europeia.

Em relação à História e Cultura Afro-Brasileira, há o quilombo, fala-se em resistência, mas o combate à escravidão ficou a cargo da Inglaterra; no processo de Abolição da escravidão, têm-se as leis abolicionistas, na ótica do dominador, “a história oficial”, mas, não há as lutas de resistência promovidas por várias rebeliões coletivas contra o sistema escravista.

Não obstante, as habilidades elencadas tanto no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), quanto na Matriz de Avaliação Processual (SÃO PAULO, 2016) deixam evidente a perspectiva de análise dos fatos históricos, dada a partir da ênfase econômica, haja vista a Situação de Aprendizagem: “Quilombo um símbolo de resistência à escravidão”, na qual é possível perceber a contradição entre objetivo e habilidades:

Identificar as principais características das formas do trabalho introduzidas na América pelos europeus; Estabelecer relações entre Instituições político-econômicas europeias e a sociedade colonial brasileira; Identificar processos históricos relativos às atividades econômicas, responsáveis pela formação e ocupação territorial; Identificar os principais objetivos e características do processo de expansão e conquista desenvolvido pelos europeus a partir dos séculos XV e XVI (SÃO PAULO, 2016, p. 63).

Além do problema de ordem ideológica, quanto à finalidade do processo formativo, que não é a educação antirracista, não afirmação positiva do negro, é a manutenção do projeto de sociedade pós-abolição. Há também problemas de natureza metodológica, as análises das Situações de Aprendizagens revelaram a existência de dissonâncias entre habilidades e competências tanto das Matrizes de Avaliação Processual (SÃO PAULO, 2016) quanto do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), com relação aos conteúdos e objetivos planejados na própria Situação de Aprendizagem. Também foi possível identificar estratégias inadequadas ao objetivo ou ao conteúdo. Enfim, ora as estratégias são inadequadas, ora o objetivo não é atingível, ora as habilidades não se relacionam.

Diante do cenário mencionado, cabe relatar que no documento intitulado Matriz de Avaliação Processual (SÃO PAULO, 2016), o então Secretário de Educação, Hermann Vooward, afirmou que:

[...] os conteúdos, competências e habilidades propostas no Currículo Oficial, identificados nos Cadernos do Professor, sinalizam o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes da rede estadual (SÃO PAULO, 2016, p. 5).

Diante do exposto, do ponto de vista do que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) a política pública curricular do estado de São Paulo, não atendeu ao que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) determina em seu **Art. 26-A**.

O desenvolvimento dos estudantes, no que tange o seu percurso de aprendizagem depende também do compromisso da Secretaria da Educação em atender ao que a LDB (BRASIL, 1996) determina em seu **art. 10**, parágrafo III, que versa sobre as incumbências dos Estados no que diz respeito à elaboração e execução das políticas e planos educacionais que devem estar em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação.

Vale ressaltar que o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (BRASIL, 2009), estabelece as

atribuições dos sistemas de ensino e suas atribuições como prescrições fomentadoras da melhoria da temática em âmbito curricular, portanto há meios legais de fiscalização das políticas públicas.

6 UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE O CURRÍCULO OFICIAL

6.1 Situação de Aprendizagem: “O processo de abolição da escravidão”

As descrições das atividades a seguir seguem as orientações didático-pedagógicas contidas no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014d) do 8º ano, as quais foram objeto de observação no contexto de prática em sala de aula. O **Quadro 3**: Situação de Aprendizagem: “O processo de abolição da escravidão” apresenta a descrição exatamente conforme consta no referido documento anteriormente citado.

Quadro 3: Situação de Aprendizagem: “O processo de abolição da escravidão”. Caderno do Professor _ Volume 2

Conteúdos e temas	Trabalho escravo, trabalho livre, abolição quilombo.
Conteúdos e habilidades	Estabelecer relações entre a crise do sistema escravista e as transformações no sistema do Estado brasileiro; compreender textos; dominar a norma-padrão da língua portuguesa; interpretar dados e informações contidas em documentos históricos.
Sugestão de estratégias	Análise de documentos históricos, problematização e realização de exercícios de síntese.
Sugestão de recursos	Documentos que serão instrumentos de análises.
Sugestão avaliação	Participação dos alunos nas discussões; exercícios de síntese.

Fonte: São Paulo, 2014d, p. 36.

Conforme presente no Caderno do Professor (São Paulo, 2014d, p. 36) a referida Situação de Aprendizagem tem por objetivo, “a análise das leis promulgadas no Brasil durante o Segundo Reinado que contribuíram para a transição do trabalho escravo para o trabalho livre.”

A atividade inicial intitulada Sondagem e Sensibilização foi realizada com a participação de 33 estudantes, organizados em 7 grupos, com média de 5 integrantes em cada. Iniciou-se a atividade a partir da observação da fotografia de Vitor Frond e litografia de Bernoist, Escravos cozinhado na roça, 1858, **Figura 7**.



Figura 7 - Fotografia das escravas cozinhando na roça

Fonte: Frond (1858).

A orientação ofertada ao professor é para que seja observada a fotografia, **Figura 7**, porém, a mesma não consta no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014d), tampouco o autor é apresentado, ou seja, perde o sentido do contexto histórico. Apenas no Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014g) é possível identificar qual fotografia o material faz referência. Esta constatação revela a primeira dificuldade a ser enfrentada pelo professor.

Em decorrência disso a observação da fotografia pode ficar figurativa caso a aula não seja estudada antecipadamente, justamente por não se trata de um planejamento de aula e sim uma reprodução do material, uma vez que o docente o recebe com todo um passo a passo prescrito. Para um melhor aproveitamento do recurso visual disponibilizado aos estudantes, realizou-se pesquisa sobre a obra e o autor e elaborou-se um roteiro norteador da observação da fotografia, assim como uma breve biografia que foi apresentada aos estudantes.

Jean Victor Frond, foi o primeiro fotógrafo a se instalar no Brasil, de origem francesa permaneceu na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país, de 1858 à 1862. Destinou-se a fotografar as terras brasileiras, em 1859 tornou-se o autor do primeiro livro de fotografia na América Latina, nesta obra

apresentou o registro fotográfico do trabalho escravo e da vida rural no país (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2017).

Após os estudantes terem observado livremente a fotografia, **Figura 7**, foi apresentado a eles um breve relato bibliográfico sobre o fotógrafo Jean Vitor Frond, na sequência conduziu-se a discussão conforme um roteiro elaborado pela professora pesquisadora: Quais aspectos da imagem mais chama atenção? Por quê? O que a fotografia apresenta sobre a vida dos escravizados? Ela traduz a realidade de vida que levavam? O que o autor poderiam ter ocultado na representação?

A dinâmica de observação da fotografia funcionou como uma introdução ao tema, os estudantes se mostraram mais atentos à biografia do fotógrafo do que na imagem, as questões propostas foram melhores entendidas quando indagados se aquela fotografia traduzia a realidade de vida que levavam.

Alguns perceberam a cena retratada como relativa às condições precárias de vida dos negros e outros embora esboçassem algum estranhamento não elaboraram relação com a escravidão e nem com a própria situação de vida da população negra para o período retratado.

Após a atividade de análise da fotografia, o Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014g) apresenta as seguintes questões para discussão:

- 1- Como você definiria “escravidão”?
- 2- Durante a história do Brasil escravista, de onde e como eram trazidos os homens e as mulheres utilizados como mão de obra?
- 3- Quais tipos de trabalho os escravos desempenhavam?
- 4- Como eram as condições de vida dos escravos?
- 5- Quais foram as formas de resistência à escravidão? (SÃO PAULO, 2014d, p. 37).

Para a realização da discussão proposta, organizou-se a turma em grupos que discutiram as questões em pequenos grupos, e ainda registraram por escrito suas considerações para posterior retorno a discussão coletiva. O processo de discussão interna, nos grupos, foi observado e acompanhado. Notou-se que os estudantes não apresentaram dificuldades em definirem escravidão, seja na perspectiva da percepção emocional ou na elaboração do

conceito, todos os grupos se posicionaram. Destacamos os registros apresentado, pelos estudantes:

Grupos 1,2,3,4,5:"Tristeza, injustiça, preconceito, sofrimento, sequestro."

Grupo 6: "Um período histórico, que os "negros" eram escravizados (ou seja, tinham que trabalhar sem pagamento ou coisa do tipo) eram como objetos, que podiam ser vendidos"

Grupo 7: "Qualquer tipo de trabalho não remunerado no qual os trabalhadores não têm direitos de benefícios ou dignidade"

As questões seguintes também foram discutidas e realizadas sem necessidade de intervenção docente. Foram unânimes em responderem de onde vieram os homens e mulheres que foram utilizados como mão de obra, todos mencionaram o continente africano, também identificaram o tipo de trabalho que desempenharam, os distinguindo entre campo e cidade, relacionaram as condições de vida precária, péssimas ou de sofrimento à condição de trabalho que desempenharam.

Porém, o mesmo não ocorreu com a última questão referente as formas de resistência à escravidão. Notou-se no primeiro momento que a dificuldade dizia respeito ao vocabulário quanto à palavra resistência. No entanto, após o trabalho em grupo, no momento da apresentação coletiva e discussão final, notou-se que a dificuldade relaciona-se ao repertório que possuíam, ou seja, como reflexo do próprio percurso formativo ofertado pelo currículo. Todos os estudantes se limitaram em expressar as formas de resistência apenas relativa às fugas ocorridas no período escravista, porém, não sabiam nada além disso.

Vale destacar que o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014d) apresenta orientações de correção, como possíveis norteadoras das respostas discutidas em sala de aula. A última questão na qual os estudantes apresentaram maior dificuldade em responder é a que diz respeito às formas de resistência à escravidão, o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014d) assim orienta:

Eram capturados à força, embarcados nos navios negreiros e vendidos em mercados de escravos nas vilas e cidades brasileiras. Os escravos também se rebelavam contra os senhores, praticavam o aborto, o suicídio, boicotavam o trabalho e organizavam comunidades de negros fugitivos, os quilombos (SÃO PAULO, 2014d, p. 37).

Na realização da discussão coletiva, cada questão foi colocada em aberto para a contribuição de cada grupo, que apresentava suas considerações e complementava ou refutava o posicionamento defendido dos outros grupos. Tudo transcorreu tranquilamente, exceto na última questão quando apresentada as considerações trazidas no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014d), tais apontamentos causaram espanto entre os estudantes, sobretudo, quando comentado sobre o processo de anúncio e venda de africanos em praça pública e mercado e a prática de aborto e suicídio como forma de resistência.

Na segunda atividade, referente à etapa 1, correspondente a leitura e análise de texto, o professor devia indicar aos estudantes que a Situação de Aprendizagem iria analisar trechos de quatro leis que representaram o fim da escravidão no Brasil. Tal como orientado, foi realizado a professora apresentou por meio de uma aula expositiva o contexto histórico interno e mundial do período abolicionista destacando a participação e interesse econômico da Inglaterra na mudança do processo produtivo no Brasil.

Na aula seguinte a próxima atividade foi realizada com a presença e participação de 28 estudantes, que foram organizados em grupos, mantendo a organização anteriormente definida. A atividade inicial foi a leitura oral dos trechos das leis presente nos Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014d) e Caderno do Aluno (São Paulo, 2014g) conduzida pela professora que realizava a contextualização histórica de acordo com cada lei lida.

Na sequência, os estudantes organizados em grupos realizaram a atividade cuja proposta consistia em escrever uma síntese do significado de cada lei abolicionista, atividade ocorreu sem dificuldade, exceto um grupo que solicitou intervenção da professora na interpretação da Lei dos Sexagenários, no seguinte trecho:

§11º Os que forem maiores de 60 e menores de 65 anos, logo que completarem esta idade, não serão sujeitos aos aludidos serviços, qualquer que seja o tempo que os tenham prestado com relação ao prazo acima declarado (SÃO PAULO, 2014d, p. 38).

O grupo teve dúvida em entender exatamente a qual idade seria concedida a libertação, se aos 60 ou 65 anos de idade. No acompanhamento das discussões em grupo, observou-se que os estudantes não conseguiam realizar a atividade de síntese com isenção de crítica a contradição identificada, sobretudo, nas mais explicitamente apresentadas como as do Ventre Livre e dos Sexagenários. Esta foi a dificuldade encontrada na atividade, a maioria queria escrever o significado da lei e atribuir a crítica observada.

Na aula seguinte, a atividade intitulada como Lição de Casa, no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014d) foi realizada em sala de aula. Embora a atividade tenha sido planejada para ser realizada em casa, optou-se por realizá-la em sala de aula para o acompanhamento das dificuldades e dúvidas em realizá-la.

A atividade foi iniciada como sequência da atividade anterior. Observou-se que os estudantes apresentaram dificuldade em realizar a proposta que se consistia em responder as seguintes questões:

1. Será que a extinção do tráfico conseguiu impedir completamente a entrada de escravos africanos no Brasil?
2. A Lei do Ventre Livre produziu resultados imediatos para a abolição da escravidão?
3. A Lei dos Sexagenários tornou-se motivo de piada em algumas publicações da época. Por quê?
4. A Lei Áurea extinguiu a escravidão, mas não veio acompanhada de políticas de integração dos ex-escravos à sociedade brasileira. Quais foram as consequências disso? (SÃO PAULO, 2014d, p. 39).

A principal dificuldade por eles apresentada foi a de identificar as contradições contidas em todas as leis abolicionistas. Foi possível notar que a atividade exigia um certo grau de complexidade em suas análises, cujo objetivo era o entendimento de que a abolição se deu em um longo processo no qual as leis abolicionistas agiram mais na manutenção do sistema escravagista, do que na ação efetiva de liberdade.

Embora tenham apresentado dificuldade, a atividade foi parcialmente realizada, pois a leis do Ventre Livre e dos Sexagenários foram compreendidas com mais facilidade. As discussões foram acompanhadas nos grupos e, de maneira geral, os estudantes perceberam que efetivamente essas leis pouco

contribuíram para a transição do trabalho escravo para o livre. Transcrevemos relatos de alguns grupos, quanto à produção de resultados imediatos promovidos pela Lei do Ventre Livre:

Grupo 1: “Os donos dos escravos podiam escolher o futuro das crianças”

Grupo 2: “A lei liberta só os filhos das escravas, beneficiando somente as gerações futuras”

Grupo 3: “Não, pois eles tinham que esperar um certo tempo para ser totalmente livres”

Sobre a Lei dos Sexagenários ser motivo de piada nas publicações da época:

Grupo 1: “Porque na verdade eles nunca seriam libertados completamente, pois teriam que continuar os serviços para os seus ex-senhores.”

Grupo 2: “Porque eles achavam que os escravos tinham que trabalhar até a morte”

Grupo 3: “Porque não fazia sentido”

Grupo 4: “Porque poucos escravos sobreviviam até os 60 anos ou mais, então essa lei não mudaria quase nada.”

Entretanto, as Leis Eusébio de Queirós (BRASIL, 1850) e Áurea (BRASIL, 1888), os estudantes mesmo realizando a atividade em grupo, apenas de posse do texto da lei, apresentaram dificuldades em identificarem quais aspectos essas leis seriam frágeis. Dois grupos não conseguiram realizar a atividade, um grupo registrou as repostas de forma monossilábica e outro respondeu parcialmente as questões. As contradições das referidas leis por não estarem explícitas no texto, dependiam de outros mecanismos de apoio ou de suporte de pesquisa para serem compreendidas, como por exemplo, o uso do livro didático e ou acesso a internet. Foram os dois momentos que a intervenção da professora foi mais solicitada.

Dos seis grupos presentes, quatro responderam que a Lei Eusébio de Queirós (BRASIL, 1850) não deu conta de por fim ao tráfico negreiro devido à quantidade de embarcação que necessitam de fiscalização, devendo assim ter havido a possibilidade da ocorrência de continuação do contrabando e entrada

ilegal de africanos no país. Chama a atenção à dificuldade apresentada pelos estudantes em responder a última questão referente à extinção da escravidão e as consequências da Lei Áurea (BRASIL, 1888). Identificou-se que a dificuldade de vocabulário, associada ao conceito desconhecido (as políticas de integração) tornou complexa a realização da atividade. Como consequência da abolição os grupos apresentaram as seguintes conclusões:

Grupo 1: *“Eles ainda eram achados “escravos” e eles eram julgados por isso, e eles foram proibidos de certas coisas. Mas eles não acabaram com o racismo.”*

Grupo 2: *“Eles estavam livres poderiam viver e morar onde quisessem, mas precisava de trabalho, casa, alimento para que eles se estabelecessem a sociedade.”*

Grupo 3: *“Os escravos acabaram ficando sem suporte então eles acabou ficando sem rumo.”*

Grupo 4: *“Até hoje, eles são discriminados, alguns negros, depois de serem libertos roubavam pra sobreviver, isso foi passando de geração em geração, e por isso as pessoas julgam todos os negros, mas não é bem assim, temos que viver o hoje, até porque quem vive de passado é museu.”*

Grupo 5: *“A consequência é eles saíram de mãos abanando é eram obrigados a roubar.”*

Nos registros foi possível perceber que existe um distanciamento entre aqueles sujeitos históricos e a sociedade atual, não há identificação da relação de continuidade do processo histórico. De maneira geral não identificaram as consequências fora da vítima, como resultado de um processo injusto intencionalmente produzido. Por esta perspectiva, no que cabe a educação formal, o combate ao racismo, à discriminação e o preconceito racial torna-se comprometido.

A quarta atividade proposta no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014d), corresponde a etapa 2 da Situação de Aprendizagem, a elaboração de charge. As orientações didáticas sugerem que após a identificação das contradições contidas nas leis, a classe deva ser dividida em quatro grupos ou

em oito grupos para que cada um receba uma das leis e a retrate em forma de charge destacando a contradição que couber.

A atividade exigiu da professora estudo prévio das características do gênero charge. Foram utilizadas duas aulas para a apresentação teórica das características do gênero, em ambiente previamente agendado, os estudantes tiveram aula expositiva acerca dos seguintes aspectos constituidores do gênero charge: imagem, ironia, personalidade e personagem. Como recurso foi utilizado à exibição de *PowerPoint* contendo os conceitos e imagens referentes ao gênero charge. Realizaram também uma análise coletiva de uma charge previamente selecionada para possibilitar aos estudantes a ampliação da compreensão acerca da atividade que teriam que realizar.

Na aula seguinte, os estudantes em grupo realizaram a atividade de produção de charge. A professora após orientar a atividade sorteou as leis abolicionistas a cada grupo e distribuiu o material necessário a sua realização, folhas de sulfite. Tendo iniciado a atividade os estudantes passaram a ser acompanhados pela professora que circulava entre os grupos. Foi possível perceber que a maioria demonstrou desinteresse em realizarem a atividade: alguns reclamavam da dificuldade em desenhar, outros acharam difícil produzir ironia na forma de imagem. Também notou-se que a atividade tornou-se enfadonha para alguns grupos, que reclamavam, justamente, por ser uma atividade redundante as discussões realizadas em sala de aula em torno das leis.

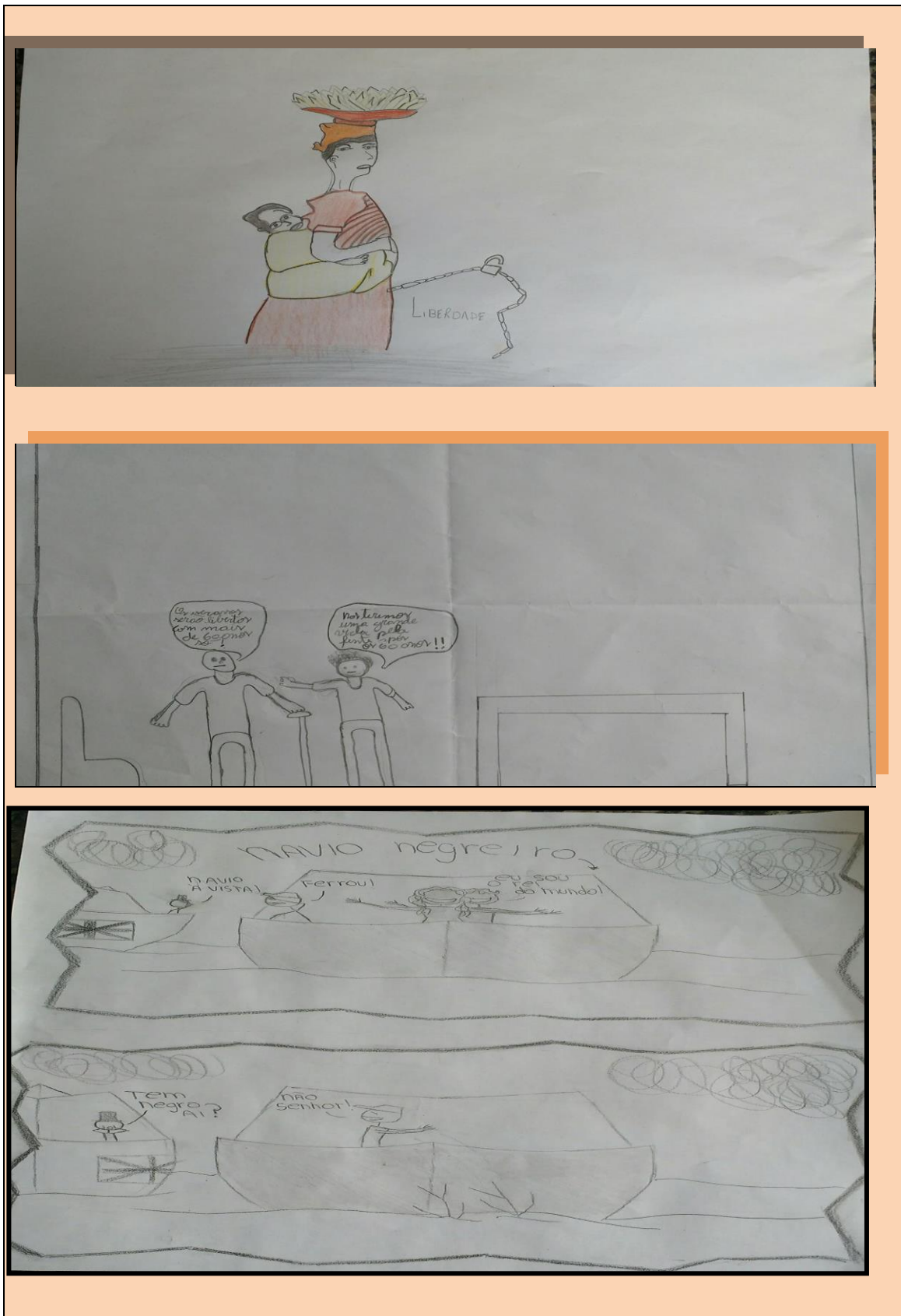


Figura 8: Resultado das produções das charges: Leis abolicionistas
Fonte: Dados da pesquisa.

