



# Patrimônio Cultural: nossa herança africana

as possibilidades de efetivação da Lei nº 10.639/03 com turmas de 7º ano na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

#### Adriana de Carvalho Alves Braga

Professora de Ensino Fundamental II e Médio - História EMEF Professora Lilian Maso - DRE Freguesia/Brasilândia



texto consiste no relato de uma experiência pedagógica realizada junto a estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola municipal da cidade de São Paulo. Com o objetivo de possibilitar o reconhecimento e a valorização da contribuição dos povos africanos à formação da sociedade brasileira, desenvolvemos a sequência didática Patrimônio cultural: nossa herança africana, fundamentada teoricamente no escopo da Educação para as Relações Étnico-raciais (GOMES, 2012; MUNANGA, 2013; QUIJANO, 2005). O trabalho pedagógico se alicerçou nas tipologias do conteúdo propostas por Zabala (1998), que foram metodologicamente transpostas, cujos conteúdos foram organizados em: factuais, através da relação entre o Brasil e a África; conceitual: o Brasil como país afrodiaspórico; atitudinal: valorar a influência africana na formação do Brasil e; procedimental: responder aos desafios, jogar, pesquisar, desenhar, dividir tarefas em grupo. As ações expostas se vinculam à efetivação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e articularam elementos da cultura material e cultura imaterial, buscando promover o reconhecimento e valorização dos saberes produzidos no continente africano e suas manifestações na história e cultura brasileira, formando nosso patrimônio cultural.

**Palavras-chave**: Educação para as Relações Étnico-raciais; Ensino de História; Lei nº 10.639/03; Práticas pedagógicas decoloniais.

# Educação para as relações étnico-raciais: um breve olhar para os desafios

O ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola, conforme determina a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), é uma das ações afirmativas que compõe um conjunto de ações institucionalizadas pelo Estado, fruto das lutas do movimento negro, com objetivo de buscar a equidade, sobretudo contribuir para a construção de uma autoimagem positiva dos estudantes negros. Passados 17 anos da promulgação dessa legislação, que propõe alterações substancias no currículo, podemos verificar que esse tema ainda apresenta alguns obstáculos. Um levantamento realizado pelo CEERT apontou que muitos dos desafios para a implementação da legislação estavam vinculados à defasagem na formação inicial e continuada dos professores, à dificuldade no acesso a materiais didáticos e até mesmo o questionamento, por parte dos professores, da obrigatoriedade de tal ensino (MALACHIAS et al., 2010, 159). Os resultados da não efetivação da Lei nº 10.639/03 é um ensino descolado das exigências previstas na legislação, que não dialoga com a realidade e necessidade dos estudantes e mantém uma perspectiva monocultural e eurocêntrica de currículo.

Na atuação junto aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, lecionando a disciplina de História em escolas públicas da cidade de São Paulo, foi possível constatar que a esses desafios, somam-se outras problemáticas, tais como a necessidade de superação de um ensino focado no livro didático e a necessidade de proporcionar experiências educativas que possibilitem ao estudante valorar a influência africana na formação do Brasil. Buscando romper com a perspectiva eurocentrada de currículo, tenho desenvolvido algumas ações que permitam, aos estudantes, estabelecer a relação cultural entre o Brasil e a África, atribuindo significado e valor à nossa matriz africana.

Como professora negra de pele clara, trago na minha memória escolar diversas passagens em que a África e a população africana e afro-brasileira foi apresentada de modo bastante deturpado e carregado de estereótipos. Recordo-me, inclusive, do medo que senti de Zumbi de Palmares por conta de uma ilustração no livro didático. Acreditando que as imagens, os conceitos e os contextos socioculturais apresentados aos estudantes são primordiais para a formação da representação positiva, nos meses iniciais do ano letivo de 2020 desenvolvi uma sequência didática dedicada a estudar, a partir dos conceitos de cultura material e cultura imaterial, alguns elementos culturais que aproximam o Brasil do continente africano. À época, intitulamos essa seguência didática de Patrimônio cultural: nossa herança africana e as atividades foram desenvolvidas com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental.