A **Figura 8** apresenta o resultado da atividade realizada, na qual é possível notar na parte superior da imagem uma charge referente à Lei do Ventre Livre, seguida pela Lei do Sexagenário e a última referente à Lei Eusébio de Queiroz. Outro aspecto que vale mencionar é que a atividade ofereceu certo grau de dificuldade a sua aplicação, dos seis grupos participantes da atividade somente três a concluiu. Mesmo com o estudo prévio das características do gênero, não houve segurança no desenvolvimento da mesma. Podendo-se concluir que um trabalho conjunto com as disciplinas de língua portuguesa e arte pudessem trazer melhores resultados.

Embora as atividades propostas no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014d) se configurem como estratégias sugeridas ao trabalho docente, podendo ser realizadas parcialmente ou alteradas, foi possível perceber que para aqueles que decidirem por realizar integralmente as etapas propostas nesta Situação de Aprendizagem, terá um tempo consideravelmente ocupado no planejamento de atividades baseadas quase que exclusivamente em ações de interpretações contidas apenas nas leituras das leis.

As últimas atividades contidas no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014d) correspondem às atividades avaliativas que se apresentam para os estudantes nas seções: Pesquisa Individual e Você Aprendeu? A pesquisa Individual não foi solicitada aos estudantes, tal proposta consistia na utilização do livro didático ou sites especializados para a resolução das seguintes questões: “Explique por que, desde o início do século XIX, a Inglaterra pressionava o Brasil pelo fim do tráfico de escravos. É possível dizer que o processo de abolição da escravidão no Brasil foi gradual. Por quê?” (SÃO PAULO, 2014d, p. 40)

A professora optou-se por aplicar a atividade intitulada Você Aprendeu? O critério foi a observação do resultado do processo formativo possibilitado pelo trabalho pedagógico com a aplicação da Situação de Aprendizagem. No dia em que a atividade foi realizada estavam presentes 25 estudantes dos 33 frequentes, com isto foi possível avaliar 76% dos participantes da pesquisa.

Os estudantes individualmente e de posse do Caderno Aluno responderam as seguintes:

1. As afirmações a seguir são referentes ao processo de abolição da escravidão no Brasil.

I. A consequência imediata da Lei Eusébio de Queirós foi o grande aumento no preço dos escravos.

II. A Lei Saraiva-Cotegipe deu liberdade aos escravos que já estavam no fim de sua vida produtiva.

III. A campanha abolicionista não contou com o apoio dos órgãos de imprensa, majoritariamente escravistas.

Estão corretas as afirmações:

a) I, II e III.

b) I e II.

c) I e III.

d) II e III.

e) nenhuma das afirmações está correta.

2. Sobre a Lei Áurea, assinale a alternativa correta.

a) A lei alterou completamente as condições de vida dos negros no Brasil.

b) A lei deu liberdade apenas aos escravos urbanos e manteve a escravidão nas áreas rurais por mais dez anos.

c) A lei não previu mecanismos de integração dos negros recém-libertos à sociedade brasileira.

d) A lei libertou apenas os filhos das escravas que nasceram após a sua entrada em vigor.

e) A lei evitou que os ex-escravos ficassem desempregados.

3. Assinale como Verdadeira (V) ou Falsa (F) cada uma das frases a seguir, que tratam de iniciativas abolicionistas ocorridas no Brasil, no século XIX.

a) Os movimentos abolicionistas criticavam o fato de que, em 1870, o Brasil era o único país independente a manter a escravidão. (V)

b) Os caifazes faziam parte de uma organização que dava amplo apoio à fuga de escravos em São Paulo. (V)

c) Na década de 1880, no Nordeste, jangadeiros recusavam-se a transportar escravos para o tráfico entre as províncias. (V)

d) O Ceará foi a primeira província a abolir a escravidão. (V)

e) As camadas intelectualizadas não apoiaram os movimentos abolicionistas. (F) (SÃO PAULO, 2014d, p. 40-41)

Na primeira questão objetiva referente à análise do processo de Abolição da escravidão no Brasil, composta por três afirmações acerca do assunto, 16 estudantes assinalaram a opção correta e 9 estudantes as opções incorretas, ou seja, 64% dos avaliados atingiram o objetivo esperado. Identificou-se que uma afirmação apresentava conteúdo não abordado em aula o que pode ter correspondido a um fator de indução ao erro.

A segunda questão referente à Lei Áurea (BRASIL, 1888) resultou em uma polarização entre a quantidade de acertos e de erros, 12 estudantes assinalaram a opção correta, representando 48% dos avaliados, assinalaram a opção que afirma que a lei não previu mecanismo de integração dos negros

recém-libertos à sociedade brasileira. E 52% dos avaliados optaram pelas alternativas incorretas, totalizando 13 estudantes avaliados, a alternativa que afirma que a lei alterou completamente as condições de vida dos negros no Brasil, foi a mais assinalada entre as incorretas.

Considerando a relevância desse fato histórico e seus desdobramentos aos afro-brasileiros, nos chamou atenção esta questão em especial. Ao analisar a alternativa apresentada como correta é possível observar que há erro de conceito extremamente sério na afirmação. Primeiro quando a lei foi promulgada já havia um número considerável de negros livres, portanto, a nenhum deles seja cativo ou liberto houve algum tipo de política de integração; segundo, na forma como está redigida a afirmação pode levar o leitor a entender que os negros que já eram livres estavam integrados à sociedade. Sendo assim, consideramos que talvez por indução, os estudantes assinalaram a opção considerada correta.

A última questão proposta é específica das iniciativas abolicionistas. Foram apresentadas afirmações desse contexto para serem avaliadas em verdadeira ou falsa. Chama atenção duas constatações, a média de acerto 46,4% de um conteúdo não trabalhado diretamente na Situação de Aprendizagem.

A observação participante da dinâmica da aplicação da Situação e Aprendizagem ofereceu a dimensão mais contundente entre a análise documental e a observação de campo, possibilitou corroborar a hipótese inicial de que a formação ofertada aos estudantes por meio das Situações de Aprendizagens apresentadas no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014d) promove a invisibilidade do sujeito histórico afro-brasileiro e a ausência de conflito entre dominados e dominadores devido a falta de relação os fatos históricos. O rompimento dessa mentalidade de longa duração que tem se perpetuado nos currículos escolares requer o trabalho com narrativas historiográficas descritas na ótica dos dominados.

Desse modo, a opção da observar da Situação de Aprendizagem até a atividade de avaliação foi considerar suficiente ao objetivo da pesquisa. A partir desse ponto, apresentou-se a sequência das atividades contidas no Caderno

do Professor (SÃO PAULO, 2014d) com o propósito de apresentar uma visão completa do que se constitui a Situação de Aprendizagem analisada.

Cabe mencionar também que todas as Situações de Aprendizagens seguem a mesma estrutura metodológica aqui apresentada: sondagem e sensibilização ao assunto, etapa 1 e etapa 2, avaliação. Os docentes contam ainda com propostas de recuperação e indicações de materiais para ampliarem a compreensão do assunto, compostas sempre de livros, sites e filmes.

Após a atividade avaliativa são apresentadas no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014d) duas propostas de recuperação como opção de retomada dos conteúdos, a primeira proposta sugere a pesquisa sobre o movimento social dos quilombolas, no século XIX. A segunda proposta sugere a elaboração de uma linha do tempo das leis abolicionistas, comparada a quantidade de imigrantes europeus entre as décadas de 1850 e 1890. (São Paulo, 2014d).

Livros

LANNA, Ana Lúcia Duarte. *Revoltas da senzala*. 2. ed. Paulo: Ática, 1998. (Guerras e Revoluções Brasileiras). História da resistência à escravidão no Brasil.

MARIN, Marilu Favarin.

Trabalho escravo, trabalho livre. São Paulo: FTD, 1998. (Para Conhecer Melhor). Análise da transição do trabalho escravo para o trabalho livre, na segunda metade do século XIX, no Brasil.

Filme

O filme pode ser utilizado para a preparação das aulas, mas é importante que observe e se atenha à classificação etária antes de indicá-lo aos alunos, neste caso, se possível assista ao filme antes da exibição em sala.

Quilombo. Dir.: Carlos Diegues. Brasil, 1984.

119 min. Sem classificação. História dos escravos que fugiram dos canaviais do Nordeste do Brasil e organizaram o Quilombo dos Palmares.

Site

The Trans-Atlantic Slave Trade Database Voyages (O banco de dados das viagens transatlânticas dos escravos). Disponível em: www.slavevoyages.org>. Acesso em: 26 mar. 2014. O site elaborado pela Universidade Emory (EUA) possibilita o acesso aos dados do tráfico de escravos para o continente americano entre 1500 e 1900 por meio de mapas, textos e tabelas relacionados à temática (SÃO PAULO, 2014d, p. 40-41).

Além das propostas de recuperação, aos professores também são ofertadas ao final das situações de aprendizagens como possibilidade de

ampliação ao tema, indicações de livros, filmes e sites relativas ao tema proposta, conforme os anteriormente citados.

6.2 A relação docente com o Material de Apoio: Caderno do Professor e a Lei 10.639/03 no Currículo

Na etapa de identificação sobre a utilização do Caderno do Professor (São Paulo, 2014) como metodologia de ensino nas aulas de História no Ensino Fundamental na escola participante da pesquisa e avaliação de uma Situação de Aprendizagem que foi aplicada na etapa de observação participante, ocorreu inicialmente o contato com as professoras de História do segmento que por meio da assinatura do termo de consentimento livre esclarecido responderam o questionário com questões abertas e fechadas.

Conforme identificado, a unidade escolar conta com duas professoras de História para o segmento, as duas com formação não específica na disciplina e com no máximo 5 anos de atuação no magistério. No que diz respeito à formação acadêmica, ambas são egressas de universidades públicas estaduais, uma licenciada em filosofia e a outra em ciências sociais, cursos concluídos em 2011 e 2014, respectivamente. Ou seja, considerando o ano de promulgação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a) ambas deveriam ter recebido em seu processo formativo acadêmico no mínimo algum contato com as questões pertinentes a temática étnico-racial. A resposta à questão “Em sua formação acadêmica você teve contato com a Lei 10.639/03? Obteve-se o seguinte resultado: Nenhum contato.

A esse respeito cabe lembrar o que orientam as DCN's (BRASIL, 2004b) quanto aos sistemas de ensino superior que também precisam providenciar:

Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra (BRASIL, 2004b, p. 508).

Em relação às questões relativas à metodologia de ensino nas aulas de História no Ensino Fundamental o quadro a seguir retrata a contexto das práticas docentes na disciplina.

Quadro 4: Metodologia empregada no ensino de História na unidade escolar participante da pesquisa

QUESTÕES	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2
Você utiliza o Caderno do Professor em suas aulas?	Sim	Sim
Com qual frequência usa?	Em todas as aulas	Em Algumas aulas
Você utiliza o livro didático como material de apoio ao Currículo?	Sim	Sim
Assinale os recursos que você utiliza em suas aulas:		
1 – Filmes	1 – SIM	1 – Não
2 – Informática	2 – Sim	2 – Não
3 – Letras de Música	3 – Sim	3 – Não
4 – Jornais e revistas	4 – Não	4 – Não
Você prepara suas aulas com base nas orientações didático-pedagógicas sugeridas no Caderno do Professor?	Sim, às vezes	Sim, sempre

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme o **Quadro 4** a utilização do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) no ensino de História na unidade escolar participante da pesquisa corresponde a prática pedagógica empregada pelas professoras que também fazem uso do livro didático como apoio aos conteúdos prescritos no Currículo oficial da rede estadual paulista. Porém, embora a professora 1 utilize o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) em todas as aulas, nem sempre segue as orientações didático-pedagógicas contidas no material e faz uso de outros recursos além do material enviado pela SEE, tais como o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) e o livro didático. Já a professora 2 que utiliza o material em algumas aulas, sempre segue as orientações do material e quando não recorre apenas ao livro didático.

Dessa forma foi necessário analisar também a coleção dos livros de História disponível na unidade escolar para melhor identificar quais conteúdos pertinentes ao que prescreve a Lei 10.639/03 os estudantes terão acesso em

seu processo formativo. A coleção identificada é integrante do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, a qual é apresentada aos estudantes e aos professores como adquiridos após criteriosa avaliação do MEC.

Quadro 5: Conteúdos relativos a Lei 10.639/03 em uma coleção de livro didático aprovado pelo PNLD

Ano/série	Total de capítulos	Capítulos específicos
6º ano	11 capítulos	2 capítulos: África Antiga: os egípcios; África antiga: os cuxitas
7º ano	11 capítulos	1 capítulo: Reinos e impérios africanos
8º ano	12 capítulos	1 capítulo: A África no século XIX
9º ano	12 capítulos	1 capítulo: As Independências na África
Coleção	46 capítulos	5 capítulos

Fonte: dados da pesquisa

Conforme descrito no **Quadro 5** pode-se concluir o quanto reserva a coleção analisada sobre os conteúdos de História e Cultura Africana em conformidade ao que orientam as DCN's (BRASIL, 2004b), do ponto de vista quantitativo os 5 capítulos específicos a temática foco desta pesquisa que compõem a coleção correspondem a 10,86% do total de conteúdos apresentados na coleção toda.

A pouca destinação de capítulos à temática étnico-racial exige-se analisar do ponto de vista qualitativo como se apresentam tais conteúdos ao longo dos quatro anos do ensino fundamental: no 6º ano os dois capítulos que apresentam África concentram-se em destacar as civilizações egípcia e cuxita na perspectiva das civilizações milenares com grande diversidade de povos e culturas. No 7º ano em reinos e impérios africanos são apresentadas algumas das importantes sociedades que existiam no continente antes da chegada dos europeus, tais como: o reino de Gana no século VI ao XIII; reino do Congo no século XIV ao XVII; império Mali no século XIII ao XV; os reinos iorubás e o reino de Benin. No 8º ano em África no século XIX apresenta-se a intervenção imperialista europeia no continente e os danos causados às nações africanas, reserva também uma seção com o relato da resistência africana ao imperialismo europeu citando brevemente os movimentos contra a invasão

ocorridos no Quênia com atuação da sociedade dos nandi, na Somália com a vitória de Menelik II e os zulus no norte da África do Sul em confronto com os ingleses. Destaca-se também a resistência religiosa do império Ashanti ocorrido na Costa do Ouro, atual Gana. E no 9º ano no capítulo:” As independências na África” apresenta-se o processo de independência dos países africanos com destaque para os problemas e desafios decorrentes para as novas nações. Além disso, apresenta-se também a caracterização do continente segundo a divisão geográfica composta em: Norte da África, África Central, África Oriental, África Ocidental e Sul da África.

Isto posto, cabe retomar ao Currículo oficial da rede estadual paulista que reserva apenas, 6,25% do total dos conteúdos trabalhados ao longo do Ensino Fundamental aos estudos sobre História e Cultura da África, assim sendo o livro didático apresenta-se como um apoio relevante ao trabalho pedagógico da educação das relações étnico-raciais positivas. Ainda que apresente os conteúdos relativos à temática de forma lacunar e mantenha a mesma disposição clássica: Egito Antigo, escravização, colonização e descolonização. Mas há que se destacar que os elementos complementares a essa disposição é que faz a diferença, como os impérios, reinos e os movimentos de resistência ao imperialismo, imprimem à narrativa historiográfica a visibilidade negada no material didático produzido e enviado pela SEE aos professores de sua rede de ensino.

Tendo em vista que esta pesquisa objetivava-se em analisar a avaliação das professoras acerca de uma Situação de Aprendizagem específica, a que aborda o processo de abolição da escravidão, o quadro a seguir nos permite analisar que:

Quadro 6: Situação de Aprendizagem “O Processo de Abolição da Escravidão” na avaliação docente

Questões	Professora 1	Professora 2
Você aplicaria a Situação de Aprendizagem integralmente?	Sim	Sim
Mudaria algo?	Sim	Não
Qual proposta de recuperação de aprendizagem sugerida você utilizaria? Proposta 1 (Pesquisa sobre o movimento social dos quilombolas, no século XIX, um dos movimentos de resistência à escravidão e as comunidades remanescentes de quilombolas e o direito a terra, segundo o artigo 68, da CF de 1998)	Sim	Sim
Proposta 2 (Elaboração de uma linha do tempo das leis abolicionistas, comparada a outra sobre a quantidade de imigrantes europeus que vieram para o Brasil entre 1850 e 1890)	Não	Não

Fonte: dados da pesquisa.

Diante do descrito no **Quadro 6** as professoras aplicariam a Situação de Aprendizagem integralmente e utilizariam a mesma proposta de recuperação da aprendizagem, a proposta 1 que sugere o protagonismo do negro como sujeito histórico que lutou por sua emancipação. Vale destacar que a professora 1, embora ao analisar a Situação de Aprendizagem tenha respondido que a aplicaria integralmente, também apontou que acrescentaria conteúdos relativos ao protagonismo do sujeito negro em seu processo de abolição.

Professora 1:

“O currículo coloca como foco do processo de Abolição nas leis que foram sancionadas, ao abordar dessa forma retira-se o protagonismo e a resistência dos negros (aborda superficialmente os quilombos). Provavelmente eu abordaria o tema a partir da perspectiva dos diversos núcleos de resistência.”

Dessa forma, o livro didático passa ser um potencial recurso a ser utilizado em sala de aula. Como o objetivo desta pesquisa não é a análise minuciosa dos conteúdos apresentados no livro didático e sim identificação da possibilidade de sua utilização como apoio ao Currículo oficial da rede estadual paulista, apenas o conteúdo referente à abolição será analisado para

responder a necessidade da pesquisa. O que tem o livro didático adotado pela unidade escolar a contribuir com a necessidade pedagógica no trabalho com a Situação de Aprendizagem “A abolição da escravidão” do Caderno do Professor (2014f) no 8º ano do ensino fundamental?

O capítulo do livro que aborda o conteúdo a ser analisado é “O fim da Monarquia e a proclamação da República”, no qual das 27 páginas destinadas a sua totalidade, 4 tratam exclusivamente o assunto, apresentadas nos seguintes tópicos: movimento abolicionista, as leis abolicionistas (Ventre Livre e dos Sexagenários), conjuntura favorável à abolição, a abolição no Ceará, a participação popular, a Lei Áurea e os ex-escravos após a abolição. Conforme o exposto, a abolição da escravidão não é apresentada apenas como um ato centrado nas mãos da instituição como a Situação de Aprendizagem apresenta, pois considera o movimento abolicionista, a conjuntura e a participação popular do período. Embora não apresente as leis abolicionistas em uma ordem cronológica e não destaque as contradições nelas contidas, enfatizam-se as contradições sociais do pós-abolição nas condições precárias de moradia, emprego e educação que os negros passaram a viver.

Em uma breve análise comparativa entre a narrativa historiográfica apresentada na Situação de Aprendizagem que tem como objetivo a análise das leis promulgadas no Brasil durante o Segundo Reinado e aquela apresentada no livro didático cujo enfoque foi dado ao Movimento Abolicionista, ainda que de sentido amplo como o apresentado no livro didático, ambos os materiais omitem as contradições de ordem econômica e tampouco apresentam ações de resistência da população negra para além das fugas para os quilombos.

O último item analisado e avaliado pelas professoras foram as propostas de recuperação sugeridas na Situação de Aprendizagem, ambas optaram individualmente pela proposta 1 que diz exatamente assim:

Para retomada dos conteúdos referentes ao tema, você pode sugerir uma pesquisa sobre o movimento social dos quilombolas, no século XIX, um dos elementos de resistência à escravidão que contribuíram para a sua extinção (SÃO PAULO, 2014d, p. 40).

Vale retomar o objetivo que foi mencionado na Situação de Aprendizagem como o pretendido no trabalho pedagógico: “a análise das leis promulgadas no Brasil durante o Segundo Reinado e que contribuíram para a transição do trabalho escravo para o trabalho livre.” (SÃO PAULO, 2014d, p. 36)

Ora, uma proposta de recuperação não deveria manter relação com o objetivo esperado na Situação de Aprendizagem? Como retomar os conteúdos referentes à abolição quando os mesmos ficaram restritos a leis abolicionistas? A contribuição do movimento dos quilombolas na extinção da escravidão tem relação com o objetivo da Situação de Aprendizagem? Em qual perspectiva as leis abolicionistas contribuíram para a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, talvez, seja a principal pergunta a ser respondida.

Dessa forma, tanto a professora que promoveria alguma alteração na Situação de Aprendizagem, quanto a que a realizaria integralmente não percebeu que a desconexão da proposta de recuperação sugerida pelo material indica a problemática presente em várias Situações de Aprendizagens.

O material didático produzido pela SEE é um grande dificultador das práticas docentes em sala de aula, não cumpre ao que se propõe que é a colaboração na formação continuada do professor, pois, o reduz ao um mero reprodutor de planejamentos didático-pedagógicos, produzidos distantes de sua realidade concreta, que é o seu saber, sua dificuldade, os conteúdos curriculares, seus alunos e seus recursos escolares disponíveis. Diante desse cenário, colocar apenas no professor a possibilidade da realização da educação das relações étnico-raciais positivas seria incorrer na arbitrariedade de sua execução, é preciso apontar para o Currículo tal responsabilidade.

7 UM MÉTODO PRÁTICO PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

7.1 A Descrição do método: as etapas da Sequência Didática

Considerando-se a escola como instituição social responsável pela educação formal da sociedade, tendo por dever e princípio legal a promoção de uma educação pautada em valores que respeitem e considerem a diversidade étnico-racial de seu povo, tomado por base o Currículo oficial da rede estadual paulista e a análise documental realizada por esta pesquisa, decidiu-se por uma proposta de Sequência Didática (SD) que possa ser um modelo, por assim dizer, de um projeto metodológico que atenda o que prescreve o **Art.26-A** da LDB (BRASIL, 1996).

Para além do aspecto legal, compreende-se também que todo texto curricular é uma determinação político-cultural de um grupo dominante. Por essa razão, torna-se impreterível considerar filosoficamente a educação das relações étnico-raciais que “impõe as aprendizagens projetos para a construção de uma sociedade justa, igual e equânime” (DCNEB, 2013, p. 501).

No estudo de campo realizado nesta pesquisa, por meio da observação participante, que determinou o tema/conteúdo planejado na SD, dois fatores foram considerados neste processo: a análise da narrativa historiográfica apresentada no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), centrado exclusivamente na análise das leis abolicionistas, ou seja, na versão oficial da abolição, e em decorrência disso, a invisibilidade dada ao negro como sujeito histórico participante daquele processo.

Assim sendo, vale destacar que o objetivo da SD proposta no objeto de aprendizagem foi o de tratar o tema referente ao processo de abolição da escravatura no Brasil na perspectiva da atuação negra em prol de sua emancipação e resistência ao sistema opressor. Pretende-se evidenciar a atuação desse grupo cultural que até os dias de hoje produz formas de resistências e denúncias contra processos excludentes e discriminatórios, que impedem que abolição tão sonhada se efetive. Por esta perspectiva, planejou-se uma proposta didática que realiza um diálogo entre os conteúdos históricos

e as letras do gênero musical Rap: como crônicas que possibilitam o trabalho pedagógico significativo no encaminhamento das relações entre passado e presente e entre as permanências e rupturas presentes na dinâmica do processo histórico.

A utilização do Rap como apoio didático não se faz relevante apenas do ponto de vista pragmático, utilitarista, mas, do ponto de vista sociológico e antropológico: mais do que expressão musical é movimento social. Ao ser arte milita-se também por causas sociais de uma parcela da população com identidade étnico-racial definida e estabelecida na hierarquia social. E nesse sentido, Souza (2007, p.139) afirma que:

Além de denunciar a opressão e a violência que pesam sobre as populações da periferia, os grupos de rap muitas vezes se engajam em atividades que visam enfrentar os problemas dessas comunidades, como promoção de oficinas e palestras voltadas para o aperfeiçoamento profissional e intelectual das pessoas.

Além da constatação do Rap como manifestação identitária da juventude da unidade escolar participante da pesquisa, a elaboração desta SD, na qual se utiliza letras de Rap como gênero textual, exigiu fundamentação teórica que desse suporte metodológico para o trabalho docente em sala de aula. Embora a finalidade principal desta proposta não seja o ensino da língua, inevitavelmente, haverá o desenvolvimento da capacidade de linguagem dos estudantes. Conforme Barros (2012, p.12),

O objetivo do ensino deve ser o de promover o desenvolvimento de tais capacidades em relação a diversos gêneros que permeiam o nosso meio social, dando ênfase às determinações sociais de cada situação de comunicação e ao valor que cada unidade linguística carrega dentro do seu quadro efetivo no uso social. Da mesma forma, é preciso também promover uma formação docente que possibilite ao professor apropriar-se de ferramentas para agir nesse “novo” contexto de ensino, para que ele tenha condições de tornar-se ator do seu fazer profissional.

Dessa forma o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), criado por Jean Paul Bronckart, apresenta os pressupostos teóricos que permitiu uma vertente teórica que fundamentasse a elaboração da SD aqui proposta. O ISD adere ao

quadro epistemológico da teoria do interacionismo social de Vygotsky, complementando-se e enriquecendo as construções teóricas que apontam o contexto da interação, que evidencia sua relação com o outro e com o meio como fator essencial às condições de atividades de linguagem (Nascimento; Aguiar, 2010). E nesse sentido, Machado (2009, p. 96) complementa:

De acordo com o ISD proposto pelos pesquisadores genebrinos, explicitado por Bronckart “as atividades e as produções de linguagem do ambiente social desempenham um papel central, pois são elas que levam ao desenvolvimento humano na direção de um pensamento consciente”.

Por esta perspectiva, na atividade e produção de linguagem de um ambiente social, é que o Rap se faz linguagem constituidora de sentidos entre os processos de dominação, que insistem em operar sobre um grupo cultural específico da sociedade, e as formas de resistências que criam identidades positivas. E, nesse sentido, cumpre aquilo que o currículo escolar deveria propor: o desenvolvimento da consciência crítica e a afirmação positiva das minorias, entre elas a de ordem étnico-racial.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p.97) a Sequência Didática “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicações.” O instrumental metodológico proposto pelo grupo de Genebra, entre eles: Dolz, Noverraz e Schneuwly, o trabalho com gêneros textuais é ancorado na engenharia didática do ISD para a transposição didática do gênero. E esta tem por condição determinar que o conhecimento antes de chegar à sala de aula, deva passar por um conjunto de transformações e adaptações. A esse processo de transição entre o conhecimento científico do objeto de ensino e o conhecimento didatizado, a literatura vem denominando-o como transposição didática (Barros, 2012, p. 25).

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004) a transposição didática é o processo de ditatização de um gênero textual a ser ensinado o qual deve constituir-se de dois momentos: a transposição externa e a transposição interna. De acordo a engenharia didática do ISD a **transposição didática**

externa é composta por duas etapas: a primeira refere-se à passagem do conhecimento científico (do gênero a ser ensinado) para o conhecimento a ser ensinado; a segunda diz respeito à elaboração da SD.

No que diz respeito à primeira etapa, ela ocorre por meio da modelização do gênero, pelo seguinte caminho: para que um gênero seja um objeto de ensino é preciso haja a apropriação de suas dimensões ensináveis, segundo os princípios de legitimidade, pertinência e solidarização. Para tanto, propõem-se três orientadores da elaboração desses modelos: a) a legitimidade: consiste em analisar os conhecimentos produzidos pelos especialistas sobre o gênero; b) a pertinência: refere-se “as capacidades dos alunos, as finalidades e aos objetivos da escola”; c) a solidarização: tornar “coerente os saberes em função dos objetivos visados” (BARROS, 2012, p.14).

No que tange a segunda etapa, a SD enquanto modelo didático, só pode ser elaborada após o processo de pesquisa e investigação dos três orientadores anteriormente citados na primeira etapa.

A **transposição didática interna** refere-se aos níveis em que o conhecimento a ser ensinado se transforma em conhecimento efetivamente ensinado e o conhecimento efetivamente ensinado se transforma em conhecimento efetivamente aprendido. Ou seja, acontece na criação de dinâmicas e sua transformação em situações de ensino (MACHADO, 2009).

Nesse contexto, o desenvolvimento da sequência didática em sala de aula corresponde ao que o método denomina como o nível em que o conhecimento se torna efetivamente ensinado. E o confronto entre a primeira e a última produção realizada pelos estudantes, por meio de uma avaliação formativa, corresponde à comprovação do conhecimento efetivamente aprendido.

Modelização do gênero letra de música – RAP

Este trabalho que utilizou o Rap como gênero textual, o concebeu como um gênero poético musical, cujos temas em sua maioria falam do cotidiano da periferia. Geralmente, descrevem a violência sofrida por esta população e refletem as questões relacionadas ao preconceito racial, sobretudo, os praticados contra os negros: são letras de caráter narrativo em tom de revolta.

(ZENI, 2004). Refletem as contradições inerentes às relações sociais de dominação de uma classe sobre a outra na sociedade atual (CAMPOS, 2011).

É ao falar da violência, ou da situação precária em termos socioeconômicos e discursivos (no sentido de lugar de interlocução desprivilegiado) em que se encontra grande parte da população urbana brasileira – o que em si é uma forma de violência – que o rap nacional pode, em sala de aula, promover, não apenas alguma catarse pela possibilidade de privilegiar identidades negadas, silenciadas na escola, mas também a politização dessas mesmas identidades. (FONSECA, 2011, p. 28)

O Rap também é caracterizado como um texto descritivo, crônica e voz da periferia, apresentam expressões e termos que possuem sentido próprio nesse espaço. Nesse sentido, cabe à escola compreender as práticas discursivas que circulam entre os jovens e que estão presentes cada dia mais nos bancos escolares. Devido ao próprio caráter poético desse tipo de produção, às suas complexas estruturas narrativas, à sua sintaxe por vezes peculiar, com fortes influências da oralidade, às suas muitas vezes pouco ortodoxas filiações lexicais (FONSECA, 2011).

Embora possa parecer que devido a seu contexto de produção seja específico de uma classe social, um grupo étnico-racial, de uma territorialidade, a relevância de sua mensagem, da interpretação de seu discurso transcende a ideia de gueto. Portanto, altamente relevante em âmbito escolar.

O discurso do rap nacional, no geral, faz sentido para todas as camadas sociais, pois faz ressoar os problemas da sociedade brasileira contemporânea de modo ímpar. [...] A análise dessas letras pode contribuir para uma melhor compreensão de suas causas e efeitos, possibilitando que o aluno desenvolva uma leitura crítica desse e de outros problemas do mundo contemporâneo. (FONSECA, 2011, p.102)

Assim, ao utilizar o Rap como gênero da SD proposta neste trabalho, quando se realizou a primeira fase da transposição didática externa, no momento da modelização no **princípio da legitimidade**, adaptou-se o modelo existente no trabalho de Barros (2012) intitulado: Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa.

Devido à dificuldade em localizar nas pesquisas acadêmicas saberes disponíveis de transposições didáticas realizadas com letra de música no estilo rap, fundamentado no ISD, optou-se pela utilização como referência o quadro de modelização de gênero carta do leitor adaptada por Barros (2012). Embora existam trabalhos acadêmicos realizados na área da educação com ênfase no Rap, notamos que ainda é pouco explorado enquanto objeto de ensino na disciplina de História. Há significativa produção acadêmica na área da linguística.

Quadro 7 - Dispositivo didático para a modelização do gênero – etapa da legitimidade

<p>Capacidades de ação</p> <p>É um gênero oral ou escrito? A qual prática social o gênero está vinculado? A qual esfera de comunicação pertence (jornalística, religiosa, publicitária, etc.)? Quais as características gerais dessa esfera? Quem produz esse gênero (emissor)? Para quem se dirige (destinatário)? Qual o papel discursivo do emissor? Qual o papel discursivo do destinatário? Com que finalidade/objetivo produz o texto? Sobre o quê (tema) os textos desse gênero tratam? Qual o suporte? Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)? Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o destinatário? Comercial? Afetiva? Qual o valor desse gênero na sociedade?</p>
<p>Capacidades discursivas</p> <p>É um expor interativo (escrito em primeira pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/espaço da produção)? Qual o tipo de discurso? Do expor? Do narrar? É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)? É um narrar ficcional? É um narrar acontecimentos vividos (relato)? Como é a estrutura geral do texto? Qual a sua cara? Como ele se configura? É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? Acompanha fotos/figuras? Quais as características gerais? Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista? Versos? Prosa? Qual o tipo de sequência predominante? Sequência narrativa? Descritiva? Explicativa? Argumentativa? Dialogal? Injuntiva?</p>
<p>Capacidades linguístico-discursivas</p> <p>Há muitos verbos de ação? De estado? Há muitos adjetivos? Que tipo de adjetivo (objetivos, subjetivos, afetivos, físicos, superlativos, comparativos)? Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais os mais usados? E com qual finalidade? Há uso de metáforas? De palavras/expressões com sentido conotativo? Há rimas? Que tipo de rima? Qual o tom do texto? Mais descontraído? Humorístico? Objetivo? Poético? Coloquial? Sisudo? Familiar? Moralista? De poder? Há o uso de ironia? Como é dada a voz aos personagens (ficcionalis ou não) do texto? Que vozes são frequentes no texto? Do autor? Sociais? De personagens? De que instâncias advêm essas vozes? Do poder público? Do senso comum? De autoridades científicas?</p>

Fonte: Barros, 2012.

Conforme descrito no **Quadro 7**, o modelo proposto por Barros (2012) é composto por três níveis de capacidade, sendo eles: capacidade de ação; capacidade discursiva; capacidade linguístico discursivas. Conforme a autora, capacidade de ação diz respeito ao meio social em que um gênero está presente, ou seja, os grupos sociais a que pertence o significado que possui, a finalidade que ele tem e a quem se destina. A capacidade discursiva refere-se basicamente ao conteúdo, contexto e forma como o discurso pode ser transmitido. A capacidade linguístico-discursiva diz respeito a fenômenos mais específicos da língua portuguesa no que tange aos aspectos morfológicos da linguagem.

As capacidades anteriormente citadas serviram para a pesquisadora se apropriar das possibilidades ensinais do gênero e adequá-las ao objetivo e característica desta pesquisa. Assim sendo, para o trabalho com os estudantes a SD foi planejada com foco nas capacidades de ação do gênero.

Quanto ao segundo, o **princípio da legitimidade**, esta pesquisa fundamentou-se na seguinte condição: na possibilidade de se trabalhar letras de músicas nas práticas pedagógicas, nos planejamentos das aulas, nas mais diferentes disciplinas, como um interessante subsídio didático. Na medida em que, dependendo do gênero musical, pode oferecer um valor agregado a ele, o poder de envolvimento e identificação dos estudantes. Por se tratar de um gênero musical que permeia o meio social da juventude, tem o poder de facilitar a contextualização e significação dos conteúdos ensinados na educação formal. As letras de música, por serem entendidas como um fato social permite o trabalho transdisciplinar,³⁸ por abordarem temáticas atemporais, não apresentam grandes dificultadores de processo de sua didatização.

³⁸ Para Menezes e Santos (2001, s/p) A ideia de transdisciplinaridade surgiu para superar o conceito de disciplina, pela departamentalização do saber em diversas matérias, centradas num paradigma da fragmentação do saber, cujo resultado também seria a fragmentação das mentalidades e das consciências, e consequência à perda da compreensão das relações e inter-relações das culturas.

Se, no Brasil, 95% da população tem acesso à TV, por que não explorar o letramento televisivo na escola? Outro exemplo, e que aqui particularmente interessa, é o fato de a cultura brasileira ter na música uma de suas mais contundentes manifestações. E muito pode ser feito em sala de aula, não só em termos linguísticos ou poéticos, mas também em relação às questões de identidade, com produções musicais contemporâneas tidas como não-canônicas, como o rap, que contemplam a complexidade da(s) realidade(s) brasileira(s) de modo crítico. (FONSECA, 2011, p. 108)

Quadro 8 - Aspectos tipológicos

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras do jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p.102)

Segundo a organização do **Quadro 8**, os aspectos tipológicos elaborados por Schneuwly e Dolz (2004), e o que aqui foi apresentado sobre

Rap, compreendemos que, enquanto domínio social de comunicação, o mesmo se enquadra predominantemente como letras que favorecem discussão de problemas sociais controversos. Porém, quanta as capacidades de linguagem dominantes, transitam entre o relatar, argumentar e expor. São letras que, devido a sua capacidade de crítica social, texto-denúncia, sustentam uma posição de combate à dominação das estruturas de poder a partir das experiências vividas.

Quadro 9 - Modelização do gênero

Capacidades de ação
<ul style="list-style-type: none"> • Lugar social: periferia (lugar geográfico e simbólico) dos centros urbanos, um dos elementos do movimento hip-hop (grafiti, break dance, DJ e rap); • Veiculação: geralmente em rádios e revistas especializadas, apresentações urbanas ligadas ao movimento hip-hop e em shows. E com menos frequência em programas de TVs; • Emissor: autor (escritor(es) da letra do Rap) e o rapper (cantor). O emissor sabe com frequência o grupo que representa; • Receptor: público geral, em particular o povo da periferia, pretos, pobres, excluídos. Não há contato imediato entre remetente e destinatário, exceto em caso de show; • Conteúdo temático: discussões de caráter político, econômico e social sobre o lugar social e geográfico e simbólico da periferia; • Propósitos comunicativos: criticar, argumentar, relatar, comentar, desabafar, opinar, conscientizar, entre outros; • Outras informações: a identidade periférica se sobrepõe a identidade musical do rap. Considerado uma expressão de poesia social;
Capacidades discursivas
<ul style="list-style-type: none"> • As estruturas das letras são constituídas por partes distintas intercaladas pelo refrão que repete o título da música, geralmente são letras extensas, canções mais longas do que outros estilos musicais. Organizadas em versos; • São caracterizadas pelos discursos emancipatórios, contestatórios de ordem etnográfica; • Um tipo de enunciação discursiva com atuação no campo político cultural; • Possuem predominância das sequências tipológicas do relatar; • As letras exploram um conteúdo a ser defendido pelo <i>rapper</i> que na canção há trechos que ora se apresenta como relato do vivido o que justifica os argumentos e contra argumentos das denúncias objetivadas; • A linguagem não é neutra, constitui-se de um instrumento de persuasão que legitima padrões ideológicos.
Capacidades linguístico-discursivas
<ul style="list-style-type: none"> • Geralmente o sujeito é sempre presente, o vocalista ou o grupo; • O interlocutor é sempre um de seus pares; • A temática constante são as questões contemporâneas; • Faz uso de vocativos; • Utilização da forma coloquial (gírias e rimas), observável tanto pelo vocabulário empregado, quanto pela sintaxe; • Faz uso de verbo em 1ª pessoa; • Uso de palavras em sentido conotativo e figuras de linguagens (aliteração e assonância); • Faz uso da transcrição da língua falada, com “falhas na acentuação gráfica e na pluralidade”.

Fonte: Adaptação de Barros (2012)

O **Quadro 9** inspirado na adaptação de Barros (2012) para o gênero carta de reclamação, representa o resultado do esforço desta pesquisa em descrever as características das letras de Rap, consideradas na perspectiva de gênero textual sob o olhar do que a engenharia do ISD, como fundamentação teórica, favorece o trabalho com os objetos didáticos em sala de aula a partir da modelização do gênero pelo professor.

Em relação à fundamentação, segundo o **princípio da pertinência**: utilizar o Rap como objeto de ensino, na aquisição dos conteúdos clássicos da disciplina de forma contextualizada, com a possibilidade de atender a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003b), que prescreve a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, e também ao que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b).

Segundo os PCNs, à História compete “favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere.” (SÃO PAULO, 2012, p. 26)

Quadro 10 - Modelização do gênero - Rap

Elementos linguísticos e poéticos
<ul style="list-style-type: none">• Uso de gírias ou de linguagem cotidiana• Intertextualidade• Intencionalidade• Temática retratada• Problemática abordada• Figuras centrais apresentadas

Fonte: dados da pesquisa

Os elementos linguísticos descritos no **Quadro 10** Modelização do gênero correspondem às categorias de análise para a composição do trabalho com as letras de rap, cujo objetivo é promover uma ação alternativa a proposta didática (Situação de Aprendizagem) sugerida no material Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014). O conteúdo prescrito no Currículo oficial da rede estadual paulista apresentado como: O processo de abolição da

escravidão é, exclusivamente, abordado com base em fontes históricas escritas, excertos das leis abolicionistas, tendo como finalidade problematizar a crise do sistema escravista e as transformações no sistema do Estado brasileiro. Entende-se que problematizar, como no exposto, fica reduzida a uma visão exclusivista, na perspectiva da história do dominante. A utilização das letras de Rap pode colaborar com a problematização do conteúdo escolar a partir de outras vozes, outros sujeitos desconsiderados do Currículo oficial.

Quanto à fundamentação segundo o **princípio da solidarização**: ao “didatizar” uma canção deve-se fazer um estudo sobre o gênero musical escolhido, pois, cada um abarca um contexto de produção, origem cultural, tempo histórico, estrutura de escrita, finalidade comunicativa, entre outras características. Antes de um determinado conhecimento chegar à sala de aula, deve passar por um conjunto de transformações e adaptações (BARROS, 2012).