Em relação às normativas curriculares, a ação desenvolvida se vincula aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento presentes no Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019) para o 7° ano na disciplina de História, que sugere que sejam construídas abordagens do ensino que possibilitem ao estudante "Conhecer e refletir sobre a diversidade das populações africanas trazidas ao Brasil e a disseminação de suas

referências culturais na vida brasileira" (SÃO PAULO, 2019, p. 90). Considerando as possibilidades de alargamento cultural, o protagonismo e diálogo com o contexto social, as ações privilegiaram a abordagem interdisciplinar — por meio de estudos da língua e das artes visuais - e os métodos de ensino ativos, tais como e a resolução de desafios e a pesquisa em grupo.

# 1 - As bases históricas da Lei nº 10.639/03,o currículo escolar e relações étnico-raciais

O colonialismo, que forjou a história brasileira se consolidou de tal forma que sua racionalidade, a colonialidade, permaneceu nas estruturas sociais, condicionando não apenas as relações políticas, mas outras esferas da dimensão dos sujeitos. Para Quijano (2005), a consolidação do projeto colonial na América Latina estruturou-se sobre dois elementos primordiais, raça e capitalismo, sendo que a raça é atribuída a função de estabelecer o padrão de poder mundial. Sobre a formação de relações sociais fundadas na ideia de raça, afirma

(...) na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p. 117).

Esse sistema de classificação, no qual identidades são racializadas e submetidas a uma determinada hierarquização, incidiu também na construção subjetiva dos indivíduos. A esse respeito, Almeida (2020) afirma que "a vida cultural e política no interior da qual os indivíduos se reconhecem como sujeitos autoconscientes e o modo como formam seus afetos são constituídas por padrões de clivagem racial inseridos no imaginário e em práticas sociais cotidianas" (ALMEIDA, 2020, p. 64).

É a colonialidade do saber que nos afasta dos saberes produzidos em outras partes do mundo e é isso que justifica, por exemplo, a permanência de visões estereotipadas sobre o continente africano. É a essa perspectiva de colonialidade que a Lei nº 10.639/03 visa combater. Fruto da luta dos movimentos sociais, as normativas relacionadas à Educação para as Relações Étnico-raciais¹ propõe um giro decolonial, por meio da incorporação da história e cultura desses sujeitos racializados à cultura escolar.

Essas normativas são: a Lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os pareceres do Conselho Nacional de Educação vinculados à essa legislação.

Essa demanda, destinada aos sistemas de ensino, escolas e professores, responde às reivindicações de políticas de ações afirmativas, reparações, reconhecimento e valorização de histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros. Busca combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e a produção de conhecimentos que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico com direitos garantidos e identidades valorizadas (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 32).

A demanda não se restringe apenas a uma revisão curricular, mas traz elementos que podem contribuir para uma construção subjetiva positivada. De acordo com Candau e Oliveira (2010) o reconhecimento está vinculado a "desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios" (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 32).

Outro elemento imprescindível a esta discussão é a compreensão de que o currículo escolar não é neutro: é território em disputa. Nessa disputa, os saberes africanos e afrodiaspóricos têm sido deixados de lado quando o conhecimento historicamente acumulado é ensinado aos estudantes. Considerando que "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2008, p. 13), cabe questionar as lacunas produzidas nesse percurso, especialmente aquelas relacionadas aos saberes produzidos no continente africano.

Para Gomes (2012), a necessidade de articular esses saberes de forma sistematizada no percurso formativo dos estudantes emerge, principalmente, a partir da universalização do acesso à educação. Para a pesquisadora

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? (GO-MES, 2012, p. 99)

A valorização dos saberes que a autora menciona está intrinsecamente relacionada a percepção de que são esses sujeitos racializados que tensionam a cultura escolar, exigindo respostas que contemplem a diversidade desse espaço. Ao questionar se "é possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo?", Gomes (2017, p. 43) interpela qual espaço educativo é ocupado pelos movimentos sociais na escola. A reflexão sobre o currículo e as políticas educacionais que os geram não pode tergiversar dessa presença.