O Rap também é caracterizado como um texto descritivo, crônica e voz da periferia, que apresenta expressões e termos que possuem sentido próprio nesse espaço. Nesse sentido, cabe à escola compreender as práticas discursivas que circulam entre os jovens e que estão presentes cada dia mais nos bancos escolares. Devido ao próprio caráter poético desse tipo de produção, às suas complexas estruturas narrativas, à sua sintaxe por vezes peculiar, com fortes influências da oralidade, às suas muitas vezes pouco ortodoxas filiações lexicais (FONSECA, 2011).

O discurso do rap nacional, no geral, faz sentido para todas as camadas sociais, pois faz ressoar os problemas da sociedade brasileira contemporânea de modo ímpar. [...] A análise dessas letras pode contribuir para uma melhor compreensão de suas causas e efeitos, possibilitando que o aluno desenvolva uma leitura crítica desse e de outros problemas do mundo contemporâneo. (FONSECA, 2011, p. 102)

Embora possa parecer que, devido a seu contexto de produção, seja específico de uma classe social, um grupo étnico-racial, de uma territorialidade, a relevância de sua mensagem, da interpretação de seu discurso transcende a ideia de gueto.

7.2 A aplicabilidade do método

Conforme o método apresentado anteriormente, a SD intitulada: Para ficar mais claro, eu escureci³⁹, foi aplicada no 8º ano A do Ensino Fundamental e teve por duração de dezesseis aulas, sendo quatro aulas semanais, o que configurou aproximadamente um mês. As aulas aconteceram entre novembro e dezembro de 2017. A turma escolhida contava com um total de 35 estudantes matriculados e 33 frequentes. Porém, no período da aplicação da SD, a frequência girou em torno de 22 alunos em média por aula. A pesquisadora exercia a função de professora da turma, fato que favoreceu a aplicação da atividade e a negociação com os demais professores que cederam aulas para a aplicação da SD.

Os conteúdos selecionados para a elaboração desta SD foram identificados, ao longo das análises desta pesquisa, como não apresentados na perspectiva da educação das relações étnico-raciais positivas no Currículo oficial da rede estadual paulista. Sobretudo, na observação participante, quando analisada o último conteúdo que retrata a História e Cultura Afro-brasileira presente na grade curricular retratada no processo de abolição da escravidão, notou-se que o resultado do processo formativo dos estudantes afirmou a invisibilidade do sujeito negro na história, pautada, sobretudo, pela quase anulação de sua resistência ao sistema opressor. Todo silenciamento, intencionalmente, planejado na abordagem historiográfica presente no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) conduz a não revelação da condição do negro no pós-abolição. Esta condição não revelada e não questionada opera na manutenção da inferioridade do sujeito negro na sociedade, legitimada nas desigualdades sociais observadas.

Diante do que foi exposto, a SD aqui proposta apresenta-se como um modelo que traz os conteúdos a partir da visão do dominado, narrado, relatado e denunciado por meio das letras de Rap, em diálogo com textos utilizados em sala de aula. A intenção ao utilizá-lo como manifestação de cultura na qual a maioria

³⁹ Rincon Sapiência. Ponta de Lança, São Paulo, Boia Fria Produções, 2017.

dos estudantes da unidade escolar se identificava, foi valorizar o processo formativo dialógico entre conhecimento formal e conhecimento informal manifesto na própria comunidade.

O trabalho com o Rap como gênero textual exigiu uma fundamentação teórica que desse suporte para a elaboração da sequência didática e trabalho em sala de aula. Os pressupostos teóricos do ISD apresentam-se como capacitadores da atuação pedagógica, pois, exige-se como condição do trabalho com gêneros textuais escritos ou orais a apropriação, por parte do professor, das capacidades ensináveis do gênero. Desta forma, foi preciso atender a essa exigência metodológica para elaborar a SD, que passa a ser o resultado desse processo.

O percurso e resultado da pesquisa com o Rap, junto aos pressupostos teóricos do ISD, apontou para uma possibilidade de trabalho textual riquíssimo a ser explorado em sala de aula, dada a seu poder discursivo. Desse modo, empreendeu-se a elaboração da SD no cumprimento da etapa em que o conhecimento científico (do/sobre o gênero) tornou-se conhecimento a ser ensinado por meio de atividades e todo trabalho didático.

A SD inicia-se com a exibição do videoclipe: “Deixa o erê viver” do Coletivo “Nós temos um sonho”. Na sequência, a pesquisadora apresentou qual era a sua proposta com o Rap como um gênero textual a ser trabalhado nas aulas de História. Tomou como exemplo, trechos de alguns versos da música apresentada para instigá-los a relacionar com conteúdos já estudados e assim compreender a possibilidade do trabalho disciplinar com apoio das letras de Rap. Os estudantes identificaram com facilidade o trecho da música em que faz alusão aos conteúdos já trabalhados em sala de aula: as leis abolicionistas - como no trecho em que faz menção aos filhos de um ventre livre e em outro trecho que faz referência a tentativa de chegarem a sexagenário.

Esse contato inicial chamou atenção dos estudantes para a identificação de algumas características do Rap como gênero textual, as quais podem ser analisadas nos seguintes aspectos: quem são seus agentes produtores? Em que lugar geográfico e simbólico ocorre? Onde veicula o gênero? Quem são seus emissores e como se representam? Como são seus receptores e como se

identificam? Quais conteúdos temáticos são veiculados na mensagem do Rap? E quais são os propósitos comunicativos identificados nas letras? Na sequência informou aos estudantes que os trabalhos com as letras de Rap seriam realizados em grupo e por escrito, para socialização ao final de cada atividade proposta. Os estudantes receberam a letra da música para leitura e análise:

Deixa o Erê brincar
 Deixa o Erê viver
 Deixa o Erê crescer pra ser doutor e assinar a Nova Lei
 Deixa o Erê cantar
 Deixa o Erê saber
 Que o seu bisavô não foi escravo e sim um verdadeiro rei
 Não mate o meu menino
 Não corte as nossas asas
 Eu quero ter a paz de saber que o meu filho vai voltar pra casa

Eu falo em nome do povo mandinga, malê, yoruba e banto
 Quando sangro, riu, choro ou canto porque morreu de banzo
 Porque venceu a morte, ou foi marcado, tratado como gado de corte
 Forte pra suportar o peso da chibata, serviço braçal, violência policial
 Não quero mais uma lei que o opressor determina
 Escraviza os reis, mata menino e menina
 Filhos de um ventre livre em busca de um salário
 Tentando passar dos vintes, chegar a sexagenário
 Deixa que eu diga, que eu pense, que eu fale
 De repente a corrente que me prende a garganta
 Meu filho não tem que passar por tudo que eu passei
 Cansei
 Eu quero ver a Nova Lei
 [...] (Coletivo “Nós temos um sonho”, Deixa o erê viver, 2017)

Em grupo responderam por escrito às questões propostas, segundo o modelo orientador elaborado pela pesquisadora, que consiste nos seguintes tópicos, conforme descrito a seguir:

Quadro 11: Modelo: Como ler letra de Rap como uma produção textual e discursiva

RAP: (identificação):
1: Qual intencionalidade é possível identificar na letra do Rap?
2: Qual tema é retratado?
3: Qual problemática abordada?
4: Quem são as figuras centrais retratadas e como elas se relacionam com o tema?
5: Que relação é possível estabelecer com o texto trabalhado em de aula?

Fonte: dados da pesquisa.

O **Quadro 11** resultou do modelo teórico pesquisado, no qual a ênfase foi, intencionalmente, dada nas capacidades de ação do gênero textual por esta pesquisa escolhido. Devido às especificidades deste trabalho, tais capacidades configuram-se suficiente em atender a necessidade do que se deseja realizar: dar voz aos invisibilizados do Currículo oficial da rede estadual paulista e dialogar com os conteúdos prescritos na grade curricular de História na perspectiva do Rap.

Dito isto, cabe mencionar que ainda na apresentação da SD os estudantes em grupo, depois que analisaram a letra da canção “Deixa o Erê Viver”, receberam uma cópia do texto “O destino dos negros após a Abolição”, de autoria de Gilberto Maringoni⁴⁰, para realizarem leitura e concluírem a sexta questão do roteiro orientador. O objetivo geral de toda atividade foi o de estabelecer relação entre o pós-abolição e a condição atual do negro na sociedade brasileira por meio do diálogo entre letra de música e texto.

Como resultado das produções escritas nos cinco grupos que foram formados para participarem da atividade, obteve-se o seguinte resultado: Quanto à intencionalidade identificada na letra da música 60% (3 grupos) relacionaram com base na identificação do título da canção: Deixa o erê viver; ou seja, identificaram que havia uma preocupação específica com a vida dos jovens negros; 40% (2 grupos) não souberam responder. Quanto ao tema retratado: 40% (2 grupos) não souberam responder, 60 % (3 grupos) responderam o tema igual ao problema: o sofrimento do erê. Quanto à problemática apresentada: 60 % (3 grupos) responderam que a letra tem a intenção de denunciar o problema sofrido pelo erê; 20% (1 grupo) respondeu que o erê é o problema e 20% (1 grupo) não soube responder. Na questão que solicita a identificação de quais figuras são centrais no texto e como se relacionam com o tema: 80% (2 grupos) responderam que o menino é a figura principal que se relaciona com o tema; 20% (1 grupo) não respondeu. Na última questão, que solicita aos estudantes que relacionem o texto e letra da

⁴⁰ O texto “O destino dos negros após a Abolição” encontra-se disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23

música, obteve-se o seguinte resultado: 40% (2 grupos) responderam que tanto a letra quanto o texto se relacionam por uma descrição de uma história de tragédia; 40% (2 grupos) não souberam responder e 20% (1 grupo) relacionou à campanha abolicionista.

A atividade de apresentação da SD teve como objetivo levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes referentes ao conteúdo proposto: abolição da escravidão na perspectiva da letra da música que remete ao assunto, a partir do lugar social do negro na sociedade brasileira no pós-abolição e a violência racial por ela sofrida, principalmente da juventude negra.

Pelo resultado obtido, nota-se a maior dificuldade do grupo foi identificar a temática apresentada na letra da música e diferenciá-la do problema. Ambos aspectos relevantes para o estabelecimento da relação entre a letra da música e a mensagem retratada no texto, ou seja, para a compreensão de que a violência racial que a população negra sofre no Brasil tem raízes históricas no pós-abolição, a partir do lugar social que lhe foi reservado.

Na etapa 1 da SD: “África no passado e glórias”, o conteúdo abordado nos estudos foi África pré-colonial e negritude. O objetivo dessa etapa foi apresentar, por meio de documentário, a África por sua própria história de conquistas econômicas, reinados e dominação territorial na versão que a Europa e as Américas não contam, destacando-se que a África já foi um dos continentes mais ricos do mundo. No mesmo sentido, pretendeu-se por meio da exibição de vídeo clipe ressignificar de forma positiva a expressão “A coisa da preta” presente na letra⁴¹ do Rap de Rincon Sapiência.

No segundo encontro desta SD os estudantes foram conduzidos até a sala de multimídia da unidade escolar para assistirem o documentário “África no passado e glórias, a história que ninguém contou” e na sequência o vídeo clipe: “A coisa tá preta” de Rincon Sapiência. Uma estudante após a exibição do videoclipe comentou: “*Se eu falasse a coisa tá preta em outra aula eu seria encaminhada à direção.*” A mesma se referiu aos demais professores que não

⁴¹ A letra da música, “A coisa tá preta” de Rincon Sapiência, encontra-se em anexo.

entenderiam de forma positiva a expressão. Foi um indicativo que mereceria investigação sobre como as demais disciplinas abordam a temática étnico-racial em sala de aula e como isto influenciaria a atuação docente.

Ao término das exposições do documentário e do videoclipe, os estudantes retornaram à sala de aula e a turma foi dividida em grupo. Em seguida, receberam cópias da letra do Rap “A coisa da preta” e a ficha orientadora para discutirem e elaborarem por escrito as análises que foram socializadas ao término da atividade.

Vinte e um (21) estudantes estavam presentes na ocasião. Como resultado das análises, foi possível constatar que: 100 % do total dos grupos que participaram da atividade mencionaram o seguinte trecho da letra: “Se eu te falar que a coisa tá preta, a coisa tá boa pode acreditar”, como a prova da intencionalidade do autor em afirmar o seu orgulho negro. O videoclipe também foi citado, pois, afirma o orgulho negro por meio das referências apresentadas, como: danças, roupas, cabelos. Quanto ao tema retratado na letra surgiram as seguintes respostas: 20 % (1 grupo) respondeu raça negra, 40% (2 grupos) Dança e Hip Hop e 40 % (2 grupos) Preconceito. Na análise da problemática abordada o resultado apresentado foi: 40% (2 grupos) responderam que se trata do preconceito sofrido pelos negros na sociedade; 40 % (2 grupos) se referiram ao trecho do Rap que diz: “seu preconceito vai arrumar treta”, ou seja, é por meio por orgulho e consciência de sua origem africana que os negros lutarão, como uma nova forma de lutar e resistir. No item identificação das figuras centrais que são apresentadas na canção, 60 % (3 grupos) responderam que o autor é a figura central representado na letra e 40% (2 grupos) afirmaram que a letra se refere aos negros como um todo. Já última questão referente ao diálogo entre o Rap e o documentário: 20% (1 grupo) não soube responder, 20% (1 grupo) relacionou o Rap aos aspectos culturais apresentadas no documentário e 60% (3 grupos) citaram que a expressão “a coisa tá preta, a coisa tá boa” pode ser entendida como o período em que o continente africano tinham reinos poderosos. Um grupo comentou: *“Professora, essa história da África é igual falar que a coisa tá preta, as pessoas só pensam*

pele lado ruim de dor e sofrimento.” E outro completou: Esse cara (Rincon Sapiência) é fera, que inteligente, véio!”

Na aula seguinte, na etapa 2 intitulada “A luta abolicionista por nós negros”, os estudantes foram orientados a realizarem a pesquisa e produção de cartazes para posterior apresentação. Os temas selecionados foram decorrentes das análises da pesquisa e a pouca visibilidade das formas de resistência do povo negro no Currículo oficial na disciplina de História. Assim sendo, os seguintes temas foram previamente selecionados: Revolta dos Malês, Rebelião das Carrancas, Revolta de Manoel Congo e Quintino de Lacerda – Quilombo Jabaquara.

Estavam presentes vinte e três (23) estudantes nessa aula, que se ocupou das orientações sobre apresentação geral da pesquisa e definição da data das apresentações. Organizados em quatro grupos, cada um recebeu um tema diferente para a realização de pesquisa. Além da apresentação oral do tema, o cartaz seria utilizado para a montagem de um painel a ficar exposto no saguão principal da unidade escolar.

Os estudantes tiveram uma semana de prazo para realizarem a pesquisa, apresentação oral e apresentação dos cartazes. Conforme **Figura 9**, é possível observar que apenas a metade dos grupos realizou a atividade: Revolta dos Malês e Quintino de Lacerda e o Quilombo Jabaquara foram apresentados. Os demais grupos que não realizaram a atividade e também não apresentaram os motivos que os impediram, pois, as pesquisas solicitadas são de fácil acesso na internet. Além disso, a sala de informática da unidade escolar é aberta aos fins de semana para acesso da comunidade.

A estratégia de pesquisa e apresentação oral proposta pela pesquisadora foi trabalhada ao longo do ano todo: em todos bimestres os estudantes realizam esse tipo de trabalho e tinham prática com a metodologia solicitada.

O período de aplicação da SD pode ter sido um fator que explique o desânimo de parte dos estudantes em cumprirem com as atividades solicitadas, próxima ao final do ano letivo.

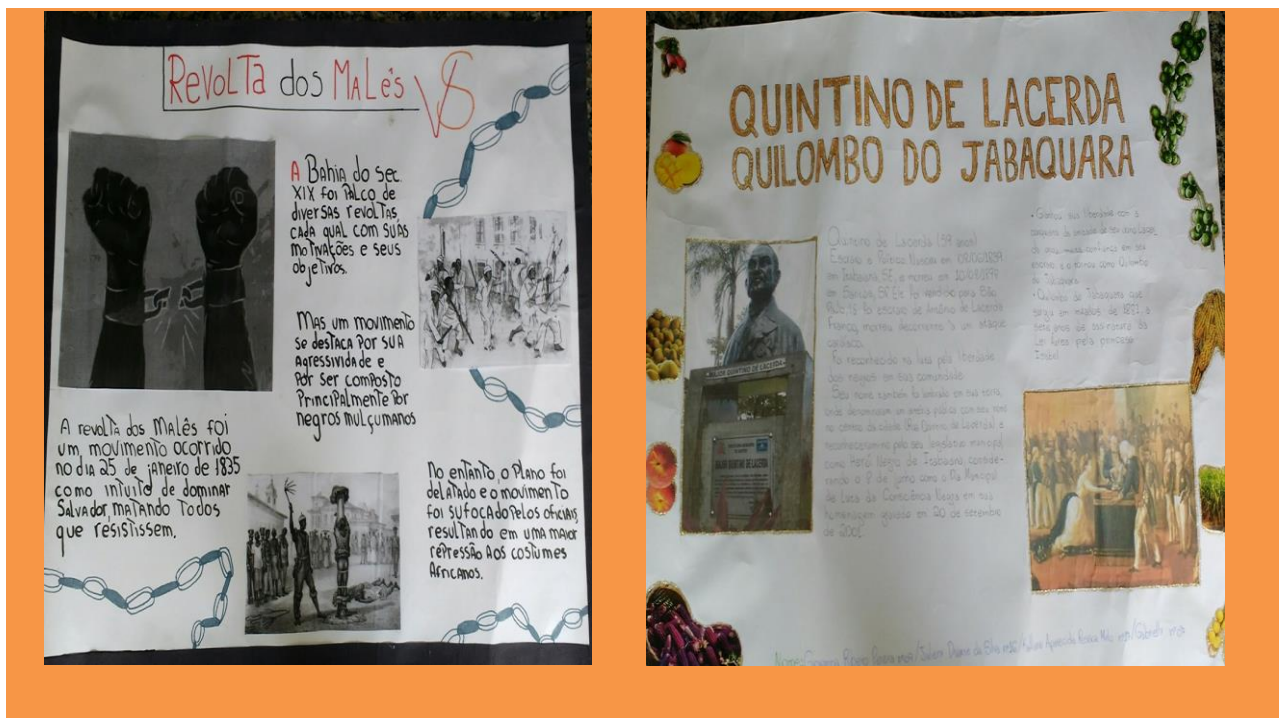


Figura 9: “A luta abolicionista por nós mesmos”

Fonte: dados da pesquisa.

A **Figura 9** retrata os cartazes produzidos na etapa 2 da pesquisa, a qual outros dois cartazes e comporiam um mural no saguão na unidade escolar. Nesta etapa da SD não foi planejado o trabalho com Rap, pois, a pesquisa, a apresentação oral e produção de cartazes era uma prática esperada pelos estudantes em todos os bimestres letivos.

Na etapa 3: A Lei Áurea na “visão do Rap”, cujo conteúdo abordado foi a abolição da escravidão, teve por objetivo analisar a abolição da escravidão pela ótica do dominado a partir das produções de Rap disponíveis nas redes sociais.

Nesta etapa, em sala de aula os estudantes foram orientados a pesquisar letras de Rap que abordassem a temática da abolição da escravidão na internet e avaliar a letra que melhor retratasse o tema e registrar no caderno a letra para análise em sala de aula. Na sequência, foram conduzidos à sala de informática da unidade escolar, realizaram busca tanto em sites que apresentam as letras escritas ou em áudio no formato videoclipe.

Estavam presentes na atividade 21 estudantes que ao retornarem para a sala de aula de posse das letras que pesquisaram e transcreveram para o caderno. Foram organizados em cinco grupos e cada grupo apresentou qual

Rap escolheu. Como resultado, as letras mais apontadas foram: Lei Áurea de Zap-San e Falsa Abolição de Tarja Preta⁴². Por meio de votação o Rap escolhido para análise foi Falsa Abolição, devido em especial ao seguinte verso:

“Lei do sexagenário aí foi a tiração
Libertam os negros velhos, sem nenhuma condição
Lei do Ventre livre ou do condenado
Pequenos negros sem pai, para todos os lados”

Na aula seguinte, os alunos receberam a letra do Rap escolhido para realizarem a atividade de análise, conforme o modelo orientador elaborado pela pesquisadora. Como resultado desta atividade, obteve-se a seguinte análise por grupo: Quanto a possível intenção identificada na letra: passa a mensagem de que abolição não foi verdadeira, 100% (5 grupos). O tema retratado: 100% respondeu abolição. Sobre a problemática abordada: 40% (2 grupos) responderam que a letra pretende mostrar a enganação das leis abolicionistas, 40% (2 grupos) responderam que é para mostrar que o 13 de maio é uma abolição falsa, 20% (1 grupo) respondeu que a letra denuncia o preconceito contra o negro. Quanto às figuras centrais presentes na canção, para 80% responderam que são as meninas negras e 20% respondeu ser o próprio negro. A última questão proposta no modelo orientador, não foi respondida, pois, não foi realizada uma leitura adicional além da própria letra de Rap. A produção escrita desta atividade serviu para confrontar com a atividade inicial, tornando-se assim o indicador dos conhecimentos efetivamente aprendidos por meio da leitura de letras de Rap.

Como análise avaliativa entre a primeira letra analisada pelos estudantes em que os mesmos apresentaram dificuldades em identificar e interpretar as problemáticas apresentadas pela letra da música “Deixa o erê viver”, na qual não conseguiram estabelecer relação entre a situação atual da população negra e as consequências da Abolição. Mesmo de posse da letra que afirmava: “Deixa o erê crescer pra ser doutor e assinar a Nova Lei” e ou o outro trecho

⁴² As letras encontram-se em anexos

“Filhos de um ventre livre em busca de um salário, tentando passar dos vinte, chegar a sexagenário”.

A etapa 3 revela os conhecimentos efetivamente aprendidos pelos estudantes acerca da temática, pelas indicações que fizeram ao pesquisarem as letras de Rap que mantêm relação com a abolição como tema. Fato que pode ser evidenciado pelos versos da letra “Falsa Abolição”, que apontam para o entendimento de que a condição social da população negra atual possui raízes históricas com o processo de abolição da escravidão. Conforme destacaram o verso a seguir

13 de maio a Falsa Abolição, dos escravos
A princesinha nos livrou e nos condenou
O sistema fez ela passar como adoradora
Não nos deu educação e nem informação

Na etapa 4, exibição de documentário “O rap pelo rap⁴³” o conteúdo trabalhado foi o contexto histórico social do movimento Hip Hop no Brasil. Teve por objetivo, nesta etapa, propiciar aos estudantes o conhecimento do contexto histórico social do movimento Hip Hop no Brasil, em especial, o Rap como um dos seus elementos que se configura como continuidade de manifestação de resistência de nossos ancestrais.

Para a realização desta atividade os estudantes foram encaminhados à sala de multimídia da unidade escolar, onde ocorreu a exibição do documentário. Ao término do documentário, a pesquisadora, em acordo com a professora das aulas seguintes, continuou com a turma e retornou à sala de aula. A **figura 10** revela o momento em que estudantes assistiram ao documentário: “O rap pelo rap”.

⁴³ Longa-metragem sobre o RAP (75 min). Produção Fitaria Filmes.
SINOPSE: Para fazer este documentário, o diretor contou com 42 personagens - entre MCs, DJs e produtores - para traçar um panorama do gênero no país. Eles falam aqui abertamente sobre os 8 temas propostos pelo filme e procuram entender o Rap.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mt7S6YkosPc&t=680s>



Figura 10: Alunos assistindo documentário: “O rap pelo rap”

Fonte: dados da pesquisa.

No retorno para a sala de aula para discussão coletiva, de acordo com o documentário, as seguintes questões foram propostas: quem são os sujeitos que apreciam o Rap? Em que contexto social eles circulam e qual função social do Rap? Diante do que foi apresentado no documentário, os estudantes refletiram: sobre a presença predominante dos homens no documentário, as mulheres quando aparecem ocupam a posição de público, retratando nesse aspecto de fato uma situação que revela também no Rap, a desigualdade da participação das mulheres na cena Hip Hop. Outro aspecto pelos afirmado pelos estudantes foi o fato do Rap ser um estilo musical produzido na periferia das grandes e médias cidades. Mesmo que o documentário tenha apresentado que, atualmente, o Rap atingiu todas as classes sociais, para os estudantes, a identidade do Rap é a periferia.

No último encontro, na etapa final: encontro com os *rappers* da comunidade local, o grupo de Rap “Raiz da Alma”, havia sido convidado a participar da finalização da SD. O objetivo desta atividade foi possibilitar aos estudantes a vivência com os rappers, colegas de turma, pudessem em

contexto colaborativo partilhar como se deu a formação do grupo e como se dá o processo de produção das letras que compõe.



Figura 11: Encontro com os rappers da comunidade local
Fonte: dados da pesquisa.

A **Figura 11** apresenta-se como o registro da participação do grupo Raiz da Alma, composto por estudantes do 8^oA da unidade escolar, na condição de convidados a partilharem o conhecimento e a experiência que possuem com o Rap. Drop: *“Professora, se você perguntar para o Raiz da Alma qual nossa maior realização, sem dúvida foi participar da sua aula, foi poder falar de nossa música.”* (Confissão proferida em 18 de fevereiro de 2018).



Figura 12: Raiz da Alma
Fonte: acervo pessoal

A **Figura 12** corresponde à imagem de divulgação do grupo de Rap Raiz da Alma, formado por Drop (Pedro), Cotta (Gabriel) e Kauan, conforme a imagem da esquerda para a direita. De formação recente, 2017, já possuem dois Raps gravados e disponíveis para acesso na internet. Também já se apresentaram em eventos internos promovidos pela unidade escolar e em eventos externos, na cidade de Bauru.

Na sala de aula da turma, 8^oA, organizada as carteiras em formato de U, para garantir que todos pudessem receber a mesma atenção na exposição do grupo de rappers, reuniram-se os estudantes e o grupo Raiz da Alma, que inclusive dois deles eram integrantes da turma participante da pesquisa.

Nesse encontro, estavam presentes 21 alunos, era sexta-feira da primeira semana de dezembro, foi a sala de aula com a maior frequência de estudantes da escola. Das 16 turmas do período da manhã era a única sala de aula com frequência de dois terços de estudantes. Foi um fato positivo para a pesquisa, pois, sem dúvida, a frequência dos estudantes validou a SD aplicada. Porém, do ponto de vista das demais disciplinas foi problemático, alguns professores, embora parceiros no início da pesquisa, passaram a reclamar da frequência da turma em relação às demais da unidade escolar.

Na apresentação, os estudantes iniciaram a fala comentando como se deu a formação do grupo e como é o processo produtivo das composições das letras de rap. A partir desse ponto, a conversa tornou-se livre e à medida que surgiam dúvidas e curiosidades os estudantes realizavam perguntas, as quais foram acompanhadas, observadas e registradas em áudio pela pesquisadora.

O grupo Raiz da Alma segundo relato de seus integrantes surgiu por conta de uma roda de Freestyle⁴⁴ que acontece no bairro semanalmente. Os componentes eram frequentadores dessa atividade, por meio da observação e participação nas batalhas de rima, passaram a desejar escrever versos. Desse desejo que virou uma prática, surgiu o grupo.

Quanto à escrita das letras, cada integrante relatou como o processo produtivo, como cada um se relaciona com isto, para o Drop: *“Além de*

⁴⁴Roda de Freestyle estilo de encontro em que acontece a “batalha de rima” entre rappers que duelam na presença do público que participam decidindo o vencedor.

escrever, eu sempre procuro documentário, vídeos de curiosidades e outras músicas até. Do Rap brasileiro, antigo, é bom saber o que aconteceu, a história do Rap para seguir como influência, sabe?” Cotta: “Me apaixonei pela rima, tá ligado? Que é bagulho que você se expressa assim da melhor maneira. Tudo que tá dentro de você, cê solta, seja assim no bloco de notas do computador, celular, papel, de qualquer maneira, você se expressa, sei lá. Cê tá tirando algo de dentro de você. Eu sinto necessidade de escrever todo dia.”

Após a apresentação inicial o grupo foi convidado a escrever em sala de aula uma letra de Rap sobre o conteúdo estudado para demonstrar ao vivo como ocorre o processo produtivo de uma composição. Os integrantes do grupo, Drops e Cotta, juntos em torno de 20 minutos compuseram três versos alusivos à proposta. A produção de Rap como resultado da tematização dos conteúdos trabalhados na SD, na perspectiva dos rappers da turma. Drop: *“oh, escrevi aqui na hora, mas vou cita aqui como poesia, demorô?”*:

Dessa história ninguém sai ileso
Libertaram quem nunca deveria ser preso!
Não deram nossos direito,
Mas batemos no peito!
Tropas vinham com a força do vento,
QUILOMBO, MORADIA SEM
SANEAMENTO!

E OS PRETOS NO TOPA JÁ
PODEMOS VER! MAS DO QUE MERECIDO, DEPOIS DE
TUDO QUE TIVERAM QUE VIVER.
E pode pá que tudo já diz!
Importantes para tudo isso:
MANDELA, LUTHER KING E MALCOLM X

E tudo faz parte do enredo!
Disseram que somos estranhos, mas o
Sangue de todos são vermelhos!
E quando eu rimo, tudo vai pelos ares,
Negros escravos injustiçados, mas com a
Honra de PALMARES! (RAIZ DA ALMA, 2017)

O último verso de autoria do grupo Raiz da Alma é bastante simbólico, pois ao afirmar “quando eu rimo, tudo vai pelos ares, negros injustiçados, mas com a honra de Palmares”, à palavra figura-se como um poder comparado ao efeito de uma bomba, poderosa, explosiva, que ao ser proferir a injustiça a

detona e a denuncia, e essa seria a honra de Palmares: continuar lutando e resistindo.

Além do grupo Raiz da Alma, outro aluno da turma, também participou do desafio, escreveu um verso e o recitou para a turma:

Contra esse governo eu tenho a fúria dos sete mares
Eu tô salvando alienados com a mesma intenção
de Zumbi dos Palmares
Mas, hoje em dia tá tudo baseado em fatos
E por isto, eu que estou caçando os capitães do mato
E nos meus versos eu trago a grandeza
Hoje eu tô tipo uma pantera na selva
Escoando corrupção minha presa

Após as recitações, como atividade final o grupo Raiz da Alma cantou o Rap autoral intitulado “Desabafo”, que se encontra disponível em uma rede social famosa de compartilhamento de vídeos. A apresentação desta letra havia sido combinada previamente, assim, cada estudante recebeu uma cópia no dia da apresentação, momento que os estudantes puderam discutir e confrontar a interpretação pessoal com a dos próprios autores que estava presencialmente na atividade.

Além do mais, esse encontro teve também por objetivo propiciar a valorização dos saberes dos próprios alunos. Assim como, promover relação entre o conhecimento formal ministrado em sala de aula e o conhecimento informal, manifestado na expressão de cultura juvenil, presente como prática social do grupo de estudantes da unidade escolar e da comunidade do entorno, do núcleo habitacional Mary Dota, pertencentes aos estudantes.

Quadro 12: Letra do Rap “Desabafo” – Raiz da Alma

Desabafo
Raiz da Alma

COTTA
É algo fora do comum,
Algo que toca o coração até a mente,
De modo crescente, obviamente.
Sempre, tento me desenvolver mais e mais,
Pra que no futuro eu consiga ser mais eficaz.
E nunca pensar em ser melhor que outro,
E sim melhor do que você já é!

E ser como Pelé, era bom em que fazia, sem pensar em dinheiro, droga e putaria.
Até pode pensar em dinheiro, mas sem ganância, e principalmente sem ignorância.
Porque eu começo no Freestyle desde criança, para que meu país no futuro tenha uma esperança.

DROP

Nação que humilha seus filhos, jogam almas no rio
Tu começa a trampá agora, e só aposenta no ano 3 mil
Com fuzil te obrigam a aprender a mentira que tá no livro.
Mas agora a verdade se abriu, Terra Plana?
Ceis fala que é mentira, mas ceis não me engana!
A mente dos ignorantes a gente explana
O homem que esconde a verdade é uma raça manipuladora,
Tipo uma doença no seu corpo ela é moradora
Humano é um animal que ao contrário do cão, faz muito mal
Jogam sua vida no lixão e no esgoto
E enquanto tu assiste sua novela tem mais um quilombo morto
Desgraçado fez tudo errado, devolvam a pros índios e
Vão para o inferno seus arrombados!
Democracia é só pra fala que tem, mas em consideração eles não levam ninguém!
E você segue eles pra merecer algo bom, mas é só desprezo e roubo
Parece até um dom
E esse é meu desabafo
Eu tô cansado de ser só capacho, e contra eles eu me revolto,
Falo tudo que penso e o que acho!

KAUAN

E nessa vida somos todos guardiões,
Guardamos as boas vindas, colhemos os frutos bons!
Sem má interpretação, novas disciplinas em novas dimensões
Por isso eu carrego minha cruz sozinho, igual Jesus carrego,
Cai a primeira vez, olhei pro céu, pedi ao Senhor
Que olhasse pra todos, igual ele me olhou.
Só que a última diferença, é que eu fui escolhido
Pra acabar com essa raça de alienados
E mostrar pra eles que nesse mundo, não está nada fácil
Porque jovens começam a trabalhar, e só depois dos 70 anos, vai aposentar
Acorda povo, vamos sair na rua para protestar.
E saber o que é bom, e o que não será!
Quem sabe que um dia, o mundo possa melhorar.
Só que os homens só pensam em bens materiais
Mas eles não pensam nas crianças que se encontram nos hospitais, querendo sair de lá, e curtir a vida
Mas o que eles fazem é agradecer a Deus, por mais um dia de vida

Refrão [DROP]

Mídia opressora, político ladrão, rouba sua dignidade e te enganam em meio da alienação
Mídia opressora, político ladrão, rouba sua dignidade e te enganam em meio da alienação

Fonte: Acervo pessoal.

Conforme **Quadro 12** letra do Rap “Desabafo” do Raiz da Alma, foi possível identificar em cada parte composta por cada um de seus integrantes o discurso temático problematizado por cada um deles. Conteúdos de caráter político: “Acorda povo, vamos sair na rua para protestar”; socioeconômico: “Porque jovens começam a trabalhar, e só depois dos 70 anos vai se

aposentar”, geográfico e simbólico da periferia: “E enquanto tu assiste sua novela tem mais um quilombo morto.” Cujos propósitos comunicativos transitam entre o desabafar, relatar e criticar. É possível notar que são estudantes atentos aos problemas de seu tempo, que elaboram escritas com conceitos complexos, tais como os citados no refrão.

No item 7.3 deste capítulo serão apresentados os encaminhamentos da Sequência Didática, a partir da qual o resultado desta pesquisa produziu um Suplemento Didático

7.3 Descrição do Objeto de Aprendizagem

7.3.1 Título do Objeto de Aprendizagem

PARA FICAR MAIS CLARO, EU ESCURECI: Suplemento Didático para o trabalho com letras de Rap.

7.3.2 Diagnóstico Local

A unidade escolar participante da pesquisa é uma escola pública estadual da cidade de Bauru, que atende desde o Ensino Fundamental Ciclo I até o Ensino Médio, totalizando mil alunos, aproximadamente, em número de matrículas. Localiza-se na Zona Leste da cidade, no maior núcleo habitacional da cidade, com uma população superior a 18 mil habitantes. É local de trabalho docente da pesquisadora há mais de 12 anos, fato este que favoreceu, por observação empírica, a constatação do Rap como manifestação de cultura juvenil dos estudantes e a forma desprezível com que alguns professores enxergavam as expressões culturais de ex-alunos. A confirmação foi obtida posteriormente por meio da pesquisa e levantamento de dados, do quanto os estudantes identificam-se com o Rap. Além da questão artístico-cultural vista como menor, o Currículo oficial na disciplina de História ao longo de sua implantação, desde 2008, foi observado como um invisibilizador da temática étnico-racial de matriz africana. Quando aborda a temática o faz na clássica divisão dos conteúdos: ao negro reserva a participação histórica na perspectiva do sujeito que aparece como o escravizado e desaparece com a abolição da

escravidão. Não há as devidas problematizações necessárias ao entendimento das contradições, presentes no projeto de sociedade do pós-abolição.

7.3.3 Público

O público alvo do objeto de aprendizagem foram os estudantes do 8º ano, turma A, dos anos finais do Ensino Fundamental e as professoras de História do mesmo segmento.

7.3.4 Objetivo do objeto de Aprendizagem

Demonstrar por meio da aplicação de uma Sequência Didática, fundamentada no ISD, a relevância pedagógica do trabalho dialógico entre educação formal e as letras de Rap como gênero textual, no qual, por meio de suas mensagens, afirma positivamente a cultura afro-brasileira.

7.3.5 Metodologia do Objeto de Aprendizagem

O procedimento adotado na elaboração do objeto de aprendizagem teve como meio a metodologia uma Sequência Didática planejada e inspirada no Interacionismo Sociodiscursivo: o qual tem como condição, a exigência da instrumentalização, por parte do professor, do objeto que será ensinado em sala de aula. No caso desta pesquisa, a prática de leitura e análise das letras de Rap.

Para Machado e Cristovão (2006), modelos didáticos de gêneros são objetos descritivos e operacionais que, quando construídos, facilitam a apreensão da complexidade da aprendizagem de um determinado gênero. Ele permite visualizar as características (acionais, discursivas, linguísticas) de um gênero e, sobretudo, facilita a seleção das suas dimensões ensináveis para certo nível de ensino. (BARROS, apud MACHADO; CRISTOVÃO, 2012, p. 15)

Quadro 13: Esquema da Sequência Didática

Percurso da SD	Atividades
Apresentação da Sequência Didática	Apresentação da proposta de trabalho para os estudantes, quanto aos conteúdos e o gênero textual trabalhado na SD, nas seguintes características: quem são seus agentes produtores em que lugar geográfico e simbólico ocorre, onde veicula o gênero, quem são seus emissores e como se representam, como são seus receptores e como se

	identificam, quais conteúdos temáticos são veiculados na mensagem do Rap
Módulos: Rap como gênero textual	<p>Etapa1: Atividade de levantamento dos conhecimentos prévios acerca do conteúdo proposto, Abolição da Escravidão. Exibição de videoclipe e leitura da letra música: Deixa o Erê viver do Coletivo “Nós temos um sonho”; Como ler letras de Rap como uma produção textual e discursiva; Leitura e discussão de texto: O destino dos negros após a Abolição de autoria de Gilberto Maringoni, Produção inicial: Análise discursiva – produção inicial</p>
	<p>Etapa 2: Exibição do documentário África no passado e glórias. A história que ninguém contou. Leitura e análise da letra do rap e exibição de videoclipe: A coisa tá preta de Rincon Sapiência Produção escrita: Análise discursiva</p>
	<p>Etapa 3: Proposta de pesquisa em grupo, apresentação oral e com utilização de cartazes como suporte. Apresentação e produção de mural a ser exposta no saguão da unidade escolar. Conteúdo: Quilombo, movimento de resistência; Apresentação oral</p>
	<p>Etapa 4: Pesquisa de letra de Rap que abordasse a temática abolição. Produção escrita: análise discursiva – produção final</p>
Módulos: Rap em contexto de circulação social	<p>Etapa 5: Exibição de Documentário: “O rap pelo rap”. Quem são os sujeitos que apreciam o rap, em que contextos sociais eles circulam e se identificam qual sua função social?</p>
	<p>Etapa Final: Encontro com o rappers da comunidade local</p>

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com o exposto no **Quadro 13**, as atividades estão dispostas conforme as orientações didático-metodológicas da Transposição Didática Externa. A primeira atividade necessária é a **Apresentação** da proposta de trabalho para os estudantes, assim como as características do gênero que será trabalhado em sala de aula.

Na sequência, nesta pesquisa foi dividida a SD em dois módulos composto por etapas: um relativa ao trabalho do Rap na perspectiva das letras

como gêneros textuais, devendo realizar-se a partir da atividade intitulada de **Etapa 1:** Atividade consiste em levantar os conhecimentos prévios acerca do conteúdo proposto: Abolição da Escravidão, deve ser trabalhado com base nos conteúdos: O negro na sociedade brasileira no pós-abolição; violência racial, cujo objetivo deverá consistir em estabelecer relação entre o pós-abolição e a condição atual do negro na sociedade brasileira. A atividade terá por procedimentos: Exibição do vídeo clipe e leitura da letra música: Deixa o Erê viver do Coletivo “Nós temos um sonho”. Os estudantes deverão receber orientação em como ler letras de Rap como uma produção textual e discursiva, de acordo com um modelo elaborado para análise discursiva, o qual será a produção escrita inicial, em relação ao texto: O destino dos negros após a Abolição de autoria de Gilberto Maringoni.

Etapa 2: Na atividade intitulada: “África no passado e glórias”, o conteúdo: África na Modernidade e negritude, o Objetivo desta etapa deverá ser o de apresentar África por sua própria história de conquistas, reinados e dominação territorial e ressignificar expressão “A coisa tá preta” de forma positiva, por meio dos seguintes procedimentos: exibição do documentário África no passado e glórias: a história que ninguém contou e a exibição de vídeo clipe: A coisa tá preta de Rincon Sapiência, para leitura e análise da letra do Rap.

Etapa 3: Na atividade: A luta abolicionista por nós negros, os conteúdos: quilombo, movimento de resistência, deverá ser trabalhado com o objetivo de propiciar aos estudantes o conhecimento de alguns movimentos populares (Revolta dos Malês, Rebelião das Carrancas, Revolta de Manoel Congo e Quintino de Lacerda – Quilombo Jabaquara) de resistências que compuseram a história de luta do povo afro-brasileiro por meio do seguinte procedimento: pesquisa em grupo para apresentação oral, com utilização de cartazes como suporte. Produção de mural dos cartazes a ser exposto no saguão da unidade escolar.

E a **Etapa 4** compõe a última etapa do Módulo em que o Rap é trabalho na perspectiva da letra como gênero textual na atividade: A Lei Áurea na “visão

do rap”, o conteúdo: abolição deve ser trabalhado com o objetivo de por meio das letras de Rap analisar a abolição da escravidão pela ótica do dominado.