Para Munanga (2013), o reconhecimento oficial e público das diversidades é uma das estratégias de combate ao racismo, no entanto

"[...] a questão fundamental que se coloca hoje é o reconhecimento oficial e público dessas diversidades, que ainda estão sendo tratadas desigualmente no sistema educacional brasileiro, além de os portadores dessas identidades de resistência serem também vítimas dos preconceitos e da discriminação racial, até da segregação racial de fato." (MUNANGA, 2013, p. 22)

Ao eleger o patrimônio ofertado pela matriz afro-brasileira para tratar das questões referentes à Educação para as Relações Étnico-raciais, temos como propósito incidir sobre a formação cidadã dos estudantes, de modo que esses reconheçam e valorizem a contribuição dos povos africanos para a construção da sociedade brasileira. A esse respeito, Oriá (2008) pondera

Considerar a preservação do patrimônio histórico como uma questão de cidadania implica reconhecer que, como cidadãos, temos o direito à memória, mas também o dever de contribuir para a manutenção desse rico e valioso acervo cultural de nosso país. Ademais, por admitirmos o papel fundamental da instituição escolar no exercício e formação da cidadania de nossas crianças, jovens e adolescentes, é que defendemos a necessidade de que a temática do patrimônio histórico seja apropriada como objeto de estudo no processo ensino-aprendizagem (ORIÁ, 2008, p. 140).

Nessa perspectiva, a discussão do patrimônio e sua inclusão ao currículo se situa

no âmbito da formação cidadã e do direito à memória, se convertendo em um dos objetos de ensino. Considerando os objetivos almejados ao tratar da produção histórica e cultural de sujeitos racializados, acreditamos que a realização do trabalho pedagógico que apresentaremos a seguir cumpre essa função ao possibilitar a reflexão sobre o reconhecimento da contribuição dos povos africanos à formação da sociedade brasileira. Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o reconhecimento "requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnicoracial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino" (BRASIL, 2004, p. 12) e as ações que apresentaremos a seguir tiveram por propósito atender a determinação legal.

## 2 - Caminhos metodológicos

A sequência didática *Patrimônio cultural: nossa herança africana* foi alicerçada no referencial epistemológico da Educação para as Relações Étnico-raciais, organizada metodologicamente em uma sequência didática e fundamentada conceitualmente nas tipologias do conteúdo, propostas por Zabala (1998). Para organizar os conteúdos de ensino, utilizamos a metodologia da sequência didática, que é definida por Zabala (1998, p. 53) como "série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas".

Nessa abordagem, para a finalidade de organização do trabalho pedagógico, os conteúdos são definidos como factuais, conceituais, atitudinais e procedimentais. Os conteúdos factuais se vinculam aos fatos; os

conteúdos conceituais seriam um conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, cujos princípios se referem a mudanças que se reproduzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e e que, normalmente, descrevem relações de causa-efeito ou de correlação; os conteúdos procedimentais se referem à concretização de ações ordenadas com vistas a atingir um objetivo, como o domínio de regras, técnicas, métodos, destrezas etc.; os conteúdos atitudinais estão relacionados a valores, atitudes e compreensão das normas sociais (ZABALA, 1998, p. 42-47).

Considerando essa abordagem, desenvolvemos um conjunto de atividades sequenciais que contemplam o conteúdo factual (entender a relação Brasil x África), conceitual (outorgar de significado à ideia do Brasil como afrodiaspórico), atitudinal (valorar a influência africana na formação do Brasil) e procedimental (apropriação dos procedimentos em cada etapa, tais como responder ao desafio, jogar, pesquisar, desenhar, dividir tarefas em grupo).

As atividades foram desenvolvidas na EMEF Professora Lilian Maso, vinculada à Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP), na região da Vila Brasilândia e os participantes foram três turmas de estudantes do 7° ano do Ensino Fundamental. Um elemento que facilitou a realização dessa ação foi o fato de eu ter acompanhado as três turmas no 6° ano, quando alguns dos pré-requisitos já haviam sido desenvolvidos em situações de aprendizagens anteriores, como a sociodiversidade africana.