No segundo módulo, o trabalho com o Rap compreende entendê-lo em contexto de circulação social, por meio da atividade intitulada: “**O rap pelo rap**”, **Etapa 5**, cujo objetivo será propiciar aos estudantes o conhecimento do contexto histórico social do movimento Hip Hop no Brasil e o Rap como um dos seus elementos, como continuidade de manifestação de resistência de nossos ancestrais. Por meio do seguinte procedimento: exibição do documentário: “O rap pelo rap”, trabalhar quem são os sujeitos que apreciam o Rap, em que contextos sociais eles circulam e se identificam qual sua função social.

E a **Etapa Final** que deverá se realizar com a atividade: encontro com os *rappers* da comunidade local, cujo objetivo deverá ser o de possibilitar a vivência dos estudantes com os rappers da própria comunidade em contexto colaborativo e relacional entre o conhecimento formal e o conhecimento informal.

Os módulos foram pensados para atender duas finalidades distintas: o primeiro módulo para trabalhar o conteúdo curricular em diálogo com as letras de Rap e o segundo módulo para dar voz a própria manifestação de cultura utilizada na SD. E nesse sentido, tratando-se de uma prática de cultura local, propiciar condições para que os saberes e fazeres praticados na comunidade possa, por seus próprios autores, serem partilhados no ambiente pedagógico da educação formal e valorizados, tal quais os conhecimentos apresentados nos materiais didáticos. Assim, afirmar positivamente a diversidade étnica do povo brasileiro.

Dessa forma, essa SD pode ser trabalhada com os módulos em ordem inversa, pois em nada haverá de prejuízo quanto aos objetivos a serem atingidos. O que deve ser respeitado é a necessidade de se identificar a prática cultural do grupo qual o qual se irá trabalhar. Nesta pesquisa, optou-se por deixar a apresentação do grupo artístico, rappers, no final das atividades propostas como uma culminância de todo o percurso transcorrido ao longo do ano com os participantes da pesquisa.

A SD foi trabalhada tal como apresentada no **Quadro 13**. Como resultado de sua aplicação, o primeiro módulo - composto pelas etapas 1, 2, 3 e 4 - configurou-se como o momento que mais exigiu empenho no trabalho pedagógico, pois, trazer para a educação formal a prática cultural vivida pelos estudantes no ambiente informal não significa ser mais fácil o processo ensino-aprendizagem, uma vez que, de acordo com os contextos, são as finalidades das práticas culturais. Tendo o docente a intencionalidade do ato pedagógico, lhe exige a apropriação das capacidades ensináveis de um gênero com o qual se pretende trabalhar em sala de aula. O percurso exigido na elaboração desta SD pelos pressupostos teóricos que inspiraram esta pesquisa, certamente representaram uma relevante instrumentalização docente no seu ato pedagógico.

Do ponto de vista dos estudantes, foi possível observar que a maioria ficou curiosa e empolgada com a apresentação da proposta. Sobre quais músicas e artistas seriam utilizados nas aulas foram alguns dos exemplos de como se comportaram no início dos trabalhos. Porém, o mesmo não foi observado quando proposta outras atividades, as quais estavam planejadas na SD, que não fosse o Rap: por exemplo, a leitura de outro texto, a proposta de pesquisa e a exibição do vídeo sobre a África não tiveram a mesma recepção que os momentos trabalhados com as letras ou os videoclipes de Rap.

O que efetivamente resultou no trabalho didático com os estudantes quanto à utilização das letras de Rap no ensino de História, de maneira geral, foi a participação satisfatória dos estudantes em sala de aula, a frequência escolar ampliada, a melhora na relação interpessoal entre professor e aluno e problematização do conteúdo temático abordado nas letras de Rap como possibilitador da formação crítica dos estudantes, negada no Currículo oficial.

O trabalho com os módulos cuja dinâmica envolveu o diálogo com as letras de Rap possibilitou concluir que outros gêneros musicais também seriam facilitadores da discussão crítica dos temas abordados nas canções: basta realizar uma busca por sambas, sambas-enredos, loas de maracatus, pontos de jongos, entre outros que permitiriam comprovar.

O **Suplemento Didático** desta dissertação com a SD elaborada a partir da metodologia do ISD será disponibilizado em *compact disc* e em pdf para compor o repositório do Programa de Mestrado Profissional para a Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação apresentou uma proposta de trabalho pedagógico na qual as letras de Rap dialogaram com os conteúdos curriculares de História prescritos no Currículo Oficial da rede estadual paulista. Esse diálogo apresenta-se como opção consciente pela afirmação positiva de um grupo cultural invisibilizado e silenciado nas narrativas historiográficas apresentadas no material didático produzido pela Secretaria Estadual de Educação - Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) - e distribuído para sua rede de ensino.

A presente proposta foi realizada, especificamente, para um conteúdo “Abolição da escravidão”, no 8º ano do Ensino Fundamental. Considerou-se como problema a narrativa historiográfica contida no currículo oficial da Rede Estadual Paulista implantado em 2008, ainda pouco questionada do ponto de vista da relação da educação das relações étnico-raciais positivas e sua contribuição na perpetuação do racismo em nossa sociedade. Assim como as referências culturais de perspectiva da prática social local, ainda não identificadas e ou não valorizadas quando trazidos para a relação pedagógica pelos estudantes. A questão proposta aqui é como poderia ocorrer o diálogo com processo ensino-aprendizagem em intersecção com o conhecimento formal e o informal?

E como propósito da pesquisa pretendeu-se elaborar um objeto de aprendizagem, no formato de um suplemento didático, composto de uma Sequência Didática e apresentar uma discussão acerca da aplicabilidade da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a) junto ao Currículo oficial da rede estadual paulista, no componente curricular de História. Além disso, buscou-se a identificação de qual representação de sujeito negro os estudantes do Ensino Fundamental se apropriam ao longo do seu processo formativo, se utilizado o referido Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014).

Das análises dos questionários aplicados junto as professoras de História do segmento pesquisado, 100% utiliza o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) em sala de aula e 50% intercala o trabalho pedagógico com a utilização de livro didático. Nas análises dos mesmos, apenas 5 capítulos

específicos a temática compõem a coleção o que correspondem a 10,86% do total.

Os resultados obtidos por esta pesquisa, decorrente das análises da grade curricular de História nos anos finais do Ensino Fundamental, apontaram para o total de 17,18% relativos aos conteúdos prescritos na temática étnico-racial de matriz africana, sendo: 6,25% para o estudo de África e 10,93% para o estudo da História dos Afro-Brasileiros.

A invisibilidade e o silenciamento de tais conteúdos também se deram na perspectiva de sua abordagem, cuja historiografia eurocentrada, de narrativa na perspectiva econômica, não problematiza as contradições inerentes às diferenças de classe sociais. Embora já suficiente para a afirmação do descompromisso com a Educação das Relações Étnico-raciais positivas, a metodologia proposta no material didático, denominado Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), produzido pela SEE, também se configura, como um duplo mecanismo de controle: o da formação dos sujeitos (docente e discente) e das práticas pedagógicas.

Além das evidências produzidas e relatadas por meio das análises documentais e bibliográficas, na observação participativa, a aplicação da Situação de Aprendizagem: “Abolição da Escavidão” permitiu evidenciar o quanto o Currículo oficial opera para a manutenção do projeto de sociedade pretendido no pós-Abolição. A ênfase dada a esse conteúdo no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) foi apenas às leis abolicionistas. Dessa forma, sugere a ausência da participação do sujeito negro na luta por sua emancipação. Tal como Maringoni (2011) afirma, na abolição o negro ao deixar de ser um objeto escravo não se torna sujeito de direitos. A historiografia prescrita pelo Currículo oficial produz um tipo de violência simbólica ao negar a participação do negro enquanto sujeito que narra a sua própria história.

Conforme demonstrou a coleta de dados desta pesquisa, uma das principais dificuldades apresentadas pelos estudantes ao término dessa Situação de Aprendizagem foi a identificação das consequências da Lei Áurea, em analogia ao descrito livro de Santos (2006), “A invenção do ser negro”: o Currículo oficial opera na manutenção do ser negro, sob forma de controle,

invisibilidade e inferioridade. Se para Maringoni (2011) as teorias racistas surgiram para legitimar uma concepção iluminista de mundo (branco), a invisibilidade de alguns grupos culturais legitimam grupo cultural destacado no Currículo. E o que está subjacente a esta ideia, esse padrão de historiografia é o lugar do negro na sociedade (SANTOS, 2006).

Para Carreira e Souza (2013) é nesse abismo que opera o racismo e a desigualdade de oportunidade. Assim sendo, a conquista histórica da Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira nos currículos escolares, configura-se um amparo legal de combate à ao mito da democracia racial e denúncia das desigualdades de saberes e de valores civilizatórios nos Currículos escolares. Por essa perspectiva, os Currículos escolares correspondem à estrutura basilar da qual, para além de toda organização didático-pedagógica no qual os sistemas de ensino público se estruturam, fundamentam-se também em sentido amplo em grandes projetos sociais que se consolidam nas práticas educativas instrumentalizadas.

Diante do exposto, um dos questionamentos impostos à pesquisa foi o de como romper com os processos das mentalidades de longa duração que ensinam a História apenas de uma única ótica. Foi na prática contestatória do Rap que encontramos a possibilidade de intervenção pedagógica. Conforme levantamento realizado por esta pesquisa, 51% e 80% respectivamente, ensino fundamental e ensino médio apreciam Rap que o resultado validou a relevância da pesquisa.

É no lugar de social que os conteúdos proclamados nas mensagens das letras de Rap ganham significado. Justifica-se assim, a escolha desta manifestação de cultura juvenil nesta pesquisa. E também revelador das disputas e interesses que permeiam as práticas pedagógicas quando concebidas sob a ótica da educação que se coloca a serviço de uma formação de superação dos paradigmas de dominação. Para Arroyo (2007) a cultura é o terreno em que processam essas disputas.

Consciente desse mecanismo, o presente estudo desenvolveu uma intervenção no contexto da escola pesquisada, cujo resultado espera-se

contribuir para a ampliação de evidências teóricas e práticas, acerca da promoção práticas educativas pautadas no princípio de igualdade, respeito e valorização da diversidade étnico-racial. Apontando ainda para a responsabilidade do Estado, na condição de agente da formação escolar da população.

No contexto da educação pública, considerando-se o que determina a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a), e dada a diversidade cultural presente no interior das unidades escolares, é preciso buscar práticas pedagógicas pautadas em princípios nos quais os seus desdobramentos mostrem as mudanças de mentalidades (DCN's, BRASIL, 2004b).

Como parte integrante dessa pesquisa, foi elaborado um Suplemento Didático, por meio de uma Sequência Didática, direcionada ao oitavo ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma proposta pedagógica considerada a partir da realidade cultural identificada na pesquisa, planejada na concepção de interação entre conhecimento formal, os prescritos no currículo, e conhecimento informal, presente nas práticas sociais manifestadas nas expressões culturais da comunidade escolar. A proposta é inspirada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e seus pressupostos teóricos, nos quais o pensamento consciente se dá nas atividades de linguagens desenvolvidas em ambientes sociais.

Ainda que esta pesquisa tenha conseguido atingir seus objetivos, alguns entraves, decorrentes do contexto e de situações imprevisíveis de ocorrer em qualquer pesquisa qualitativa, devem ser considerados. A opção pela aplicação da SD no final quarto bimestre letivo foi consciente da possibilidade da ocorrência de algum tipo de problema, sobretudo, da possível diminuição da frequência dos estudantes, principalmente, para as aulas previstas para o mês de dezembro, que oficialmente terminam por volta da segunda quinzena do mês. Enfrentar tal situação foi comprovar o que professores se deparam ao tentarem cumprir o planejamento anual, especificamente, com os últimos conteúdos e projetos que são realizados, ou mesmo finalizados nos últimos meses do ano letivo.

Uma imprevisibilidade foi a antecipação da data de aplicação da Avaliação do Sistema de Avaliação de Resultados Educacionais de São Paulo (Saresp) que, em suas últimas edições, foram realizadas próximas ao final do mês de novembro. Porém, especialmente, em 2017 ocorreu na primeira semana do mês.

Devido às implicações decorrentes dessa avaliação externa para o contexto escolar, para alguns professores e estudantes, a realização da mesma é vista como uma “carta de alforria”, dever cumprido, passe-livre para as férias. O cansaço e desânimo de alguns estudantes bons e frequentes são, visivelmente, percebidos e potencializados após as realizações das avaliações finais. Muitos estudantes se permitem usar o saldo de faltas no início de dezembro, sem prejuízo de perda e aprovação para a série subsequente. O cansaço de alguns professores também é perceptível, pois, passam a diminuir e até mesmo encerrar suas atividades pedagógicas mais significativas antecipadamente. Essa dinâmica gera nos estudantes a sensação de que, de fato, as aulas acabaram. O que tende a provocar um ciclo: o estudante começa a faltar porque percebe a diminuição das atividades e o professor diminui as atividades porque o número de estudantes é reduzido.

Desta forma, o que pode parecer que se configurou um problema para a pesquisa, também pode apontar para a realidade do que ocorre com o processo ensino-aprendizagem dos conteúdos e projetos que frequentemente ocupam os meses finais das grades curriculares. Fica a reflexão: o que fazer com esses conteúdos que ocupam as etapas finais dos planejamentos do ano letivo? Sistematizar uma forma de registro dessas ocorrências e disponibilizá-las para a unidade escolar no ano seguinte antes de iniciar os trabalhos pedagógicos desses conteúdos poderia ser uma alternativa. Portanto, por esta perspectiva pode-se considerar o ocorrido como contribuição adicional resultante do contexto vivido.

Além dos apontamentos como entraves, a pesquisa também apresentou ganhos: um deles, imediatamente evidenciado na unidade escolar, foi a frequência dos estudantes no período com características de pré-férias.

Como pesquisadora, o processo de transformação e crescimento em conhecimento foi progressivamente grandioso. Do ponto de vista pessoal pode-se afirmar que, desde a interação com os estudantes na busca por referências para inteirar-se da cena Hip Hop no quesito Rap, até a imersão nos espaços de manifestações culturais específica da expressão artística, permitiu a expansão da compreensão do movimento cultural juvenil. Para tanto, houve a frequência a show dos Racionais MC's, Rincon Sapiência, eventos na Casa do Hip Hop em Bauru, Batalhas de Sangue e de Conhecimento que ocorreram no bairro onde se localiza a escola e os estudantes frequentam. Evidentemente que a apreciação musical transformou-se: até então não alcançava em consciência o valor artístico, político, antropológico e econômico que o Movimento Hip Hop possuía, especialmente, no que diz respeito ao Rap, pois, pouco conhecia e até mesmo evita ouvi-lo.

No aspecto pedagógico, a pesquisa me possibilitou reposicionar como profissional, sobretudo, em duas dimensões: uma filosófica e outra técnica. Do ponto de vista filosófico, como defensora da implementação da Lei 10.639/03 junto aos Currículos oficiais, me tornei mais consciente do processo histórico de luta que foi a conquista dessa lei que alterou a LDB 9394/96 e quanto ela ainda representa a resistência de um povo. Do ponto de vista técnico, a pesquisa realizada acerca da fundamentação teórica que inspirou a elaboração da sequência didática, a fim de possibilitar o trabalho com as capacidades discursivas ensináveis do Rap como gênero textual, transformou minha prática, capacitou-me a produzir de forma competente e consciente o planejamento de aulas, de forma que a finalidade do ato pedagógico se tornou intencionalmente compreendido.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. B. A Marcha Contra a Farsa da Abolição na Transição Democrática (1988). **Revista Contemporânea – Dossiê 1964-2014: 50 anos depois, a cultura autoritária em Questão**. Ano 4, Nº 5, 2014. Disponível em:<http://www.historia.uff.br/nec/sites/default/files/11_A_marcha_contra_a_farsa_d_a_abolicao_na_transicao_democratica_1988.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

ANISTIA INTERNACIONAL. **Extermínio da juventude negra**. Rio de Janeiro. 2017. Disponível em:<<https://anistia.org.br/imprensa/na-midia/exterminio-da-juventude-negra/>> Acesso em: 10 jan. 2018.

ARAUJO, j. **Carlos Marighella: o negro baiano que incendiou o mundo. Áfricas, Salvador**. Disponível em:< <http://www.portalafricas.com.br/v1/carlos-marighella-o-negro-baiano-que-incendiou-o-mundo/>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo: educando e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília, 2007. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa. Edições 70, 1977.

BARROS, E.M.D. **Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa**. 2012. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/1687/1145>>. Acesso em: 20 de jan. 2017.

BENFICA, D.; VILLELA, P. **A inteligência linguística e sua manifestação na cultura Hip Hop**. 2010. Disponível em:< <http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 601 de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as Terras devolutas do Império. Brasília, DF, 1850a. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 30 out. 2017.

_____. Presidência da República **Lei 581 de 04 de setembro de 1850**. Brasília, DF, 1950b. Dispõe sobre a proibição do tráfico de escravos. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/125-anos-da-lei-aurea/euzebio-queiroz>>. Acesso em: 30 out. 2017

_____. Presidência da República **Lei 1.390 de 03 de julho de 1951**. Inclui entre as contravenções penais a prática ou atos resultantes de preconceito de raça e cor. Brasília, DF, 1951. Disponível em:<<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128801/lei-afonso-arinos-lei-1390-51>> Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Presidência da República. **Comemoração do Centenário da Escravatura.** O Presidente Sarney comemora o Centenário da Abolição criando a Fundação Palmares, que se destina à promoção da raça negra, para que o negro esteja presente em todos os setores do País. Palácio do Planalto, 13 de maio de 1988. Brasília, DF, 1988a. Disponível em:< <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988b. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 jul. 2017.

_____. Decreto nº. 3.531 de 20 de novembro de 1995. **Institui Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da população negra, e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21. nov. 1995. p. 18618. Disponível:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/anterior%20a%202000/1995/dnn3531.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Presidência da República. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:< http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument>. Acesso em: 10 mar. 2017

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. p. 174.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. p. 115-1666.

_____. Presidência da República. **Construindo a Democracia Racial.** Atos e palavras do Presidente Fernando Henrique Cardoso 1995 a 1998. Brasília, DF, 1998c. Disponível:< <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. **Diário da Câmara dos Deputados.** Ano LIV – nº 049. Brasília, DF. Sábado, 20 de março de 1999. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

_____. Presidência da República **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras

providências. Brasília, DF, 2003a. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003**. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003b. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 11 jul. 2017.

_____. Decreto nº 4.886, 20 de novembro de 2003. **Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov. 2003c. p. 3. Disponível:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm>. Acesso em: 11 jul. 2017.

_____. Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo de Cargos em Comissão e das funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 jul. 2004a. Seção 1, p. 7. Disponível:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5159-28-julho-2004-533141-norma-pe.html>>. Acesso em: 20 nov.2017.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 003 de 10 do março de 2004**. Assunto Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004b. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004c. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade. **Orientações e ações para Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

_____. Presidência da República **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Plano nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 20 nov. 2017

_____. Presidência da República. **Lei 12.288 de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n^{os} 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010. Disponível em:<

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 21 ago. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº1.786/2011**, de 06 de setembro de 2011 que institui a Política Nacional Griô. Brasília, DF, 2011. Disponível em:<

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=511689>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Indicadores da qualidade na educação: relação raciais na escola**/Ação Educativa, Unicef, SEPIR, MEC (Denise Carreira e Ana Lúcia Silva Souza) – 1ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2013b. ISBN: 978-85-86382-26-0.

BUZZO, A.S.; TREVISA, V.C. Pedagogia do Aprender a Aprender: uma forma de superação de problemas ou a permanência deles. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro – SP, 2016. Disponível em:<

<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016155348.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

CAMPOS, A. M. V. C. **Análise discursiva da ideologia na letra de Brasil com P: Rap de Gog**. 2011. 60f. Disponível em: <

<http://www.cl.df.gov.br/documents/4156490/3998582/An%C3%A1lise+Discursiva+da+Ideologia+na+Letra+de+Brasil+com+P,+%20Rap+de+Gog;jsessionid=5A90091F75E1ACF91D14D898B4A83FF1.liferay2?version=1.1>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CANDAU, V.M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A.F.B. **Currículo: Políticas e Práticas**. 13ª Ed. Campinas: Papyrus Editora, 2013. p. 29-42.

CARDOSO, R. O Mary Dota é um bairro dentro de Bauru. É um bairro completo. **Vivendo em Bauru**. Bauru, 16 de abril de 2017. Disponível em: <<http://www.vivendobauru.com.br/o-mary-dota/>>. Acesso em: 14 out. 2017.

CARNEIRO, S. A Batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, n.1, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100014/8779>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

CARREIRA, D.; SOUZA, A. L. S. **Indicadores da Qualidade da educação: relação raciais na educação na escola**; Ação educativa, Unicef, SEPPPIR, MEC, São Paulo, 2013.

CARRIL, L. **Quilombo, Favela e Periferia: a longa busca da cidadania**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2006.

CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA, INTOLERÂNCIA CORRELATA, 2001 Ministério da Cultura, Fundação Palmares. Disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/Arquivos>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO PELA CONSTITUINTE. Brasília.1986. Disponível em: <<http://www.institutobuzios.org.br/documentos/CONVEN%C3%87%C3%83O%20NACIONAL%20DO%20NEGRO%20PELA%20CONSTITUTINTE%201986.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

DANTAS, C.V.; MATTOS, M.; ABREU, M. (org.) **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

DIAS, L.R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, J. (org.) **História do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 49-64.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL de Arte e Cultura Brasileiras. **Vitor Frond**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1866/victor-frond>>. Acesso em: 14 out. 2017.

FERNANDES, F. **O Negro no mundo dos brancos**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2007.

FONSECA, A. S. A. **Versos violentamente pacíficos: o rap no currículo escolar.** 2011. 242f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2011.

FRANCISCO, W. E. F; LAUTHARTTE, L.C. **Música em Aulas de Química: Uma Proposta para a Avaliação e a Problematização de Conceitos.** 2012. Disponível em: < <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/>> Acesso em: 21 jan. 2017.

GERHARDT, T.E. Notas para a elaboração e desenvolvimento do método de observação. IN: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. (Org.) **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. Disponível em:< <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 06 jan. 2018.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: Refletindo Sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: KABENGELE, M. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Aprendizagem, 2005, p. 143-154. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2017.

_____. **Indagações sobre currículo: diversidade e 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: 20 jan. 2017.

GOMES, J. **Conferência de Durban completa 10 anos.** Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/archives>>. Acesso em 13 jul. 2017.

GOMES, V. de P. Pedagogia Grio: relato de prática fundante na educação das relações étnico-raciais em Porto Alegre.pdf. **Revista Diversitas**, São Paulo, N. 3, p. 153-174, 2011. Disponível em:< <http://diversitas.fflch.usp.br/node/3661>>. Acesso em: 13 jan. 2016. GUIMARÃES, A. S. A. **Classe, raças e democracia.** São Paulo: Fundação e Apoio à Universidade de São Paulo, 2002.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais.** Liv Sovik (Org.). Tradução Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. **A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções de nosso tempo.** Educação & Realidade. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1997, vol. 22, nº2, p. 15-46

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

Inquérito. **Lição de Casa**: Intérprete: Inquérito (Participação Tulipa Ruiz). In: Plataformas Digitais. Data de Lançamento: 2017. Gênero: Hip-Hop/Rap.

IPEA. **RETRATO das Desigualdades de Gênero e Raça**. Instituto de Política Econômicas Aplicadas. Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo, segundo cor/raça e localização do domicílio - Brasil e Regiões, 1995 a 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_educacao.html> Acesso em: 10 de jul. 2017.

JOÃO REIS Nossa história começa na África. Nós transatlântico. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PF6mXS9QWpo>>. Acesso em: 01 out. 2017.

JORNAL DA MARCHA. São Paulo, Outubro de 1995. Disponível em <<http://www.cpvsp.org.br/upload/periodicos/pdf/PJOMASP10199500X.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2017.

LINDOLFO FILHO, J. **Hip-Hop: das periferias ao mainstream**. Hip-Hopper:tribus urbanas, metrópoles e controle social. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Universidade de Coimbra. Portugal: Universidade de Coimbra, 2004. Disponível em:< <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/JoaoLindolfoFilho.pdf>> Acesso em: 24 jan. 2018.

LOPES, A.R.C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, A.F.B. **Currículo: Políticas e Práticas**. 13ª Ed. Campinas: Papirus Editora, 2013. p. 59-80

MALAGUTI, C. **A crônica rap como expressão do rap brasileiro hegemônico**. 2014. Disponível em:<file:///C:/Users/User/Downloads/79424-123908-1-PB.pdf> Acesso em: 21 jan. 2017.

MACHADO, A. R. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais**. Textos de Anna Raquel Machado e colaboradores: Lília Santos Abreu-Tardelli, Vera Lúcia Cristóvão, (orgs): posfácio Joaquim Dolz. – Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009.

MARINGONI, G. **O destino dos negros após a Abolição**. Desafios do desenvolvimento, Brasília, ano 8, n. 70, 29 de dez. 2011. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23>. Acesso em: 20 out. 2017.

MOREIRA, A. F.B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: Currículo, Conhecimento e Cultura. Brasília, 2007. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

MOREIRA, A.F.B.; MACEDO. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, A.F.B. **Currículo: Políticas e Práticas**. 13ª Ed. Campinas: Papyrus Editora, 2013. p. 11-28

MOURA, G. O direito à diferença. In: MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2017.

MUNANGA, K.; GOMES, N.L. **Para entender o negro no Brasil hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2017.

_____. **Marginalização do negro é fruto da abolição inconclusa**. 2014. Disponível em:<<https://www.revistaforum.com.br/digital/147/marginalizacao-negro-e-fruto-da-abolicao-inconclusa/>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

NASCIMENTO, E.L. **O tempo dos povos africanos**. Disponível em:<<http://ipeafro.org.br/wp-content/uploads/2013/12/SUPLEMENTO-DIDATICO.pdf>> Acesso em: 01 abr. 2017.

NASCIMENTO, H. A. S.; AGUIAR M. A. **Interacionismo socio-discursivo, ensino de língua e os gêneros textuais**, 2010. Disponível em: <http://mendoza-conicet.gob.ar/institutos>. Acesso em: 20 out. 2017.

OLIVEIRA, V.B.M; ROSSO, D.S. **Rap: a voz da resistência em sala de aula**. 2016. Disponível em:< <file:///C:/Users/User/Downloads/29803-65613-1-PB.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

PACHECO, L. A Pedagogia Griô_ educação, tradição oral e política da diversidade. **Revista Diversitas**, n. 3, p. 24-99, 2015. Disponível em:<<http://diversitas.fflch.usp.br/node/3661>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Brasil sem racismo**. Programa de Governo 2002 Coligação Lula Presidente. Disponível em:<<http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/brasilsemracismo.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

PALMA FILHO, J.C. **Legislação Educacional: A organização legal da educação básica**. Disponível em: <

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65255/1/u1_d25_v1_t01.pdf
>. Acesso em: 10 jun 2017.

PASSOS, F. **10 anos da Lei 10.639/03: e como ficamos?** 2013. Disponível em:< <https://www.geledes.org.br/10-anos-da-lei-10-639-03-e-como-ficamos/>>. Acesso em: 20 out. 2017.

PELEGRINI, M., DIAS, A.M., GRINBERG, K. **Vontade de saber história 6º ano.** 3º ed. São Paulo: FTD, 2015a.

_____. **Vontade de saber história 7º ano.** 3º ed. São Paulo: FTD, 2015b.

_____. **Vontade de saber história 8º ano.** 3º ed. São Paulo: FTD, 2015c.

_____. **Vontade de saber história 9º ano.** 3º ed. São Paulo: FTD, 2015d.

PINHO, O. A. **“Voz ativa”:** Rap – notas para leitura em um discurso contra-hegemônico. 2001. Disponível em:< <file:///C:/Users/User/Downloads/528-2386-1-PB.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2017.

PIRES, M.M.; SILVA, A.J. **As letras de rap como recurso metodológico no ensino de geografia e na percepção do espaço vivido.** 2014. Disponível em:< <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/> > Acesso em: 25 jan. 2017.

POLIFONIA PERIFÉRICA: **Com a Participação de Tulipa Ruiz, Inquérito celebra e conceitua o Rap no single “Lição de Casa”.** Polifonia Periférica, 2017. Disponível em: <http://www.polifoniaperiferica.com.br/2017/05/com-participacao-de-tulipa-ruiz-inquerito-celebra-e-conceitua-o-rap-no-single-licao-de-casa/>. Acesso em: 23 jan. 2018.

RACIONAIS MC's. **A vida é desafio.** Intérprete: Racionais MC's IN: Racionais MC's. Nada como um dia após o outro. Data de lançamento: 2002. Gênero: Hip-Hop/Rap.

RATTS, A. **Eu sou atlântica** sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. Imprensa Oficial, São Paulo, 2006. Disponível em:< <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017.

RINCON SAPIÊNCIA. Ponta de Lança, Intérprete: Rincon Sapiência. In:Galanga Livre. São Paulo, Boia Fria Produções, 2017

RIOS, F. O protesto negro no Brasil contemporâneo (1978 – 2010). **Lua Nova: Revista de Cultura e Política.** São Paulo, 85, 41-79, 2012. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452012000100003&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 11 jul. 2017.

ROCHA, L. C. P. **Políticas afirmativas e educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em:< http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/historia_artigos/3rocha_dissertacao.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2016.

ROJO, H.R.R. **Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor?** 2001. Disponível em:< <http://www.academia.edu/>> Acesso em: 25 jan. 2017.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (org). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, H. **Os negros e o governo FHC**. Folha de São Paulo, 05 de fevereiro de 1999. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz05029910.htm>>. Acesso em: 20 jan 2018.

SANTOS, G. A. **A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

SANTOS, S. A. **Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço**. Tomo (UFS), v. 1, p. 37-84, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/disserta%C3%A7%C3%B5es2017/dRenanSantiago.pdf>. Acesso em 20 jan. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias** /Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. ed. atual. – São Paulo: SEE, 2012. 152 p.

_____. Secretaria da Educação. 15 de agosto de 2013 Diário Oficial Poder Executivo - Seção I São Paulo, 123 (152) – 31

_____. Secretaria da Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo. Caderno do professor, história, ensino fundamental – anos finais, 5ª série/6º ano** São Paulo: SEE, 2014a. v. 1

_____. Secretaria da Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo. Caderno do professor, história, ensino fundamental – anos finais, 6ª série/7º ano** São Paulo: SEE, 2014b. v. 2

_____. Secretaria da Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo. Caderno do professor, história, ensino fundamental – anos finais, 7ª série/8º ano.** São Paulo: SEE, 2014c. v. 1

_____. Secretaria da Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo. Caderno do professor, história, ensino fundamental – anos finais, 7ª série/8º ano.** São Paulo: SEE, 2014d. v.2

_____. Secretaria da Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo. Caderno do professor, história, ensino fundamental – anos finais, 8ª série/9º ano.** São Paulo: SEE, 2014e. v. 1

_____. Secretaria da Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo. Caderno do professor, história, ensino fundamental – anos finais, 8ª série/9º ano.** São Paulo: SEE, 2014f. v. 2

_____. Secretaria da Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo. Caderno do aluno, história, ensino fundamental – anos finais, 7ª série/8º ano.** São Paulo: SEE, 2014g. v.2

_____. Secretaria da Educação. **Matriz de avaliação processual: geografia e história, ciências humanas; encarte do professor** / Secretaria da Educação, coordenação geral, Ghislene Trigo Silveira, Regina Aparecida Resek Santiago; elaboração, equipe curricular de Geografia e de História. São Paulo: SEE, 2016.

_____. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia/ Coord.** Maria Ines Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org). **Gêneros orais e escritos na escola;** tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, C.M.F.; MORES S.A. O conceito de quilombo e a (re)construção de identidade e espacialidade negras. **Revista Interdisciplinar.** Centro Universitário Uninovafabi. 2009.

SILVA, M. A. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, H.A.; FOSSÁ, M.I.T. Análise de conteúdo exemplo de aplicação técnica para análise de dados quantitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica.** Vol.17.nº 1.2015. Disponível em:<
<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. Pesquisa Científica. IN: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. (Org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 06 jan. 2018.

SILVERIO, V.R. **Síntese da coleção Geral da História da África: pré-história ao século XVI**. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013a.

_____. **Síntese da coleção Geral da História da África: século XVI ao século XX**. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013b.

SOUZA, M.M. **África e Brasil africano**. 2 ed. SÃO PAULO: Ática, 2007.

SOUZA, A. L. S. **Letramento de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, L.O.C. **Quilombos: identidade e história**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THAÍDE. **Sou negro d+ pra você**: Interprete: Thaíde IN: Assim caminha a humanidade. Data de Lançamento: 2000. Gênero: Hip Hop

TREVISAN, L. **Abolição: um suave jogo político?** São Paulo: Moderna, 1988.

TVUFBA Coneta – A escravidão no Brasil e suas reflexões, por João José Reis. 2015. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=uj-3TC0Xwhc.>>. Acesso em: 01 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Ata geral redigida em Berlim em 26 de fevereiro de 1885**. Disponível em: <http://www.casadehistoria.com.br/sites/default/files/conf_berlim.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

YOSHINAGA, G. **Nelson Triunfo: do sertão ao Hip-Hop**. São Paulo: Suriken Produções/LiteraRUA, 2014.

YOSHINAGA, G. **Thaíde 30 anos mandando a letra**. Barueri-SP: Novo Século Editora, 2016.

Z'ÁFRICA BRASIL. **Antigamente quilombo, hoje periferia**. Intérprete: Z'África Brasil IN: Z'África Brasil – Antigamente quilombo, hoje periferia. Data de lançamento: 2002. Gênero: Hip-Hop/Rap.

ZENI, B. **O negro drama do rap**: entre a lei do cão e a lei da selva. 2004.
Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100020>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ANEXOS

Anexo 1

Deixa o Erê viver
Coletivo “Nós temos um sonho”

Deixa o Erê brincar
Deixa o Erê viver
Deixa o Erê crescer pra ser doutor e assinar a Nova Lei
Deixa o Erê cantar
Deixa o Erê saber
Que o seu bisavô não foi escravo e sim um verdadeiro rei
Não mate o meu menino
Não corte as nossas asas
Eu quero ter a paz de saber que o meu filho vai voltar pra casa

Eu falo em nome do povo mandinga, malê, yoruba e banto
Quando sangro, riu, choro ou canto porque morreu de banzo
Porque venceu a morte, ou foi marcado, tratado como gado de corte
Forte pra suportar o peso da chibata, serviço braçal, violência policial
Não quero mais uma lei que o opressor determina
Escraviza os reis, mata menino e menina
Filhos de um ventre livre em busca de um salário
Tentando passar dos vintes, chegar a sexagenário
Deixa que eu diga, que eu pense, que eu fale
De repente a corrente que me prende a garganta
Meu filho não tem que passar por tudo que eu passei
Cansei
Eu quero ver a Nova Lei

Deixa o Erê brincar
Deixa o Erê viver
Deixa o Erê crescer pra ser doutor e assinar a Nova Lei
Deixa o Erê cantar
Deixa o Erê saber
Que o seu bisavô não foi escravo e sim um verdadeiro rei
Deixa o Erê
Deixa o Erê

Anexo 2

A Coisa Tá Preta
Rincon Sapiência

(Vamo nessa!)

Ei, pela minha raça não tem amor
Lava a boca pra falar da minha cor
Se eles quiser provar do sabor
Peça benção pra bater no tambor
Nunca age, nunca fala
Que a melanina vira bengala
Só porque fugimos da senzala
Querem dizer que nóiz é mó mala
Abre alas, tamo passando
Polícia no pé, tão embaçando
Orgulho preto, manas e manos
Garfo no crespo, tamo se armando
De turbante ou bombeta
Vamo jogar, ganhar de lambreta
Problema deles, não se intrometa
Óia a coisa tá ficando preta

Essa batida faz um bem, diz da onde vem
Corpo não para de mexer da até calor
É vitamina pra alma, melanina tem
E todos querem degustar desse bom sabor

Vamo, vamo, vamo
Sem corpo mole, mole, mole
Tamo no corre, corre, corre
A coisa ta preta, preta

(Vam'bora!)

Ritmo tribal no baile nós ginga
Cada ancestral no tronco nós vinga
Cada preto se sente Zumbi
E cada preta se sente a Nzinga
Pinga, quica, pinga, quica
Querendo uma brecha, toma bica
Misturou, mas a essência fica
Açúcar mascavo adocica
Sangue de escravo não, pulei
Vou um pouco mais longe, sangue de rei
Na onda do stereo história, prolongo
Não rola mistério, sou Manicongo
Ei, DJ, ferve mil grau
Arame, cabaça, pedaço de pau
Que nem capoeira fechou, berimbau
A coisa tá preta, ó que legal

Essa batida faz um bem, diz da onde vem
Corpo não para de mexer da até calor
É vitamina pra alma, melanina tem
E todos querem degustar desse bom sabor

Vamo, vamo, vamo
Sem corpo mole, mole, mole
Tamo no corre, corre, corre
A coisa ta preta, preta

Se eu te falar que a coisa tá preta
A coisa ta boa, pode acreditar
Seu preconceito vai arrumar treta
Sai dessa garoa que é pra não moiá

Essa batida faz um bem, diz da onde vem
Corpo não para de mexer da até calor
É vitamina pra alma, melanina tem
E todos querem degustar desse bom sabor

Vamo, vamo, vamo
Sem corpo mole, mole, mole
Tamo no corre, corre, corre
A coisa ta preta, preta

Anexo 3

A Vida É Desafio
Racionais Mc's

Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo
Quando pivete, meu sonho era ser jogador de futebol, vai vendo
Mas o sistema limita nossa vida de tal forma
Que tive que fazer minha escolha, sonhar ou sobreviver
Os anos se passaram e eu fui me esquivando do ciclo vicioso
Porém, o capitalismo me obrigou a ser bem sucedido
Acredito que o sonho de todo pobre é ser rico
Em busca do meu sonho de consumo
Procurei dar uma solução rápida e fácil pros meus problemas:
O crime, mas é um dinheiro amaldiçoado
Quanto mais eu ganhava, mais eu gastava
Logo fui cobrado pela lei da natureza, vish
14 anos de reclusão
Barato é loco, barato é loco

É necessário sempre acreditar que o sonho é possível
Que o céu é o limite e você, truta, é imbatível
Que o tempo ruim vai passar, é só uma fase
E o sofrimento alimenta mais a sua coragem
Que a sua família precisa de você
Lado a lado se ganhar pra te apoiar se perder
Falo do amor entre homem, filho e mulher
A única verdade universal que mantém a fé
Olho as crianças que é o futuro e a esperança
Que ainda não conhecem, não sentem o que é ódio e ganância
Eu vejo o rico que teme perder a fortuna
Enquanto o mano desempregado, viciado, se afunda
Falo do enfermo, irmão, falo do são, então
Falo da rua que pra esse louco mundão
Que o caminho da cura pode ser a doença
Que o caminho do perdão às vezes é a sentença
Desavença, treta e falsa união
A ambição é como um véu que cega os irmão
Que nem um carro guiado na estrada da vida
Sem farol no deserto das trevas perdidas
Eu fui orgia, ébrio, louco, mas hoje ando sóbrio
Guardo o revólver quando você me fala em ódio
Eu vejo o corpo, a mente, a alma, o espírito
Ouço o repente e o que diz lá no canto lírico
Falo do cérebro e do coração
Vejo egoísmo, preconceito de irmão pra irmão
A vida não é o problema, é batalha, desafio
Cada obstáculo é uma lição, eu anuncio

É isso aí, você não pode parar
Esperar o tempo ruim vir te abraçar
Acreditar que sonhar sempre é preciso
É o que mantém os irmãos vivos

Várias famílias, vários barracos
Uma mina grávida
E o mano tá lá trancafiado
Ele sonha na direta com a liberdade

Ele sonha em um dia voltar pra rua longe da maldade
Na cidade grande é assim
Você espera tempo bom e o que vem é só tempo ruim
No esporte, no boxe ou no futebol
Alguém sonhando com uma medalha o seu lugar ao sol, porém
Fazer o que se o maluco não estudou
500 anos de Brasil e o Brasil aqui nada mudou
Desesperô aí, cena do louco
Invadiu o mercado farinhado armado e mais um pouco
Isso é reflexo da nossa atualidade
Esse é o espelho derradeiro da realidade
Não é areia, conversa, xaveco
Porque o sonho de vários na quebrada é abrir um boteco
Ser empresário não dá, estudar nem pensar
Tem que tramar ou ripar pros irmãos sustentar
Ser criminoso aqui é bem mais prático
Rápido, sádico, ou simplesmente esquema tático
Será instinto ou consciência
Viver entre o sonho e a merda da sobrevivência

O aprendizado foi duro
E mesmo diante desse revés não parei de sonhar
Fui persistente, porque o fraco não alcança a meta
Através do rap corri atrás do preju
E pude realizar meu sonho
Por isso que eu, Afro-X, nunca deixo de sonhar

Conheci o paraíso e eu conheço o inferno
Vi Jesus de calça bege e o diabo vestido de terno
No mundo moderno, as pessoas não se falam
Ao contrário, se calam, se pisam, se traem, se matam
Embaralho as cartas da inveja e da traição
Copa, ouro e uma espada na mão
O que é bom é pra si e o que sobra é do outro
Que nem o sol que aquece, mas também apodrece o esgoto
É muito louco olhar as pessoas
A atitude do mal influencia a minoria boa
Morrer à toa, que mais? Matar à toa, que mais?
Ser presa à toa, sonhando com uma fita boa
A vida voa e o futuro pega
Quem se firmô, falô
Quem não ganhou, o jogo entrega
Mais um queda em 15 milhões
Na mais rica metrópole, suas várias contradições
É incontável, inaceitável, implacável, inevitável
Ver o lado miserável se sujeitando com migalhas, favores
Se esquivando entre noite de medo e horrores
Qual é a fita, a treta, a cena?
A gente reza, foge, continua sempre os mesmo problema
Mulher e dinheiro tá sempre envolvido
Vaidade, ambição, munição pra criar inimigo
Desde o povo antigo foi sempre assim
Quem não se lembra que Abel foi morto por Caim
Enfim, quero vencer sem pilantrar com ninguém
Quero dinheiro sem pisar na cabeça de alguém
O certo é certo na guerra ou na paz
Se for um sonho não me acorde nunca mais
Roleta russa, quanto custa engatilhar?