# 3 - Construindo possibilidades: relato da sequência didática

A sequência didática foi iniciada na primeira semana do mês de fevereiro de 2020 e as primeiras atividades foram de revisão dos conteúdos aprendidos no ano anterior, especialmente no que se referiu aos reinos e impérios africanos. Nesse momento, reorganizamos os conhecimentos a partir de regiões culturais do continente africano e destacamos a África Subsaariana e o Norte da África. Para esse trabalho, os procedimentos foram a leitura e discussão de textos selecionados pela professora, como os de localização e interpretação e análise de mapas. A respeito do trabalho com os mapas, é relevante destacar que foram disponibilizados mapas contemporâneos, e os exercícios consistiram em situar os reinos e impérios sobre as fronteiras dos atuais Estados africanos, proporcionando a reflexão sobre essa Geografia como constructo histórico do colonialismo europeu.

Aprofundamos o estudo do Mali, e sendo que a estratégia utilizada foi recuperar os elementos históricos da formação do Império articulando à produção cultural contemporânea. Além de estudar os

elementos da formação do Império, unificado por Sundiata Keita - em seus aspectos políticos e econômicos desvelamos, por meio da produção cultural de Salif Keita, as teias dessa história. Foram apresentados, aos estudantes, alguns videoclipes com canções de Salif Keita, um texto biográfico e uma entrevista<sup>2</sup> realizada com o músico, na qual ele narra a experiência de ser descendente de Sundiata Keita, discorre sobre o preconceito por ser uma pessoa albina e discute os significados da nobreza no mundo contemporâneo. As atividades na sala de aula foram sonorizadas com as músicas do álbum La Différence (SALIF KE-ITA, 2010), que os estudantes ouviram enquanto realizavam as atividades.

Após essa revisão e reorganização dos conhecimentos, iniciamos as atividades da sequência didática "Patrimônio cultural: nossa herança africana", cuja sistematização apresentamos no quadro a seguir.

A reportagem utilizada foi "*Herdeiro do Império Mali, cantor albino Salif Keita luta contra o preconceito*", disponível no link <a href="https://www1.folha.uol.com.br/serafina/2013/07/1302415-herdeiro-do-imperio-mali-cantor-albino-salif-keita-luta-contra-o-preconceito.shtml">https://www1.folha.uol.com.br/serafina/2013/07/1302415-herdeiro-do-imperio-mali-cantor-albino-salif-keita-luta-contra-o-preconceito.shtml</a> (Acesso em: 27 dez. 2020).

**Quadro 1** — Sistematização das ações da sequência didática Patrimônio cultural: nossa herança africana

Etapa	Eixo temático	Duração	Fato	Conceito	Atitude	Procedimento
1º	Cultura material e cultura imaterial	2 aulas	Patrimônio cultural	Cultura e Patrimônio	Valorizar o patri- mônio cultural	Aplicar os conceitos ao contexto conhecido
<b>2</b> ª	Cultura imaterial: a língua	4 aulas	Palavras do português brasileiro de origem africana	Cultura imaterial	Valorizar a linguagem como construção histórica	Resolução de desafio e bingo
3 <sup>a</sup>	Cultura material: as máscaras africanas	4 aulas	Máscaras em contexto étnico	Cultura material	Conhecer e distinguir a produção artística africana	Pesquisa em grupo
<b>4</b> <sup>a</sup>	Confeccionan- do máscaras (interrompida por conta da suspen- são das aulas presenciais)	Prevista: 6 aulas	Produção de máscaras	Cultura material	Exercitar a autoria, criatividade e a produção artística	Realizados: observação e desenho.

Fonte: Elaboração da autora

Cabe destacar a diversidade presente nas três turmas, caracterizada especialmente por diferentes níveis de leitura e escrita e pela presença de estudantes com deficiência. Um dos estudantes tem hidrocefalia, o que lhe causa limitação física, dificuldade de memorização e de comunicação oral, mas realiza as atividades propostas, é animado e interessado em aprender e gosta muito de músicas. Já o outro estudante tem deficiência física, o que afeta a coordenação motora ampla, necessitando de apoio e intervenções para realizar atividades que exijam o uso dos membros

superiores, bem como o corpo de forma global, destaca-se que o estudante tem o cognitivo preservado, compreendendo as comandas e orientações. Essas características demandaram que, no planejamento das ações, houvesse a adaptação curricular, de modo que todos pudessem participar e ser incluídos. Outro elemento importante foi o processo de avaliação das aprendizagens e, a esse respeito, consideramos pertinente realizar a avaliação formativa no decorrer do processo, por meio da estratégia da autoavaliação ao término de cada etapa.