Eu pago o dobro pra você em mim acreditar

É isso ai você não pode parar
Esperar o tempo ruim vir te abraçar
Acreditar que sonhar sempre é preciso
É o que mantém os irmãos vivos

Geralmente quando os problemas aparecem
A gente está desprevenido né, não?
Errado!
É você que perdeu o controle da situação
Perdeu a capacidade de controlar os desafios
Principalmente quando a gente foge das lição
Que a vida coloca na nossa frente assim, tá ligado?
Você se acha sempre incapaz de resolver
Se acovarda, morô?
O pensamento é a força criadora
O amanhã é ilusório
Porque ainda não existe
O hoje é real
É a realidade que você pode interferir
As oportunidades de mudança
Tá no presente
Não espere o futuro mudar sua vida
Porque o futuro será a consequência do presente
Parasita hoje, um coitado amanhã
Corrida hoje, vitória amanhã
Nunca esqueça disso, irmão

Anexo 4

Antigamente Quilombo Hoje Periferia
Z'África Brasil

REFRÃO:

A que sentido flores prometeram um mundo novo?
Favela viela morro tem de tudo um pouco,
Tentam alterar o DNA da maioria.
Rei Zumbi! Antigamente Quilombos Hoje Periferia!
Levante as caravelas aqui não daremos tréguas não, não
Então que venha a guerra
Zulu Z'África Zumbi aqui não daremos tréguas não, não
Então que venha a guerra

Sempre a mil aqui Z'África Brasil
Pra quem fingiu que não viu a cultura resistiu
Num faroeste de caboclos revolucionários
É o Z Zumbi que Zumbazido Zuabido Zumbizado
A lei da rua quem faz é você no proceder
Querer é poder, atitude é viver
Hoje centuplicarei o meu valor
Eliminando a dor que afeta o meu interior
Querem nos destruir mas não vão conseguir
Se aumentam a dosagem mas iremos resistir
Evoluir não se iludir com inimigo
Que transforma cidadão em bandido, perito em latrocínio.
Os hereditários sempre tiveram seus planos
Ao lado de uma par de dólar furado e falso e se encantam
É cadeira de balanço ou é cadeira elétrica
Gatilhos tiros na favela e o sangue escorre na viela
Um dia sonhei que um campinho da quebrada era uma fábrica da Taurus
Ainda bem que era um sonho e aí fiquei um pouco aliviado
Mas algo em meu pensamento dizia pra mim
Porra! Se na periferia ninguém fabrica arma
quem abastece isso aqui?
O sistema não está do lado da maioria
Já estive por aqui sei lá quantas vidas e continua a covardia,
Esquenta não, somos madeira que cupim não rói, a gente supera
todas as drogas e as armas que estão aqui
devolveremos em guerra!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!1

REFRÃO

Mundo abominado desorientado não seja um mini-game manipulado
Iguinando a ação do sistema, mas por outro lado
Faça sua Taboca, levante sua Paliçada
Prepare-se.. não acredite em contos de fardas
A fumaça é o veneno que destrói as flores
A visão do mundo em diversos fatores subjulgado à valores
Consumem a essência em troca a sobrevivência
Assim espalham a doença, a fé, e a crença
E o povo lamenta tantos destroços tanta perda
Fio de quinhentos volts em muitas consciências.
Vejam: úlcera de ozônio, pânico da atmosfera
As coisas não estão nada bela, SOS planeta terra
Acredite à milhões de anos o poder impera, o oprimido resiste
e o opressor insistiu na guerra,

Refúgio. Ver nuvem negra brilhar sistema o alvo certo
O mal aplicado diante de princípios morais lamentos, levantamentos
Históricos monumentos
Carne e osso meu corpo não é blindado seu peito
Biografia plano real
Agora nos encontramos mau excelentíssimo senhor presidente
do território nacional
Do sistema escudo, guerrilheiros do mundo duque 13 blefou
Zumbi, o redentor, agora o jogo virou, quilombos guerreou, periferia acordou
Cansamos de promessas, volta pro mato capitão
pois já estamos em guerra!!

REFRÃO

Medito a ação, hino da redenção
Os deuses encorajaram as almas dos fortes a não se perder a ilusão, hê
Na sombra do otário que se esconde o mané, hê
Na hora que o bicho pega que a gente vê qual é que é
evite atrazalado, tem pangarê que não vale um prato
Aqui é lobo do mato, tem xerife assustado com o cavaleiro solitário
Abre-ti sésamo, mim não gosta de cara pálida
acham que sabem tudo mas na verdade não sabem nada
Controlam as doenças, controlam dinheiro,
Controlam cartéis, controlam os puteiros
Modificam o ar, criam cérebros atômicos
É o pai de família na porta do bar, enquanto o filho está matando
Sugam da terra injetam no próprio homem
Alteram a natureza, Óleo no mar, fogo no monge
Jardins do éden, as flores tem cheiro de morte
Olhe o seu próprio COQUETEL MOLOTOV!

Anexo 5

Lição de Casa (part. Tulipa Ruiz)
Inquérito

O Rap é a comunidade enchendo a laje
É ir no cinema ver um filme e tá lá o Sabotage
É quando um moleque da Fundação contraria (quem diria)
E ganha um concurso de poesia

O Rap é Halls preto não é bala de Tutti Frutti
É um carrinho de dog que virou food truck
A caneta do GOG, a agulha do KL Jay
Os pés do Nelsão, as mãos dos Gêmeos no spray

Quer saber o que é Rap puro?
A escola ocupada pelos aluno!
Marighella, Mandela, Guevara, Dandara, Zumbi
Foram Rap antes do Rap existir

Um texto do Ferréz, um samba do Adoniram
São Rap tanto quanto qualquer som do Wu Tan Clan
E as tia que leva sopão pros mendigo
É Rap até umas hora, mais que os MC umbigo

[Tulipa Ruiz]
É uma chave, um escudo, uma espada
Uma lâmpada, um colete, uma escada
Uma bússola, um despertador

É uma chave, um escudo, uma espada
Uma lâmpada, um colete, uma escada
Uma bússola, um despertador

O Rap é tipo Galileu e a sua teoria
Provou que o mundo não é centro, ele é periferia
Sarau da Cooperifa, em plena Zona Sul
Resgatando mais gente do que o Samu

Rap é Milton Santos, é Paulo Freire, é escola
Tem uns que estuda e outros que só cola
É a mãe de família que vira freestalyera
E improvisa com o pouco "dendá" geladeira

Um pivetinho ouvindo Racionais com 11 anos
A força de uma senhora se alfabetizando
Era tão Rap subir no telhado e conseguir
Virar a antena até pegar Yo MTV

Dina Di, Carolina de Jesus, Jorge Ben
Bezerra da Silva e Mussum, foram Rap também
E quando uma palavra salva um moleque
Uns chamam de conselho, eu chamo de RAP

[Tulipa Ruiz]
É uma chave, um escudo, uma espada
Uma lâmpada, um colete, uma escada
Uma bússola, um despertador

É uma chave, um escudo, uma espada
Uma lâmpada, um colete, uma escada
Uma bússola, um despertador

Anexo 6

Sou Negro D+ Pra Você
Thaíde & DJ Hum

Irmão, irmã, assumo a sua mente
Eu sei que você é inteligente
Infelizmente tem uma par de judas por aí
Mesmo não querendo eles vão ter que me ouvir
Viver intensamente é o meu objetivo
Se sou feliz assim como sou, é porque tem motivo
Meu instinto guerreiro tá no sangue
Pra mim não basta apenas ter a cor predominante
Não, não tem como fugir daquilo que a gente é
Se aceite ou seja escravo pra sempre, se você quiser
Dentro do bus, uma vez, eu vou dizer pra vocês
Confesso, tive que contar até três pra não fazer besteira
Uma pretinha falava pra sua parceira:
Hiii! preto não namoro, nem por brincadeira
Tem também o idiota que saiu na revista
Dizendo que negra tá fora da sua lista
Demente, diz que quer a outra porque é mais inteligente
Mais uma ovelha branca prejudicando a gente
Sua atitude doente vai te levar à loucura
E seu castigo é ter pra sempre a pele escura
Tenho razão no que digo
Minha intenção é te ofender
Sai fora! sou negro demais pra você!

Refrão

Qual o motivo pra sentir tanta vergonha, negra?
Se vendeu e não quer admitir
Qual o motivo pra sentir tanta vergonha, negra?
Um erro difícil de corrigir
Qual o motivo pra sentir tanta vergonha, nêga?
Vou te perseguir o tempo inteiro
Qual o motivo pra sentir tanta vergonha, negro?
Seja escuro, mas seja escuro e verdadeiro

Paga um pau pros brancos, se acha pior que eles
Foi chamado de preto ladrão, quantas vezes?
Puxa-saco como é deve nem ligar pra isso
Acha normal usar elevador de serviço
Sou direto, mesmo não dando nome aos bois
Como a preta-branca que, se pudesse,
Morava dentro de um saco de pó de arroz
Pra ficar mais clara passa tanta maquiagem
Que, quando beija alguém, quase gruda a cara
Como não dá pra se livrar da cor preta que tem pelo corpo
Corre na loja mais próxima, compra um par de lentes, põe no olho
E investe fundo neles
Agora a negra se intitula morena dos olhos verdes
Eu apoio a miscigenação quando o amor é verdadeiro
Não como fazem muitos negros brasileiros
Ganham dinheiro e logo compram o kit-fama
Vem com carro importado, uma corrente de ouro
E uma loira em cima da cama

Pode se morder comigo, eu não ligo
Por esse puxão de orelha você tinha que me chamar de amigo
Tenho razão no que digo
Minha intenção é te ofender
Sai fora! sou negro demais pra você!

Refrão

Ei, ei, não ouviu? eu te chamei
Olhe pra mim. você que não se enxerga de tão branco que é, negro
Que falta de respeito, decepção, ser traído pelo próprio irmão
Você é muito fácil. quinze moedas te compram
O contrário de corajoso é medroso, covarde...
O certo seria cada um fazer a sua parte
Mas você me obriga a fazer a minha e a sua
Você é mais baixo que o nível da rua
Pernilongo, sanguessuga, é pior que inseto
Sinto cheiro de enxofre quando está por perto
Está sempre no mato, mas não é capitão
É excremento deixado por cachorro pelo chão
Vou pôr seu nome lá no meu terreiro
Sou macumbeiro, descendente de guerreiro afro-brasileiro
A pé, de carro, de buso, tomo geral dos home
Nem por isso estou por aí
Escondendo meu nome
Eu passo gingando, provoco desafio
Eu tenho orgulho profundo de ser assim tão vadio
Sou um neguinho baixinho, muito cabuloso
Eu como a carne toda e te faço roer o osso
Como vê, minha pessoa pode te comprometer
Sai fora!
Agora, você sabe por quê?
Preste atenção!
Eu sou negro demais pra você!

Refrão

"a todos os negros e negras que não se assumem"
Prestem atenção no que eu vou dizer,
Isso é pra vocês!
A tonga da mironga do cabuletêêêêê!!!!"

Anexo 7

Lei Áurea
Zap –San

Eles juram que estamos livres
Que a princesa branca era uma heroína com diretrizes
Que nos livrou do sufoco, dos troncos,
Dos troncos, barrancos, do caos, da crise
Digna de fé, santa isabel, livrou as correntes de nossos pés
A professora disse que se ela não agisse,
Ninguém faria com que a escravidão se abolisse
Ignorando a luta de zumbi
Menosprezando, assim, mortos, negros mutilados
Sozinho eu descobri que o castigo
Á muito além de serem amarrados e chicoteados
Tortura imoral, pra cada desobediência até corte na genital
"Castiguem esse negro!
Só não machuque suas mãos e seus dedos, pra não perdermos um serviçal"
Pedras no caminho, tudo contra esses neguinho
Até a porra do "pe..." era "...lourinho"
Vida em desalinho, dia a dia contando os mortos num lento extermínio
Á professora disse que só se teve um fim em 1888
Foi necessário, na aula de matemática,
Eu fazer as conta e ver que enfim, que pior, isso mal fez um centenário

As chibatadas de hoje em dia: Verbas desviadas, educação falida
A feijoada de hoje em dia: Cota em faculdades e bolsa-família

Brasil, 500 de história e os mesmos 500 de escravidão
Os pretos e pretas antes batiam continência, hoje em dia batem cartão
E os capitão do mato, hoje em dia fardados, motorizados
Com o mesmo sarcasmo e malícia
Upgrade do chicote, hoje é cacete de polícia
Atualizaram os negreiros também
Alguns deles até têm o logo da mercedes benz
Vão e vêm das quebradas, das favelas, becos, vielas
Que atualmente são nossas senzalas
Tudo como antes, só que aqui jaz
O espírito quilombola, como o de nossos ancestrais
Ainda levamos chibatadas,
A diferença é que a nossa essência hoje é uma feijoada enlatada
Banzos numa missão áspera
A resistência podia fazer parte dessa diáspora
O frio em nossas vísceras é a prova
Que as nossas vidas não tão prósperas, um tanto míseras
Sinal que a tal da abolição não era verdade
A escravidão só se travestiu de liberdade
Capricharam na maquiagem,
Porque tem gente acreditando nessa farsa, mesmo atrás das grades

As chibatadas de hoje em dia: Verbas desviadas, educação falida
A feijoada de hoje em dia: Cota em faculdades e bolsa-família

Todo mundo olhava pro fundo da sala aquela verdade
É um travesti escandaloso então quase ninguém fala 'ela'
Na tela é: "uau, gueto!"
A vera é que as amigas da princesa e ela eram fãs de um pau preto
Então conheça a dor de ser tratado igual esterco e vendido
A preço de banana por essa elite de bandido
Que nos quis morto eternamente em berço esplêndido
Não entende? So-mos remix do João Cândido
Chega de extermínio e defunto com a consciência
Negra perdendo irmãos junto com a paciência
Então eu te pergunto o que é potência crucial
É acharmos a saída de emergência social
Eles nos tiraram tudo e agora temos centavos
Então o que te faz se sentir menos escravo?
Ou menos lixo na jaula da escória?
O corre é pra que um de nós nunca mais se sinta bicho na aula de história!

Anexo 8

Falsa Abolição
Tarja – Preta

Tô cansada do embranquecimento do Brasil
Preconceito racismo como nunca se viu
Meninas negras não brincam com bonecas pretas
Foi a Barbie que carreguei até a minha adolescência

Porque não posso andar no estilo da minha raiz
Sempre riam do meu cabelo e do meu nariz
Na novela sou empregada
Da globo sou escrava
Não me dão oportunidade aqui pra nada

Sou revolucionária negra consciente
Não uso corpo, eu não me mostro eu uso a mente
Só afro descendente você vai ter que me aceitar assim
Cabelo enraizado é bom pra mim

Patrão puto que não me contrata na sua empresa
Porque não tenho olho claro, ele não me aceita
Eu entro no seu comércio
Eu gasto, eu consumo
Ai você me aceita
Isso é um absurdo

Dinheiro não tem cor, mais pra trabalhar tem
Há muitos negros vencedores
Eu digo amém

Negra mudando de cor não é normal
Pra poder ser aceita no país do real
Não troco minha raça
Por nada essa é minha casa
Mais uma negra militante mostrando a cara

Branco correndo tá atrasado
Preto correndo tá armado
E é tiro da policia para todos os lados

Genocídio cresce no meu povo negro
Porque temos que morrer
Só porque somos pretos
Policia racista, raça do diabo
Estão nas ruas correndo
Pra todos os lado
Com sangue no olho, em desespero
Pego o negro estudante e fala que é suspeito

20 de novembro, não nasceu por acaso
Zumbi Palmares lutou e foi executado
Teve sua cabeça cortada, salgada e espetada
Num poste em Recife na luta pela causa
Sou quilombola, descendente do guerreiro Zumbi
Não é você sistema opressor, que vai me impedir de sorrir

13 de maio a Falsa Abolição, dos escravos
A princesinha nos livrou e nos condenou
O sistema fez ela passar como adoradora
Não nos deu educação e nem informação

Lei do sexagenário ai foi tiração
Libertaram os negros velhos, sem nenhuma condição
Lei do Ventre livre ou do condenado
Pequenos negros sem pai, para todos os lados

Na escola não aprendi
Aprendi na escola da vida
Estudei me informando atrás de sabedoria

Nossa cultura esquecida
Apagada e queimada
Na escola nunca ouvir
Falar de Dandara

Somos obrigados aprender o que é de fora
Europa Oriente, essa cultura não é nossa

Discriminam as religiões afro brasileiras
Falando que é do diabo
Que é coisa feia
Mais temos que se mexer para acreditar
Pra obter conquista é preciso reivindicar

Meninas negras
Não brincam com bonecas (refrão)
Somos todos iguais
Porque você me rejeita

Dominam os meus pensamentos
Como grande líder negro
Eu não espero e vou a luta
De tudo o que quero
Sou puro sangue envenenado
Corpo mente e alma
Não tenho medo de nada
Brasil é minha casa

Honro minha raiz
Luto pela minha cor
Tudo o que busco é por nós
E faço com amor

Cabelo pixa-in, da pele preta
Aparência não me rebaixa, porque amo ser negra
Sou mais uma guerreira que como Dandara
Quero conhecer o meu passado
E família na África

Isabel Cristina Leopoldina Augusta Micaela Gabriela Rafaela Gonzaga de Bragança
? Que se fez de boazinha aquela cretina?
Assinou abolição, sem nos dar esperança

Que lutou subiu, quem não lutou ainda espera
Quilombos formados
Hoje codinome favela

Algemas minhas verdades
Ninguém é dono dela
Queimar arquivos não consolam os negros dessa terra
A porcentagem não sei, por isso não citarei
A grande parte dos carentes são negros eu sei

Rei de quilombos que foram no passado
De sua terra natal, foram arrancados
Agora tentam esconder com cotas de igualdades
Se a maior parte do preconceito
Está na faculdade

Eu não consigo me ver tomando chibatada
Roupa rasgada na mata violentada
Brasil o primeiro em miscigenação
Mistura de raça camufla a História da nação

Algemas no punho e nos pensamentos
Ainda somos escravos mesmo não querendo
A luta continua só você não ver
Abra os olhos que ninguém abrirá pra você

Olha lá, olha lá
Mais um navio negreiro
Mais mão de obra de graça
Pros canavieiros
Será que a história da época
Era a mesma de hoje
Promessas de empregos
Que iludem a cabeça dos negros

Muitos morreram antes da liberdade sonhada
Gotas de sangue escorriam do couro da chibata
Lágrimas derramadas pra muitos foram piadas
Soltos das correntes
Sem poder voltar pra casa

Meninas negras
Não brincam com bonecas bonecas pretas (refrão)
Somos todos iguais
Porque você me rejeita?

Anexo 9

Desabafo

Raiz da Alma

COTTA

É algo fora do comum,
Algo que toca o coração até a mente,
De modo crescente, obviamente.
Sempre, tento me desenvolver mais e mais,
Pra que no futuro eu consiga ser mais eficaz.
E nunca pensar em ser melhor que outro,
E sim melhor do que você já é!
E ser como Pelé, era bom em que fazia, sem pensar em dinheiro, droga e putaria.
Até pode pensar em dinheiro, mas sem ganância, e principalmente sem ignorância.
Porque eu começo no Freestyle desde criança, para que meu país no futuro tenha uma
esperança.

DROP

Nação que humilha seus filhos, jogam almas no rio
Tu começa a trampá agora, e só aposenta no ano 3 mil
Com fuzil te obrigam a aprender a mentira que tá no livro.
Mas agora a verdade se abriu, Terra Plana?
Ceis fala que é mentira, mas ceis não me engana!
A mente dos ignorantes a gente explana
O homem que esconde a verdade é uma raça manipuladora,
Tipo uma doença no seu corpo ela é moradora
Humano é um animal que ao contrário do cão, faz muito mal
Jogam sua vida no lixão e no esgoto
E enquanto tu assiste sua novela tem mais um quilombo morto
Desgraçado fez tudo errado, devolvam a pros índios e
Vão para o inferno seus arrombados!
Democracia é só pra fala que tem, mas em consideração eles não levam ninguém!
E você segue eles pra merecer algo bom, mas é só desprezo e roubo
Parece até um dom
E esse é meu desabafo
Eu tô cansado de ser só capacho, e contra eles eu me revolto,
Falo tudo que penso e o que acho!

KAUAN

E nessa vida somos todos guardiões,
Guardamos as boas vindas, colhemos os frutos bons!
Sem má interpretação, novas disciplinas em novas dimensões
Por isso eu carrego minha cruz sozinho, igual Jesus carregou,
Cai a primeira vez, olhei pro céu, pedi ao Senhor
Que olhasse pra todos, igual ele me olhou.
Só que a última diferença, é que eu fui escolhido
Pra acabar com essa raça de alienados
E mostrar pra eles que nesse mundo, não está nada fácil
Porque jovens começam a trabalhar, e só depois dos 70 anos, vai aposentar
Acorda povo, vamos sair na rua para protestar.
E saber o que é bom, e o que não será!
Quem sabe que um dia, o mundo possa melhorar.
Só que os homens só pensam em bens materiais
Mas eles não pensam nas crianças que se encontram nos hospitais, querendo sair de lá, e
curtir a vida
Mas o que eles fazem é agradecer a Deus, por mais um dia de vida

Refrão [DROP]

Mídia opressora, político ladrão, rouba sua dignidade e te enganam em meio da alienação

Mídia opressora, político ladrão, rouba sua dignidade e te enganam em meio da alienação (2x)