## 3.1 - Compreendendo o conceito de cultura material e imaterial

Com duração de duas aulas, essa etapa foi dedicada a compreender os conceitos de cultura material e imaterial. Realizamos a leitura de texto<sup>3</sup> editado pela professora com os conceitos e discutimos alguns exemplos.

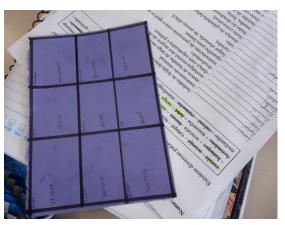
### 3.2 - Cultura imaterial: a língua

A segunda etapa foi dedicada à discussão da cultura imaterial, especialmente por meio da exposição da influência das línguas africanas na língua portuguesa falada no Brasil. Com atividades de leitura e reflexão em grupo, foram propostos exercícios de estudo sobre a língua. A partir de um banco de palavras, os estudantes inferiram o significado ao significante, sendo que todas as palavras selecionadas para a atividade tinham origem em idiomas africanos. Na discussão com a turma, perguntei quais palavras eram conhecidas, quais eles nunca tinham ouvido falar, o que sig-

nificam socialmente alguns termos, tais como cafuné, dengo, banguela e em quais contextos nós os utilizamos.

O terceiro momento consistiu em uma atividade lúdica, que nomeei "Bingo das palavras". Considerando as palavras estudadas na atividade anterior, os estudantes selecionaram 9 dessas e escreveram em uma ficha de papel demarcada, que cumpriu a função de cartela de bingo. A professora fez o sorteio da palavra e, ao passo que os estudantes eram contemplados e gritavam "bingo", tinham que dizer o que aquela palavra significava.

**Imagem 1** – Atividade da 2ª etapa: banco de palavras e cartela do bingo.



Fonte: Acervo da autora

Para tratar desses conceitos, foram utilizadas informações do *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (IPHAN), órgão vinculado ao governo federal que tem por missão proteger e promover os bens culturais. Através da pesquisa no site <a href="http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218">http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218</a>, selecionei e editei os textos que foram utilizados na aula.

#### 3.3 - Cultura material: as máscaras africanas

A terceira etapa teve como propósito exemplificar o conceito de cultura material por meio do estudo e confecção de máscaras africanas. Iniciamos as atividades discutindo o significado social das máscaras com o suporte de um texto<sup>4</sup>. No período em que a sequência didática foi realizada, o uso de máscaras como bloqueio para evitar a contaminação por COVID-19 ainda não era uma orientação no Brasil, apesar disso, os estudantes trouxeram essa discussão. Tratamos do uso social das máscaras,

em geral, e aprofundamos para o tema das máscaras das sociedades africanas.

Em grupos, os estudantes realizaram pesquisa no livro Arte Africana (FEIST, 2010) a partir de um roteiro de análise, de modo que subtraíssem do material informações como: os materiais comumente empregados na elaboração das máscaras africanas, as cores que se sobressaem, os significados sociais, os grupos étnicos e os contextos de uso das máscaras apresentadas no livro.

**Imagem 2** – Atividade da 2ª etapa: pesquisa no livro Arte Africana



Fonte: Acervo da autora.

<sup>4</sup> Um dos textos base para essa discussão foi "*As Máscaras Africanas*", disponível em <a href="https://www.geledes.org.br/mascaras-africanas/">https://www.geledes.org.br/mascaras-africanas/</a> Acesso em: 27 dez. 2020.

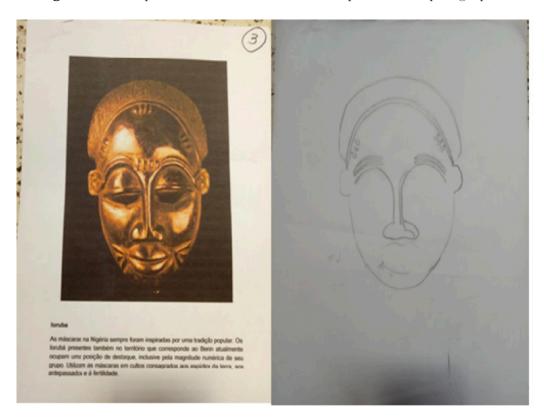
## 3.4 - Confeccionando máscaras: interrompida em virtude da pandemia

Para iniciar o trabalho com as máscaras, realizei uma pesquisa sobre as máscaras elaboradas por alguns grupos étnicos do continente africano e reuni em um conjunto de três amostras: Iorubá (Nigéria e Benin), Baule (Costa do Marfim) e Dan (Costa do Marfim). Foram selecionadas doze máscaras e as imagens impressas juntamente com um pequeno texto informativo sobre seu contexto de uso e apresentadas aos estudantes. Essa contextualização foi fundamental para que eles compreendessem a diversidade étnica do continente

africano e percebessem como essa se reflete na produção material.

Em grupos, os estudantes escolheram um exemplar de máscara para confeccionar. Para a produção da máscara a partir do exemplar disponibilizado pela professora, era imprescindível observar a imagem, buscando discernir: o tipo de material utilizado, o formato, as cores, os detalhes em relevo e os adornos. Para agir com precisão, realizaram o decalque da máscara escolhida em papel vegetal.

**Imagem 3** – Exemplar de máscara Iorubá e o decalque realizado pelo grupo 3.



Fonte: Acervo da autora

Em virtude da suspensão das aulas presenciais na Rede Municipal de ensino de São Paulo mediante a pandemia de COVID-19, essa sequência didática foi interrompida na segunda semana de março

de 2020. No momento da interrupção, já tínhamos dado passos importantes para a continuação do trabalho: havíamos selecionado os materiais que seriam utilizados para a elaboração das máscaras (papel reutilizado e cola, para a técnica da papelagem) e vasilhames de material de limpeza (que seriam utilizados como suporte para a papelagem). Também já haviam sido realizados experimentos com a técnica de papelagem, verificando as camadas de papel necessárias para garantir a firmeza da peça e a quantidade de materiais.

# Considerações finais ou para continuarmos pensando!

Neste texto, discutimos os conceitos referentes à Educação para as Relações Étnico-raciais por meio da exemplificação da sequência didática Patrimônio cultural: nossa herança africana, realizada junto a estudantes do 7° ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal da cidade de São Paulo. As ações expostas se vinculam à efetivação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e articularam elementos da cultura material e cultura imaterial, buscando promover o reconhecimento e valorização dos saberes produzidos no continente africano e sua intersecção com a cultura brasileira.

Para garantir a efetivação da Lei nº 10.639/03, além da formação docente,

condição indispensável para o acesso aos conceitos fundamentais, é necessário que sejam construídas ações de valorização das diferenças através do acesso aos bens culturais e reflexão sobre a influência africana na formação histórica, cultural, social e econômica do Brasil. Para atender a essa demanda, as ações pedagógicas realizadas na sala de aula devem ser intencionalmente planejadas de modo a atender o dispositivo legal e incidir sobre a formação das representações positivadas dos estudantes. Por esse motivo, o acesso aos bens culturais e reflexão sobre os contextos de produção são primordiais para a ampliação do repertório conceitual, dirimindo todas as manifestações.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 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, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: MEC, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

FEIST, Hildegard. Arte Africana. São Paulo: Moderna, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras,** v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

MALACHIAS, Antonio Carlos et al. **Políticas públicas de promo-**ção da igualdade racial. São Paulo: CEERT, 2010.

MUNANGA, Kabenguele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade.** Niterói, RJ: Editora da UFF: Alternativa, 2013. p. 21-33.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula.** 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SALIF KEITA. La Différence. Paris: Universal Music, 2010. (CD)

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade:** Ensino Fundamental: componente curricular: História. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

